9 771318 141006

ZGODOVINA V ŠOLI

Številka **1** Letnik 29 2021 ISSN 1318-1416

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

Kultura spominjanja
pri pouku zgodovine

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

ZGODOVINA V ŠOLI

Številka **1** Letnik 29 2021
ISSN 1318-1416

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo
Predstavnik: dr. Vinko Logajč
Uredniški odbor:
dr. Dragica Čeč, Znanstveno-raziskovalno središče Koper
Bojana Aristovnik, Zgodovinski arhiv Celje
Dragica Babič, Šolski center Celje – Gimnazija Lava
Jana Bec, Osnovna šola Prule Ljubljana
mag. Mateja Drnovšek Zvonar, Osnovna šola Polje Ljubljana
Štefan Harkai ml., Osnovna šola Puconci
Brigita Praznik Lokar, Osnovna šola Danile Kumar Ljubljana
Damjan Snoj, Osnovna šola Preserje
dr. Mojca Šorn, Inštitut za novejšo zgodovino
Srečko Zgaga, Gimnazija Poljane
mag. Manica Maver, Državni tehniški zavod Žiga Zois, Trst
Kiti Jurica Korda, Gimnazija Dubrovnik
dr. Daniel Wutti, Visoka pedagoška šola, Celovec
Odgovorna urednica: dr. Vilma Brodnik
Jezikovni pregled: Tine Logar
Naslov uredništva: dr. Vilma Brodnik, Zavod RS za šolstvo OE Ljubljana, Dunajska 104, 1000 Ljubljana, tel.: 01/236 31 19, faks: 01/236 31 50, e-naslov: vilma.brodnik@zrss.si
Urednica založbe: Simona Vozelj
Oblikovanje: Studio Aleja d. o. o.
Računalniški prelom: Birografika BORI d. o. o.
Tisk: Abo grafika d. o. o.
Naklada: 460 izvodov
Naslovnica:
Spomenik žrtvam vseh vojn. Na njen je napis: *»Domovina je ena, nam vsem dodeljena, in eno življenje, in ena smrt!«* (Oton Zupančič) Spominsko obeležje ima velik vzgojno-izobraževalni potencial, kot eno od najpomembnejših spominskih obeležij iz slovenske zgodovine. (Foto: dr. Vilma Brodnik.)
Naročila: ZRSŠ – Založba, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana, e-naslov: zalozba@zrss.si, faks: 01/300 51 99
Naročnina: Letna naročnina (2 številki): 33,00 EUR za ustanove, 24,75 EUR za fizične osebe; 12,50 EUR za dijake, študente, upokojence; cena posamezne številke v prosti prodaji je 20,00 EUR. V cenah je vključen DDV.

© Zavod RS za šolstvo, 2021
Revija je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo pod zaporedno številko 578. Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela te revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati.
Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij).

REVIJI NA POT

»Tujec, ko prideš v Sparto, povej, da še zmeraj ležimo v klancu stražarji zvesti, kakor je vêlel ukaz.«

Spominski epitaf spartanskim branilcem v bitki pri Termopilah
(Herodot iz Halikarnasa (izdaja 2003). Zgodbe, 7–228. Poslovenil Anton Sovrè. Ljubljana: Slovenska matica, str. 575.)

Pričujoča tematska številka revije izpostavlja kulturo spominjanja pri pouku zgodovine. Uvodne članke so napisali koroški raziskovalci in pedagogi dr. Daniel Wutti in prof. Eva Hartmann z Visoke pedagoške šole v Celovcu ter dr. Nadja Danglmaier z Univerze Alpe – Adria v Celovcu.

V člankih so razloženi temeljni pojmi in teorije kulture spominjanja. Komunikativni spomin ohranjajo časovne priče dogajanja, za njimi ostane kulturni spomin, ki je institucionalno shranjen v obliki spomenikov, spominskih obeležij, praznikov, medijev (časopisi, učni načrti, učbeniki idr.), muzejev, arhivov, galerij, knjižnic, prenašajo ga strokovnjaki, med njimi tudi učitelji (prim. Wutti). Predstavljene so konfliktne kulture spominjanja, ki jih predstavljata koroški plebiscit in nacizem (prim. Hartmann, Danglmaier). Opozorjeno je tudi na konfliktni kulturi spominjanja partizanstva in domobranstva v Sloveniji, ki ju akterji niso sposobni razrešiti in pomiriti in zato kažeta rušilno moč in veliko oviro za razvoj slovenske družbe in države. Dragoceno je razmišljanje o konstrukciji kolektivnega spomina v pluralnih družbah, ki dopušča raznolikost brez homogenizacije in hkratni razvoj pripadnosti oz. večpripadnosti kot veliko priložnost za sodobni pouk zgodovine. Bolj kot nacionalna pripadnost je pomembna državna pripadnost. Pripadnost pa se gradi prav prek zgodovinskega spominjanja. Pri pouku naj se dopuščajo različni pogledi in skupna refleksija, ki najširšemu krogu učencev omogoča konstrukcijo inkluzivnega kolektivnega spominjanja, priseljencem pa t. i. sposojene spomine družbe, v katero so se priselili (Danglmaier). Didaktični pristopi, ki so primerni za takšen pluralni, večperspektivni in inkluzivni pouk zgodovine, pa so časovni trakovi s pomembnimi zgodovinskimi dogodki, v katere lahko učenci dodajo pomembne dogodke iz svojega življenja ali življenja svojih družin, mednarodni dnevi obeleževanja spomina (npr. mednarodni dan spomina na žrtve holokavsta), življenjske zgodbe časovnih prič dogajanja, ekskurzije v zgodovinsko pomembne kraje, aktivno in odgovorno državljanstvo (prim. Hartmann).

Koroška je dežela, ki je v novejši zgodovini doživljala hude zgodovinske preizkušnje, katerim so bili zlasti podvrženi Slovenci v času nacizma, različni zgodovinski pogledi obstajajo tudi na koroški plebiscit. V dodiplomskem in podiplomskem izobraževanju učiteljev namenjajo veliko pozornost seznanjanju s sodobnimi didaktičnimi pristopi, kako občutljive teme učencem predstaviti znanstveno korektno in na povezujoč način. Zato so v člankih predstavljeni primeri, ki so lahko zgled tudi za obravnavo občutljivih tem, ki še vedno razdvajajo tudi Slovence tostran Karavank. Izkušnje in primeri pa so še toliko bolj dragoceni, saj Korošci gledajo na dogajanje v Sloveniji z manjšo distanco, a hkrati skrbjo.

Kultura spominjanja je vgrajena v zgodovinopisje kot znanost in v pouk zgodovine. Še vedno navdihujoče se bere ohranjene spomine – zgodbe izpod peresa *»očeta zgodovine«* Herodota iz Halikarnasa, ki je med drugim ohranil tudi epitaf padlim spartiatom, ki so branili prehod Termopile in tako izkazali svojevrstno zvestobo, dolžnost in odgovornost, s katerimi so prispevali k povezovanju starih Grkov in izgradnji tedanje kulture spominjanja.

Didaktični članki iz rubrike *Izmenjujemo izkušnje* predstavljajo inovativne in uporabne didaktične pristope, kot so virtualne sobe pobega za motivacijo učenja in preverjanje znanja pri pouku na daljavo (Tomaž Smole, Osnovna šola Šmartno v Tuhinju), predstavitev manj znanega delovanja Primoža Trubarja v Gorici z delovnim listom za zgodovinsko terensko delo po stari Gorici (Vanja Sossou), zgodovinsko terensko delo za spoznavanje zgodovine domačega kraja Dobrne prek stavbne dediščine (Karmen Lešnik, Osnovna šola Dobrna) ter vključevanje literarnih del in pričevanj – ohranjenih spominov na služenje vojaškega roka (Bojana Modrijančič Reščič, Šolski center Nova Gorica, Elektrotehniška in računalniška šola). V rubriki *Iz didaktike zgodovine* predstavljamo poglobljeno analizo NPZ iz zgodovine v letih od 2001 do 2020 (dr. Dragan Potočnik in Tina Gregurec, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru). V rubriki *Predstavljamo* pa objavljamo poročilo z druge mednarodne konference Vzgoja za ljubezen do domovine in države, Imamo svojo državo Slovenijo (Dragica Motik) in poročilo o zborniku o letu 1968 z zgodbami študentskega gibanja v letih 1964 in 1974 (Damjan Snoj, Osnovna šola Preserje).

Vabljeni k branju in soustvarjanju revije Zgodovina v šoli!

Dr. Vilma Brodnik,
odgovorna urednica

ZGODOVINA V ŠOLI, 1, 2021

VSEBINA

Reviji na pot (dr. Vilma Brodnik)

IZPOSTAVLJAMO

Dr. Daniel Wutti: **Posebni potencial kultur spominjanja pri šolskem pouku** 2

Eva Hartmann: **Učiti se iz in o zgodovini na osnovnošolski stopnji** 11

Dr. Nadja Danglmaier: **Učenje o vladavini nacionalsocializma v pluralnih družbah – tveganja in priložnosti** 21

IZ DIDAKTIKE ZGODOVINE

Dr. Dragan Potočnik, Tina Gregurec: **Nacionalno preverjanje znanja pri predmetu zgodovina** 30

IZMENJUJEMO IZKUŠNJE

Tomaž Smole: **Uporaba sobe pobega za motivacijo učenja zgodovine pri pouku na daljavo** 46

Vanja Sossou: **Reformacija v Gorici – ekskurzija s terenskim delom pri pouku zgodovine v osnovni šoli** 56

Karmen Lešnik: **Spoznavajmo zgodovino domačega kraja preko stavbne dediščine** 68

Bojana Modrijančič Reščič: **Vojaška obveznost? Ah!** 82

PREDSTAVLJAMO

Konference

Vzgoja za ljubezen do domovine in države, Imamo svojo državo Slovenijo (Dragica Motik) 88

Literatura

1968: Čas upora, upanja in domišljije, Zgodbe študentskega gibanja 1964–1974 (Damjan Snoj) 93

Lara Homsey-Messer, Tracy Michaud, Angela Lockard Reed in Victoria Bobo: **Experiencing Archaeology** (Špela Bezjak, asist.) 95

Dr. Daniel Wutti,
Pedagoška visoka šola na Koroškem, Celovec

POSEBNI POTENCIAL KULTUR SPOMINJANJA V ŠOLSKEM POUKU

Dr. Daniel Wutti,
College of Education in Carinthia, Klagenfurt

A SPECIAL POTENTIAL OF CULTURES OF REMEMBRANCE IN SCHOOL CLASSES

IZVLEČEK

Pričujoči članek na začetku obravnava tematiko kolektivnih spominov s teoretskega vidika in ob tem predstavi ideje Mauricea Halbwachsa, pionirja na tem področju. Jan in Aleida Assmann sta desetletja kasneje oblikovala teorijo komunikativnega in kulturnega spomina, ki nam še danes pomaga pri opredelitvi družbeno »*pomembnejših*« spominov in spominov, ki ostanejo v zasebnem področju. V tej doslednosti se moramo zavedati določene hierarhije spominov: določene pripovedi stojijo v ospredju in se ponavljajo, tudi krepijo identiteto določene družbe, medtem ko se spomine, ki ne zadevajo skupnosti, izključuje. To so med drugim zlasti spomini manjšin, spomini »*drugih*« in seveda tudi pripovedi, ki ne ustrezajo lastnim. V pričujočem članku predstavim tematizacijo prav takih konfliktnih spominov pri šolskem pouku kot poseben potencial za demokratizacijo mladih. Posebno in nič manj zapleteno poglavje je tematizacija (nacističih, fašističnih idr.) storilcev in pristašev v pouk. Nekaj konkretnih možnosti, kako lahko pri šolskem pouku nadomeščamo neposredne časovne priče, zaokroži pričujoči članek.

Ključne besede: kulture spominjanja, hierarhija spominov, spomin »*drugih*«, priče časa, storilci in pristaši

ABSTRACT

The article begins with the topic of collective memories from a theoretical perspective, introducing the ideas of Maurice Halbwachs, a pioneer in this field. Decades later, Jan and Aleida Assmann developed the theory of communicative and cultural memory that is still helpful today in defining socially "more important" memories and those that remain private. To ensure consistency, a certain hierarchy of memories should be recognised: some of the stories are at the forefront and are being repeated, strengthening also the identity of a society, while memories that are not relevant to the community are excluded. The latter mostly include the memories of minorities and of "others", as well as the stories that have no relevance to one's own experiences. The article focuses on the thematisation of these conflicting memories in school classes as a special potential for the democratisation of youth. In this context, the thematisation of (Nazi, Fascist, etc.) perpetrators and supporters in school classes is an especially and no less complex chapter. The article offers a few specific examples that can be used in class instead of direct witnesses of a certain time period.

Keywords: cultures of remembrance, hierarchy of memories, memory of "others", witnesses of time, perpetrators and supporters

KOLEKTIVNI SPOMIN

Še danes lahko navežemo obravnavo tematike kultur spominjanja na teorije enega izmed pionirjev raziskovanj kolektivnega spomina, francoskega sociologa in filozofa Mauricea Halbwachsa. Iz njegovih del na temo spomina, spominjanja in kolektivnega spomina izstopata glede na te tematike predvsem že leta 1925 objavljena publikacija *Les cadres sociaux de la mémoire* ter leta 1939 tudi v Parizu objavljena knjiga *La mémoire collective.*[1] Izhajal je iz ideje, da potrebuje vsak posamezen spomin družbeni okvir, da se lahko uveljavi oziroma da sploh lahko obstaja. Šele s komunikacijo in izmenjavo z drugimi pridobiva spomin posameznika določen pomen, šele tako postane spomin razumljiv in ga lahko uvrščamo. Osebni spomin je pogojen z družbeno referenco. Maurice Halbwachs je uveljavil pojem »*kolektivnega spomina*«, ki ga je pojasnil kot nadindividualno shrambo spominov (prim. Halbwachs, 1966, str. 20 in dalje). Spomini posameznikov se torej merijo, navezujejo, primerjajo ter prilagajajo ali tudi nasprotujejo takšni nadindividualni shrambi spominov.

(KONFLIKTNE) SPOMINSKE SKUPNOSTI

Izhajamo iz tega, da v današnjih demokratično pluralističnih družbah obstaja več, morda tudi nešteto ustreznih nadindividualnih shramb – na primer kot kolektivni spomini ene kot tudi druge nacionalne države. A tudi v teh nacionalnih državah lahko najdemo več različih kolektivnih spominov, kot vidimo v Sloveniji denimo ob primeru kontroverznih spominov na partizane in domobrance (prim. npr. Pušnik, 2017, str. 73; Vodopivec, 2015, str. 58; Godeša, 2019; Wintersteiner, Brousek, Grafenauer in Wutti, 2020, str. 42). Razume se, da negujejo v posameznih državah ali regijah »*lastni*« kolektivni spomin v določeni meri tudi etnične ali jezikovne manjšine. Tako se spomin koroških Slovenk in Slovencev na nacizem in drugo svetovno vojno bistveno razlikuje od spomina nemško govorečega večinskega prebivalstva na Koroškem in v Avstriji, kot smo opisali na drugem mestu (Wutti, Danglmaier in Hartmann, 2020, str. 33;[2] Wutti, 2020). Z Abyjem Warburgom predlagam pojem »*spominskih skupnosti*« (prim. Warburg, 1987, str. 176) za razlikovanje in identifikacijo raznih skupin, ki v določenem prostoru zastopajo in negujejo »*svoje*« spomine. Ne smemo pa spregledati, da se tudi različni kolektivni spomini nanašajo drug na drugega, so med sabo v določenem sorazmerju, vplivajo nase ter se pogojujejo. Denimo, konfliktni kulturi spominjanja partizanstva in domobranstva dobivata ravno v pričujočem (medsebojnem) konfliktu svojo (rušilno) moč. Kultura spominjanja koroških Slovenk in Slovencev pa natančno v trajnem konfliktu z nemško nacionalno večinsko kulturo spominjanja prispeva k skupninski identiteti pripadnikov manjšin.

KOMUNIKATIVNI SPOMIN IN ČASOVNE PRIČE SVETOVNE VOJNE

Jan in Aleida Assmann, kulturologa, sta se od poznih osemdesetih let 20. stoletja naprej v nemško govorečem prostoru uveljavila s teorijo kulture spominjanja, naslonjeno na Halbwachsove ideje. Razlikujeta med komunikativnim in kulturnim

1 V slovenščini je leta 2001 izšla knjiga Mauricea Halbwachsa: *Kolektivni spomin*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
2 Prim. tudi Hartmann in Danglmaier v tej reviji.

spominom (prim. Assmann, 1988, str. 29). Po njuni teoriji se spomini po navadi shranjujejo v časovnem poteku življenjske dobe v komunikativnem spominu, se pravi tri do štiri generacije dolgo. Komunikativni spomin – o tem priča že pojem sam – večinoma predajamo verbalno. Dober in aktualen primer so pričevanja zadnjih časovnih prič nacizma in fašizma, ki v Avstriji deloma dejansko še neposredno pripovedujejo šolarjem in šolarkam o tem odločilnem času. Tako predajo svoje spomine mlajšim generacijam. Zaradi vedno večjega časnovnega razmaka od časa druge svetovne vojne je časovnih prič druge svetovne vojne vedno manj, njihov komunikativni spomin presiha, preostane kulturni spomin.

Leta 2017 izvedeno večje anketiranje učiteljev in učiteljic na avstrijskem Koroškem, ki izrecno tematizirajo kulture spominjanja pri svojem pouku in so v preteklosti tudi izvajali določene projekte na temo nacizma v Avstriji, je pokazalo, da le-ti pripisujejo časovnim pričam, žrtvam nacizma velik pomen za šolski pouk (prim. Wutti in Abing, 2017, str. 194). V intervjujih z našim znanstvenim timom so med drugim razglabljali, kaj bi v šolskem pouku lahko nadomestilo njihovo vlogo, ko časovnih prič ne bo več. Kot možna nadomestila so navedli:

Spominska plošča žrtvam nacističnega nasilja v celovškem gradu (Burghof). Spominjanje je fluidno, pogledi na preteklost se sčasoma spreminjajo.
(Foto: Stefan Reichmann, fotografija je last avtorja članka.)

a) nove medije, ki na ustreznih platformah omogočajo potencial prisotnosti časovnih prič v digitalni obliki, dopolnjeni z denimo zgodovinskimi dejstvi in ustreznimi utrjevalnimi vajami/nalogami za šolarje (prim. Dreier in drugi, 2013, str. 33);

b) časovne priče mlajše generacije, ki sicer nacizma in fašizma niso same doživele, a so na primer neposredni potomci žrtev in kot taki tudi sposobni učencem predati tematiko na emotiven način prek osebnih pričevanj. Ob tem se lahko razkrivajo nove vsebine v primerjavi s pripovedmi časovnih prič, denimo družinske razmere ali življenje po drugi svetovni vojni in napetosti pri vračanju v nov vsakdanjik, o katerih so časovne priče pripovedovale redkeje (prim. Gray, 2014, str. 87). V ozadju transgeneracijske predaje travm (prim. npr. Wutti, 2021) so tudi pričevanja potomcev časovnih prič lahko zelo avtentična. Poleg tega pa so potomci v primerjavi s časovnimi pričami tehnično in znanstveno bolj vešči, se lahko izobražujejo tudi v smislu profesionalnih konceptov posredovanja, kar bi omogočalo, da tudi lahko vpletejo digitalne posnetke časovnih prič v svoj program;

c) zunanje eksperte, ki šolarje vpletejo v avtentično pripovedovanje (pri čemer veljajo tudi zanje postavke, navedene v točki b);

d) projektno učno delo, pri čemer se je izkazala posebna vrednota projektnega dela v neposredni okolici šole in tudi »*raziskovanje*« lastne družinske preteklosti šolarjev in šolark (Wutti in Abing, 2017, str. 198).

3 Za dodatne pomembne možnosti, kako lahko pri šolskem pouku tematiziramo pričevanja otrok in mladostnikov v odsotnosti neposrednih pričevalcev oseb z denimo njihovimi teksti, spomnim na članek Vilme Brodnik: Pouk zgodovine o vojnah skozi oči otrok in mladostnikov, objavljen v reviji Zgodovina v šoli. V: Zgodovina v šoli 2012 (1-2), str. 23–45 (dostopen na povezavi https://www.sistory.si/11686/35971).

Časovne priče fašizma in nacizma, ki so nam bile v minulih letih na razpolago kot neposredni posredovalci informacij iz tega radikalnega časa, so obravnavani čas doživele večinoma kot otroci in mladina. Njihovo dojemanje tega časa ob začetku svojega življenja in kot odrasli v sedemdesetih letih 20. stoletja se je razlikovalo. Pričevanja časovnih prič, ki so to časovno dobo doživeli kot otroci, so večinoma bolj emocionalna, čustvena, prizadeta, saj so se prizadeti mladi spoprijemali z lastnim bremenom, pa tudi z bremenom staršev, kar je dostikrat še huje. V znanosti so glede tega zaznavali »*emocionalni trend*« v pripovedih časovnih prič (prim. Hondius, 2015, str. 86).[3]

Časovne priče npr. holokavsta so podajale določen vidik celotne tematike nacizma. Njihova pričevanja so morali učitelji na šolah dobro pripravljati in predvsem z učenci nato tudi še obravnavati. Postavljati so jih morali tudi v širši kontekst (prim. Boschki in drugi, 2015, str. 483). Šolarjem in šolarkam je moralo biti jasno, da slišijo pripovedovanja s subjektivne perspektive. Ob analizi in vrednotenju naših intervjujev smo opazili, da so učitelji pripovedi prič časa zelo redko tudi kritično ocenjevali. Večinoma so jih omenjali z velikim spoštovanjem. To smo ocenili kot problematično, saj lahko vpliva na presojo učiteljev samih, ki ne bi opazili zmot, nezadostnosti ali denimo predsodkov v pričevanjih časovnih prič. Glede tega naj bi bili potomci in zunanji eksperti, ki jih priporočamo kot eno izmed nadomestil neposrednih pričevanj, bolj izkušeni. Sicer pa zunanji gosti, ki prevzamejo del pouka, ne nadomestijo učitelja, saj mora ta pozneje obravnavo kontekstualizirati.

KULTURNI SPOMIN IN NJEGOVO SORAZMERJE S KOMUNIKATIVNIM SPOMINOM

Za razliko od komunikativnega spomina kulturni spomin ni vezan na osebe, temveč je institucionalno shranjen (prim. Assmann, 2010, str. 13). Predaja in shranjuje se s pomočjo simboličnih medijev, na primer v obliki spomenikov, spominskih obeležij in praznikov ali tudi konkretnih medijev, kot so časopisi, šolski učni načrti ali učbeniki. Shranja in predaja se v muzejih, ki neposredno tematizirajo preteklost in ob tem tudi reprezentirajo samo določene vidike na preteklost, v arhivih ali tudi filmih, tako dokumentarcih kot tudi igranih filmih. Za predajo kulturnega spomina neka družba izobražuje strokovnjake, med katere gotovo štejemo tudi učitelje in učteljice zgodovine. Komunikativni spomin je prisoten v umetninah, v prostorskih strukturah ali tudi v samem jeziku. Komunikativni spomin je prikrit, kulturni spomin pa v družbi etabliran in bistveno teže dostopen. Kulturni spomin varujejo določeni čuvaji, denimo zgodovinarji, politiki, tudi učitelji.

Komunikativni in kulturni spomin obstajata vzporedno, se prekrivata in prehajata eden v drugega ter sta v stalnem razvojnem procesu, v katerem vplivata drug na drugega (Assmann, 2010, str. 343). Upravičeno se lahko kritično sprašujemo, kateri izmed raznih komunikativnih spominov sploh »*prispe*« v kulturni spomin.

HIERARHIJA SPOMINOV

Spomini, ki zadevajo večji del neke skupine in ki so nastali v skupini sami ali zaradi odnosov do drugih, bližnjih skupin, so v ospredju, kakor je že opisal Halbwachs. V tem kontekstu tematizira hierarhijo spominov (prim. Halbwachs, 1967, str. 25). Spomini, ki nastajajo v neki skupnosti, se med seboj krepijo, medtem ko se spomine, ki ne zadevajo skupnosti, izključuje (prim. Halbwachs, 1967, str. 11). Kulturni spomin stabilizira samopodobo neke skupine, podpira vtis enotnosti in enkratnosti ustrezne skupine, pišeta tudi Aleida in Jan Assmann (prim. Assmann in Assmann, 1988, str. 18). Nemška raziskovalka Astrid Erll dodaja še bolj konkretno: »*Spominjamo se tistega, kar ustreza samopodobi in lastnim interesom. S sodelovanjem v kolektivnem spominu neke skupine dokazujemo, da ji pripadamo.*« (prim. Erll, 2003, str. 160)

Plošča v celovškem gradu je dvojezična in širši javnosti približa »*narativ*« koroških Slovencev. Ploščo so odkrili šele leta 2015 na pobudo zasebnega društva.
(Foto: Stefan Reichmann, fotografija je last avtorja članka.)

»SPOMIN DRUGIH« IN NJIHOV POTENCIAL ZA ŠOLSKI POUK

Etnične in jezikovne manjšine bistveno teže vnašajo svoj komunikativni spomin v kulturni spomin družbe. Tako so bili na primer koroški Slovenci, etnična in jezikovna manjšina na avstrijskem Koroškem, tudi samo manjšinsko reprezentirani v kulturnem spominu dežele Koroške. Spomin na pregon Slovencev na Koroškem po letih 1920 in 1942 ali njihova diskriminacija pred plebiscitom kot tudi pred drugo svetovno vojno in po njej vse do nedavnega niso bili sestavni del kulturnega spomina avstrijske Koroške. To se spreminja šele v zadnjih letih, kultura spominjanja na avstrijskem Koroškem postaja zaznavno bolj vključujoča (Wutti, 2020). Kako viden in prisoten je določen pogled na preteklost – neki *»narativ«* – v družbi, je zmeraj odvisno tudi od družbenega statusa in priznanja oz. prisotnosti skupine, ki ga zastopa. V Sloveniji sicer z zanimanjem opazujemo diskurz kultur spominjanja: Skoraj *»v živo«* lahko spremljamo, kako se potegujejo različni tokovi – vidiki na preteklost – za svoja mesta v kulturi spominjanja. Pri čemer je aktualni diskurz žal tako zapleten, emocionalen in tudi političen, da pravzaprav ne preseneča, če učiteljice in učitelji pri svojem pouku teh tem sploh ne želijo obravnavati ali pa z njimi hitro *»opravijo«,* kot to opisuje Pušnik (2017, str. 73). Gotovo lahko to dejstvo vrednotimo kot zamujene možnosti, saj so prav take emocionalne in zapletene razprave, ki se bolj ali manj neposredno tičejo današnje mladine, zanimive za mlado generacijo. Senzibilno in z ustrezno pripravo ter evalvacijo izveden pouk z obravnavo takšnih tem izjemno prispeva k odlični izobrazbi mladih na raznih področjih, kakor to v pričujoči reviji opisuje Nadja Danglmaier. Različni vidiki, različna mnenja in različni svetovni nazori so bistveni za demokratične pluralistične družbe. Če nam uspe ustrezne razprave tematizirati že v šolski izobrazbi – četudi so težke, emocionalne in zapletene – in ob tem tudi vplesti različne vidike in različna ozadja šolarjev samih (tudi v kontekstu na primer etničnih ali migrantskih manjšin), bodo mladi verjetno laže dojemali ta demokratična bistva.

TEMATIZIRANJE *»STORILCEV IN PRISTAŠEV«* V ŠOLSKEM POUKU?

V Nemčiji in deloma tudi v Avstriji so bili v preteklih letih zaznavni glasovi, ki zahtevajo, da naj bi tudi nacistični *»storilci in pristaši«* dobili svoje mesto pri šolskem pouku. Dejansko so bile v ospredju skupine žrtev, večinoma Judi, zaznavno redkeje pa denimo žrtve evtanazije, Romi ali žrtve drugih etničnih skupin. Tudi znatno redkeje so v nemških in avstrijskih šolah tematizirali odpor proti nacizmu.[4] Raziskave so sicer pokazale, da so v šolah še manj tematizirali *»storilce in pristaše«* nacizma (prim. Hondius, 2015, str. 87). Sicer pa nam občutljiva tematizacija storilcev in pristašev pri šolskem pouku omogoča pogled v zakulisje holokavsta, nacizma in fašizma, saj odgovora na vprašanje, kako je sploh lahko prišlo do teh kršitev človekovih pravic, ne moremo v celoti pričakovati od pričevanj žrtev (prim. Kößler, 2002, str. 49). Pričevanja storilcev in pristašev zato priporočajo za razumevanje širšega konteksta tega časa. Seveda se soočamo z dilemo, saj pri mladostnikih ne bi radi spodbujali sočutje s storilci. Tematiziranje in vključevanje zgodb storilcev in pristašev je možno tam, kjer želimo razpravljati o avtoritarnosti, sadizmu in nereflektirani poslušnosi in pokornosti. Kako te človekove lastnosti tudi še danes zavedejo ljudi na nevredne

4 Na avstrijskem Koroškem, bi, predpostavljamo, lahko prav posebej tudi v šolah tematizirali odpor proti nacizmu, saj je bil edini večji zaznavni odpor v Avstriji prav partizanski odpor na Koroškem, ki so ga zaznavno vodili koroški Slovenci in koroške Slovenke. Sicer pa moremo spomin na partizanski odpor na avstrijskem Koroškem še danes uvrščati med *»spomin drugih«*. Spomin na partizanski odpor ohranja na avstrijskem Koroškem tudi danes še večinoma slovenska manjšina, šele počasi se v zadnjih letih tudi večinska družba odpira za to, za Republiko Avstrijo le pomembno zgodovinsko dejstvo odpora na avstrijskem ozemlju.

poti in do ponovnega zastavljanja vprašanj »*Kako*?« in »*Zakaj*?« o celotni tematiki (prim. vgl. Gray, 2014, str. 93)? Ko gre za civilni pogum je, obravnava »*pristašev*« pomembna, saj želimo šolarje vzgajati kot aktivne člane demokratične družbe (prim. Bastel in drugi, 2015, str. 421). Priznati moramo tudi, da se vsaj na višjih šolskih stopnjah mnogo šolarjev prek sodobnih filmov ali tudi videoiger tako ali drugače ukvarja s storilci takratnega časa, morda v igrah celo začasno prevzamejo njihovo vlogo. Poleg tega lahko izhajamo iz tega, da mladostnikom čas nacizma in fašizma še bolj oddaljimo, če nekatere pomembne vidike izrecno izključujemo oz. ne tematiziramo.

V Nemčiji in Avstriji je razmeroma lahko identificirati »*storilce*« (čeprav v Avstriji in posebej na avstrijskem Koroškem z njimi še danes niso opravili v zadostni meri).[5] Sicer pa, kot je pokazal nemški socialni psiholog Welzer v raziskavah, reprezentativnih za Nemčijo, Nemci (in gotovo tudi Avstrijci) identificirajo in lokalizirajo nacistične storilce pretežno v daleč oddaljenih krajih in s tem mislijo predvsem na obsojene naciste. Bistveno redkeje govorijo o storilcih v lastnih vrstah, v lastnem kraju, lastni družini. Lastne družinske člane vidijo pretežno kot junake v drugi svetovni vojni, ki so tudi pomagali Judom in drugim žrtvam (prim. Welzer in Lenz, 2007, str. 9, in Welzer, 2009, str. 76).[6]

»*Iskanje zgodovinskih dejstev ni preprosto, ker je tesno povezano z ideološkimi in s političnimi pozicijami v boju za prevladujočo razlago zgodovinske resnice.*« (Wintersteiner, Brousek, Grafenauer in Wutti, 2020, str. 42). V naših raziskavah smo izvedeli, da ja na avstrijskem Koroškem šele v zadnjih letih možno tematizirati storilce in pristaštvo v lastni regiji (glej prispevek Nadje Danglmaier v tej reviji). Bivše koncentracijsko taborišče Ljubelj sever, denimo, šele v zadnjih letih obiskuje več in več šolarjev in šolark. Do leta 2009 je to bivše koncentracijsko taborišče na avstrijskem Koroškem dobesedno utonilo v pozabo, na območju taborišča se je zaraščal gozd. Še danes je bivše koncentracijsko taborišče Ljubelj sever odličen primer spominskega obeležja, ki šele nastaja in ob katerem opazujemo konfliktne kulture spominjanja (prim. Wutti, 2018) – medtem ko pa je na območju bivšega koncentracijskega taborišča Ljubelj jug, na drugi strani ljubeljskega predora, že od šestdesetih let 20. stoletja naprej ustrezno spominsko obeležje.

Za šolski pouk se danes tema »*storilcev in pristašev*« ponuja zlasti za mehčanje poenostavljenega mišlenja po kategorijah črno-belo, dobro-slabo oz. storilec-žrtev ali junak-hudobnež. Prav jugoslovanski primer priča o bistveno raznoliki resnici: partizani, denimo, so se hkrati borili proti okupatorju, so pa seveda tudi sami kršili človekove pravice. Danes »*[N]ne zadošča poudarjati dobre namene (komunističnega) protifašizma in njegovih dosežkov pri zmagi nad nacizmom in fašizmom. Nujno je treba objaviti tudi temne lise in razpravljati o njih: nasilno ravnanje z drugače mislečimi, tudi drugače mislečimi protifašisti med osvobodilnim bojem in potem; temne lise režima titoizma, ki se je hvalil z dosežki ob osvoboditvi Evrope v najbolj črnih časih, ki pa je vendar potem sam vzpostavil diktaturo, ki se je počasi liberalizirala, vendar samo zaradi množice nasprotujočih si sil.*« (Wintersteiner, Brousek, Grafenauer in Wutti, 2020, str. 44)

Pri šolskem pouku izobražujemo novo generacijo mladostnikov, ki je ideološko (večinoma še) neopredeljena, kar jim (in v doslednosti, če dovolimo, tudi nam) omogoča neopredeljene vidike. Desetletja stara ideološka stališča so jim (deloma ali večinoma) še neznana in s tem so odprti za kreativne rešitve za nove, inkluzivnejše

5 Tako so koroške »*domovinske organizacije*« prav na stoto obletnico koroškega plebiscita 2020 postavile nov spomenik Hansu Steinacherju. Steinacherja se še danes med nemško nacionalno usmerjenim prebivalstvom spominjajo zaradi zaslug v »*Abwehrkampfu*« (ki je v tem narativu oz. tej kulturi spominjanja jasno protislovenski), sicer je bil pozneje prepričan nacionalsocialist.

6 Po Welzerjevi raziskavi je leta 2009 samo 2 % Nemcev ocenjevalo, da so njihovi starši ali stari starši čas nacizma ocenili za »*zelo pozitivnega*«. 30 % intervjuvanih Nemcev z maturo oz. zaključeno visokošolsko izobrazbo je bilo mnenja, da so njihovi predniki pomagali žrtvam (prim. Welzer, 2009, str. 76). Welzer sklepa, da v normativni emocionalni in čustveni tematiki holokavsta in nacizma ljudje pretežno ocenjujemo po kriterijih, ki bolj ustrezajo lastni pozitivni identiteti in ne po objektivnih kriterijih (prim. Welzer in Lenz, 2007, str. 9 in dalje). Če bi se dejansko samo 2 % Nemcev in Avstrijcev navdušilo nad nacizmom, se ta sistem najbrž ne bi razvil v obsegu, kot se dejansko je. Če bi dejansko 30 % Nemcev v tem času pomagalo zasledovanim, bi bilo število preživelih holokavsta bistveno večje itd.

poglede na preteklost, kar lahko smatramo kot pomembno družbeno priložnost. Zato se zavzemam za senzibilno in odgovorno tematiziranje zapletenih, emocionalnih in tudi političnih družbenih razprav pri pouku v njihovi raznolikosti. Čim bolj samostojno se skupina učencev in učenk, v spremstvu izobraženega učitelja, ukvarja s preteklostjo, tem bolj kreativno in individualno se lotevajo te naloge in tem večji bo učni uspeh. Kakor se lahko vsaka »*nova*« generacija odloča za nov pristop do preteklosti, naj bi bil tudi šolski pouk o teh temah metodično raznolik in odprt.

SKLEP

V pričujem članku predstavljene teorije kultur spominjanja razkrivajo svojo moč predvsem ob upoštevanju opisane hierarhije spominov. Izhajajoč iz predstave, da je spominjanje odvisno od socialnega okolja, da je fluidno in se pogledi na preteklost spreminjajo sčasoma, ker so socialno konstruirani, postaja tem bolj razumljivo, da so v ospredju in veljavni zmeraj samo določeni narativi, drugi pa so v ozadju, prikriti in subtilni. Tematizacija le-teh spominov in naracij manjšin, spominov »*drugih*« in seveda tudi pripovedi, ki ne ustrezajo lastnim, v šolskem pouku privede do razširitve vidikov, perspektivične spremembe in lahko krepi kompetence vživljanja v druge. Če nam uspe ustrezne razprave tematizirati že pri šolski izobrazbi – četudi so težke, emocionalne in zapletene – in ob tem tudi vplesti različne vidike in različna ozadja šolarjev samih (tudi v kontekstu na primer etničnih ali migrantskih manjšin), pomagamo mladim dojemati demokratična bistva. Ravno obstoječa emocionalnost in zapletenost teh tematik je, ob ustrezni pripravi in vrednotenju takega pouka, posebna možnost pri šolskem pouku, saj laže spodbudi mlade in jim približa polpreteklo zgodovino. Dosledno lahko tudi laže tematiziramo pomembnost polpreteklosti za sodobnost in prihodnost.

VIRI IN LITERATURA

Assmann, A. in Assmann, J. (1988). Schrift, Tradition und Kultur. V: Wolfgang Raible (ur.), *Zwischen Festtag und Alltag. Zehn Beiträge zum Thema »Mündlichkeit und Schriftlichkeit«*. Tübingen: Gunter Narr, str. 25–49.

Assmann, A. (2010). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses.* München: Beck.

Bastel, H, Matzka, Ch. in Miklas H. (2015). Holocaust Education in Austria. A (Hi)story of Complexity and Prospects for the Future. V: Gross, Z. in Stevik, D. (ur.), *As the Witnesses Fall Silent. 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice*. Cham: Springer, str. 375–190.

Boschki, R., Reichmann, B. in Schwendemann, W. (2015). Towards a New Theory of Holocaust Remembrance in Germany. Education, Preventing Antisemitism, and Advancing Human Rights. V: Gross, Z. in Stevik, D. (ur.), *As the Witnesses Fall Silent. 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice*. Cham: Springer, str. 375–190.

Dreier, W., Herscovitch, A. in Polak, K. (2013). A slowly escaping Landscape. V: *Past Forward,* Summer 2013, str. 32–34.
Erll, A. (2003). Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. V: Nünning, A. in Nünning, V. (ur.), *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven.* Stuttgart/Weimar: Metzler, str. 156–185.
Gray, M. (2014). *Contemporary Debates in Holocaust Education.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Godeša, B. (2019). Slovenian Historiography in the Grip of Reconciliation. V: *Zeitgeschichte* 2/46, str. 205–224.
Halbwachs, M. (1966). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen.* Berlin/Neuwied: Luchterhand.
Halbwachs, M. (1967). *Das kollektive Gedächtnis.* Stuttgart: Enke.
Hondius, D. (2015). Learning from Eyewitnesses: Examining the History and Future of Personal Encounters with Holocaust Survivors and Resistance Fighters. V: Gross, Z. in Stevik, D. (ur.), *As the Witnesses Fall Silent. 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice.* Cham: Springer, str. 81–94
Jedwab, J. (2010). Measuring Holocaust knowledge and its impact: A Canadian case study. V: *Prospects* 40, str. 273–287.
Kößler, G. (2002). Teilhabe am Trauma? Zeitzeugen in der pädagogischen Annäherung an die Geschichte des Holocaust. V: Fuchs, E., Pingel, F. in Radkau, V. (ur.), *Holocaust und Nationalsozialismus.* Innsbruck/Wien/München/Bozen: StudienVerlag, str. 8–11.
Pušnik, M. (2017). Remembering the Partisans and Yugoslav socialism: Memories and counter-memories. V: *Anthropological Notebooks* 23, 1, str. 71–91.
Vodopivec, P. (2015). The Conflicting Politics of History and Memory in Slovenia since 1990. V: *Slovene Studies* 37/1-2, str. 45–66.
Warburg, A. (1987). Die Wanderungen der antiken Götterwelt vor ihrem Eintritt in die italienische Hochrenaissance. Göttinger Vorlesung vom 29. 11. 1913, unveröffentlicht, zitiert nach: Kany, R. (1987). *Mnemosyne als Programm. Geschichte, Erinnerung und die Andacht zum Unbedeutenden im Werk von Usener, Warburg und Benjamin.* Tübingen: Max Niemeyer.
Welzer, H. in Lenz, C. (2007). Opa in Europa. Erste Befunde einer vergleichenden Tradierungsforschung. V: Harald Welzer (ur.), *Der Krieg der Erinnerung. Holocaust, Kollaboration und Widerstand im europäischen Gedächtnis.* Frankfurt/Main: Fischer, str. 7–40.
Welzer, H. (2009). Die Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen. Eine sozialpsychologische Perspektive. V: Radebold, H., Bohleber, W. in Zinnecker, J. (ur.), *Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. Interdisziplinäre Studien zur Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen.* Weinheim/München: Juventa, str. 75–94.
Wintersteiner, W., Brousek, J., Grafenauer, D. in Wutti, D. (2020). Osvoboditi prihodnost od nasilja preteklosti! Motivi, cilji in rezultati projekta PRAA. V: Wintersteiner, W., Brousek, J., Grafenauer, D. in Wutti, D. (ur.), *Slovenija | Österreich. Befreiendes Erinnern | Osvobajajoče spominjanje. Dialogische Aufarbeitung der Vergangenheit. Dialoško obravnavanje zgodovine.* Klagenfurt/Celovec: Drava, str. 35–56.
Wutti, D. (2013). *Drei Familien, drei Generationen. Das Trauma des Nationalsozialismus im Leben dreier Generationen von Kärntner SlowenInnen.* Klagenfurt/Celovec: Drava.
Wutti, D. in Abing, K. (2017). Generationale Veränderungen und das Verstummen der ZeitzeugInnen. Nationalsozialismus und Holocaust im schulischen Unterricht. V: *Erinnerungsgemeinschaften in Kärnten/Koroška. Eine empirische Studie über gegenwärtige Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus in Schule und Gesellschaft.* Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva, str. 205–224.
Wutti, D. (2018). Das ehemalige KZ am Loibl/Ljubelj als Kärntner Gedenkort. V: *Gedenkdienst* 2018/2, str. 11–13.
Wutti, D. (2020). Naj bo preteklost v prihodnosti drugačna. V: Wutti, D., Danglmaier, N. in Hartmann, E. (ur.), *Erinnerungskulturen im Grenzraum. Spominske kulture v obmejnem območju.* Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva, str. 27–34.
Wutti, D. (2021). Memories, Large-Group Identity and Political Participation. The Carinthian Slovenes between Cultural Insecurity and Security. V: Carbonneau, J-R., Jacobs, F. in Keller, I. (ur.), Dimensions of Cultural Security for National and Linguistic Minorities. Brussels: Peter Lang.

Eva Hartmann,
Pedagoška visoka šola na Koroškem, Celovec

UČITI SE IZ ZGODOVINE IN O NJEJ NA PRIMARNI STOPNJI[1]

Eva Hartmann,
College of Education in Carinthia, Klagenfurt

LEARNING FROM AND ABOUT HISTORY IN PRIMARY SCHOOL[2]

IZVLEČEK

Ko se je konec osemdesetih let v Avstriji in tudi zunaj nje razplamtela razprava o tem, kako se soočiti s preteklostjo in njenimi narativi, je bilo v središče diskusije postavljeno tudi (institucionalno) izobraževalno delo oz. šolski pouk kot osrednji posrednik zgodovinskopolitičnih in družbenopolitičnih vsebin in vprašanj. Od takrat se znanstveniki in znanstvenice, pedagogi in pedagoginje ter didaktični strokovnjaki in strokovnjakinje ukvarjajo z vprašanjem, kako lahko in kako je treba oblikovati pouk o zgodovini in njenih pripovedih tako, da je zanimiv in privlačen za mlajšo generacijo. Čeprav je bila ta razprava sprva omejena samo na področje srednje- oz. višješolskega izobraževanja, že nekaj desetletij obstaja široko soglasje o tem, da je mogoče prve temelje za obravnavanje zgodovine in spominjanja postaviti in obdelati tudi že na osnovnošolski stopnji. Pričujoči članek obravnava tako teoretična kot tudi pedagoškopraktična vprašanja o poučevanju o preteklosti in spominskih kulturah z mladimi učenci in učenkami.

Ključne besede: osnovna šola, primarna stopnja, spominske kulture, spominjanje, zgodovina, pouk

ABSTRACT

When a discussion opened up at the end of the 1980s within and outside Austria about the way to deal with the past and its narratives, (institutional) education work, i.e. school classes, was also at the centre of the discussion as the main intermediary for historical and social political content and issues. Since then, scientists, educators and didactic experts have been tackling the question of how can and should history classes, including historical narratives, be developed in order to be interesting and appealing to the younger generation. Although this discussion was first limited only to the secondary school and higher education, a broader agreement has now been in place for several decades that the first foundations for educating about history and remembrance can be laid and learned at the primary school level as well. The article addresses both theoretical and practical aspects of teaching young students about the past and cultures of remembrance.

Keywords: primary school, primary school level, cultures of remembrance, remembrance, history, school class

1 Primarna oz. osnovnošolska stopnja je v Avstriji od 1. do 4. šolske stopnje oz. razreda (ljudska šola), primerljivo s prvim in delom drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja v Sloveniji.
2 Primary or elementary school level in Austria includes levels/grades 1-4 (People's School) and corresponds to the first and a part of the second educational period in Slovenia.

ZGODOVINA IN MI

»Preteklost zaznamuje sedanjost in prihodnost. Njene sledi so del naše identitete. Smo (tudi) to, kar mislimo, da smo bili – kot posamezniki, kot skupina in skupnost. Lastni in deljeni spomini ustvarjajo smiselno celoto, vključujejo in izključujejo. Temna plat teh spominov je pozabljanje tistih, ki niso del osebne ali skupne zgodbe (ali naj ne bodo). Spomini obljubljajo varnost. Predstave idealizirane preteklosti so odgovor na negotovost ter idealizacijo postmodernega in globaliziranega sveta.« (Pirker, 2020, str. 371) Tako ugotavlja jurist in zgodovinar Jürgen Pirker pomen in relevantnost spomina na preteklost, tako za posameznika kakor tudi za skupino oz. skupnost. To, kar je bilo, zaznamuje sedanjost in vpliva na prihodnost. Še posebej ko gre za konfliktne in sporne teme preteklosti, je pomembno in potrebno, da se soočamo z njimi in jih tematiziramo (prim. prav tam).

Od konca osemdesetih let 20. stoletja v Avstriji opažamo transformacijo družbenega spomina, ki je še posebej prizadela izobraževalno delo. Povečano zanimanje in naraščajoči pomen posredovanja in oblikovanja kulture spominjanja oz. spominskih kultur v institucionalnem, šolskem sektorju je pojav, ki ga lahko opažamo od preloma stoletja v Avstriji in drugih evropskih državah (prim. Uhl, 2010, str. 5).

V tem kontekstu zgodovinar Jay Winter govori o *»generation of memory«* (Winter 2001, str. 56) – *»generaciji spomina«* torej –, generaciji, katero trenutno zanima spomin oz. spominjanje in postavlja (nova) vprašanja o preteklosti in njenih pripovedi.

Projektni pouk o izselitvi koroških Slovenk in Slovencev med drugo svetovno vojno, Ljudska šola Lipa ob Vrbi. (Foto: Mirko Lepuschitz.)

V izobraževalnem delu in na šolskem področju predstavlja to zanimanje sočasno tudi glavni izziv in veliko odgovornost oz. nalogo. Na podlagi interesa za reševanje teh novih vprašanj o kulturi spominjanja ohranjati in prenašati občutljivost in pozornost za morebitne kršitve človekovih pravic in demokratičnih načel v našem družbenem okolju (prim. Uhl, 2010, str. 13). To lahko uspe, če se (šolsko) učenje o kulturah spominjanja navezuje na sedanjost in tako vzpostavlja stik oz. povezavo med političnim in zgodovinskim učenjem. Zgodovinskopolitični pouk mora ponujati priložnosti in svobodo za kritično preučevanje in razjasnitev zgodovinskih virov, da se lahko oblikuje diferencirana in pluralistična presoja o pomembnosti nekaterih zgodovinskih tem za sedanjost skupine ali posameznika (prim. Kuhberger, 2010, str. 40). Vsaka generacija mora iz preteklosti najti orientacijo, jo zase osmisliti in jo analizirati glede na njen pomen za sedanjost. V diskusiji o kulturi oz. kulturah spominjanja se torej izpostavimo dinamičnemu polju pogajanj in konfliktov; je nedokončan proces razprave o tem, iz katerih spominov in narativov naj bi bila sestavljena zgodovina skupine ali družbe (prim. Uhl, 2010, str. 8).

O PRETEKLOSTI POUČEVATI IN SE UČITI

V najboljšem primeru ukvarjanje z zgodovino uči in privede to tega, da učenci in učenke prepoznajo, zakaj je določena vsebina ali določena tema v *»zgodovinskem vesolju«* (Gautschi, 2015, str. 48) pomembna in tudi povezana z drugimi dogodki in vsebinami. Spoznavanje odnosa preteklosti do sedanjosti in prihodnosti – bodisi na individualni ali družbeni ravni – je cilj zgodovinskega učenja in tako pridobi pomen za učence in učenke posameznike ali kot del skupine ali družbe. Da bi posamezniki lahko dosegli in uresničili ta (učni) cilj pri obravnavanju preteklosti, potrebujejo *»narativno kompetenco«* (Barricelli, v Gautschi, 2015, str. 48). Gre za oblikovanje in razvoj smiselnosti zgodovinskih pripovedi in doživljanja časa (prim. prav tam).

Učenje in poučevanje iz zgodovine oz. o zgodovini in spominjanju torej ne izpolnjuje le namena posredovanja zgodovinskih podatkov in dejstev, temveč – v najboljšem primeru – predstavlja družbenopolitični pomen za posameznika, ki se uči. Tako torej tudi neposredno vpliva na okolje in vsakdanje življenje učencev in učenk.

Dejstvo, da zgodovinsko učenje ni več le samo predmet zgodovinske znanosti, je razvidno predvsem iz – medtem že zelo izrazite in prisotne – razprave o temah in izrazih, kot so *»kultura spominjanja«* ali *»spominsko delo«*, »spominske kulture«, *»zgodovinska politika«* ali *»upravljanje identitete«*. Zgodovinsko učenje ali spoznavanje zgodovine torej ne pomeni (zgolj) poizvedovanje in ustvarjanje zgodovinskega znanja, temveč je usmerjeno v njegovo družbeno in individualno obdelavo in razpravo – v okviru in v diskurzu s politologijo, pedagogiko, psihologijo in tudi umetnostjo (prim. von Borries, 2008, str. 24). Politiki in političarke, filmski ustvarjalci in filmske ustvarjalke, umetniki in umetnice, založbe in tudi društva skupaj s številnimi drugimi prispevajo pomemben delež k oblikovanju prihodnosti spomina (prim. Danglmaier, 2020, str. 50). Z menjavo generacij, ki privede do prehoda iz komunikacijskega v kulturni spomin (glej članek D. Wuttija v tem zvezku) in s tem do vedno večje časovne oddaljenosti od tistih najbolj temačnih dob polpreteklosti, bo še pomembnejše vprašanje, kako zgodovinski dogodki in vsebine še naprej ostajajo dostopni, oprijemljivi in zanimivi za mlajšo generacijo.

Mladi časovne dobe, kot je na primer čas nacionalsocializma in holokavsta, vse bolj dojemajo kot dele ali dogodke preteklosti med celo vrsto drugih (prim. Danglmaier, 2020, str. 50). *»Kultura spominjanja, ki je močno usmerjena v preteklost in se osredotoča na ukvarjanje z njo, mlajšo generacijo le težko pritegne. Ker ne razumejo, »čemu« se spominjati, bi morali zgodovino povezati z današnjimi potrebami,«* oriše Danglmaier (2020, str. 50) glavne naloge učenja in poučevanja o preteklosti.

Če povzamemo, lahko merila kakovosti ali učne cilje *»dobrega«* pouka zgodovine opisujemo po švicarskem didaktiku zgodovine Petru Gautschiju (prim. 2009, str. 100, slovenski prevod v Wutti, Danglmaier, Hartmann, 2020, str. 175):

- *»Učenke in učenci pridobivajo zgodovinska spoznanja, ki so pomembna tako zanje osebno kot tudi za družbo.*
- *Učenke in učenci se ukvarjajo s temami, ki so z njihovega zornega kota pomembne.*
- *Procesi posredovanja in raziskovanja učne snovi med poukom so za učenke in učence transparentni in razumljivi.*
- *Učenke in učenci pridobivajo zmožnosti za zgodovinsko delo in mišljenje.«*

ZGODOVINO IN SPOMINJANJE POUČEVATI IN UČITI SE NA PRIMARNI STOPNJI

Od devetdesetih let 20. stoletja v nemško govorečih državah intenzivno razpravljajo o možnostih, izzivih in potencialih obravnavanja sodobnih zgodovinskih tem tudi na osnovnošolski ravni. Strokovnjaki se ukvarjajo predvsem s temo nacizma, ki je doslej veljal za najbolj raziskanega na osnovnošolski stopnji. Čeprav so bile ocene strokovnjakov za didaktiko zgodovine in osnovnošolskih pedagogov in pedagoginj skupaj z zaposlenimi v muzejih in spominskih mestih oz. obeležjih sprva zelo skeptične in previdne, vlada danes sorazmerno široko soglasje, da je mogoče in tudi koristno, da že z mlajšimi učenci in učenkami razpravljamo in se učimo o zgodovinskih vsebinah in jih tako vključujemo v družbeni diskurz o spominjanju (prim. Koch, 2017, str. 22).

Predmet stvarnega pouka v osnovnih šolah večine nemškogovorečega prostora ponuja ustrezen kontekst za obravnavo dogodkov sodobne in polpretekle zgodovine v tesni povezavi s političnim in zgodovinskim učenjem. Tako naj bi se sprožil proces pridobivanja in utrjevanja zgodovinskega zavedanja in politične zrelosti – kompetence, ki prispevajo k temu, da se mladi reflektirano soočajo in gibljejo v družbi. Pri pouku naj bi bilo upoštevano tudi predznanje učenk in učencev s področja zgodovinskopolitičnih tem, da bi se jih nadgrajevalo in razširilo. Pogosto v učilnico že prinašajo znanje, ki so ga pridobili in usvajali iz obšolskih virov v svojem okolju – ne nazadnje tudi zato, ker so aktualni družbeni pojavi in dogajanja povezani z določenimi zgodovinskimi obdobji in so tako prisotni v vsakdanjem življenju učencev in učenk. Iz tega lahko sklepamo, da na eni strani mladega učenca oz. mlado učenko zanimajo zgodovinske teme, po drugi strani pa sta s tem vsekakor pomen in tudi potreba po šolski tematizaciji in razpravi o zgodovini potrjena. Strokovnjak za didaktiko na področju stvarnega pouka, Detlef Pech, ob tem ugotavlja, da je tisto, kar se sprva zdi preteklo, zapisano v kontekst trenutnih struktur v življenjskem svetu (prim. Pech, 2006, str. 54).

Risba šolarke o deportaciji koroških Slovenk in Slovencev 14. aprila 1942, Ljudska šola Lipa ob Vrbi.
(Slika je v lasti avtorice članka.)

S tematizacijo zgodovinskih vsebin na primarni stopnji se poleg pridobivanja znanja o zgodovinskih podatkih in dejstvih odpira tudi polje mišljenja, dela in metod iz sorodnih disciplin politike in zgodovine. Tu so na primer navedeni pogovori s pričami časa ali njihovimi potomci in sestavljanje njihovih biografij, iskanje in uporaba zgodovinskih virov, obisk spominskih obeležij oz. krajev in tudi delo s historičnimi predmeti. Ko povežemo politično učenje z zgodovinskim učenjem, najdemo kar več stičnih točk z (demokratičnimi) političnimi pojavi in sistemi, ki so izjemno pomembni za sedanjost. Poleg tega pa ne smemo zanemariti še nadaljnjih možnosti interdisciplinarnega in medpredmetnega učenja, ki jih ponuja šolsko delo z zgodovino in njenimi narativi. Z upoštevanjem verskih, medkulturnih, socialnih, ekonomskih in tudi etičnih vidikov lahko ponudimo še širšo, splošno perspektivo (prim. Koch, 2017, str. 30).

DOLOČBE O ZGODOVINSKOPOLITIČNEM POUKU UČNEGA NAČRTA ZA AVSTRIJSKE LJUDSKE ŠOLE

V razpravi o obravnavi zgodovinskopolitičnih tem in vsebin v osnovnih šolah se postavlja vprašanje legitimnosti in zasidranja le-teh v specifikacijah kurikula avstrijskih ljudskih šol. Tudi če ni predmeta, ki je izrecno namenjen obravnavi zgodovine, obstaja več referenc za obravnavanje zgodovinskopolitičnih tem in vsebin, zlasti v smernicah in določbah za predmet »*stvarni pouk*«.

Izrecno sklicevanje, ki je zasidrano v splošnem izobraževalnem cilju avstrijskih osnovnih šol, na spodbujanje in razvoj neodvisne presoje ter odprtosti za politično in ideološko razmišljanje drugih se zdi še posebej zanimivo in relevantno za obravnavo tem spominskih kultur. Razume se kot poziv k pluralnosti in večperspektivnosti pri obravnavanju političnih vprašanj v poučevanju avstrijskih osnovnih šol (prim. Lehrplan der österreichischen Volksschule, 2012, str. 9).

Predmet stvarnega pouka vsebuje smernice za obravnavanje zgodovinskih dogodkov na učnem področju *»čas«*. Tako naj bi se pri pouku obravnaval vpliv preteklih družbenih, političnih, gospodarskih in kulturnih dogajanj na sedanjost. Učenci in učenke naj bi se naučili zaznati in ovrednotiti dejanja ljudi ne samo z današnje perspektive, temveč ob upoštevanju okoliščin in dogajanj v situacijah preteklosti (prim. prav tam, str. 85).

Kot konkretne vsebinske smernice so za osnovno stopnjo II – to je 3. in 4. razred ljudske šole – omenjeni na primer obiski muzejev in zgodovinskih krajev oz. obeležij ter intervjuji s pričami časa. Poleg tega naj bi učenci in učenke pridobili začetni zgodovinski pregled z izbranimi podobami in drugimi viri iz zgodovine in kulture svoje domovine (prav tam, str. 98). Nekoliko bolj osnovno se v učnem načrtu za avstrijske ljudske šole berejo vsebinske smernice oz. določila za osnovno stopnjo I, torej za 1. in 2. šolsko stopnjo. Gre predvsem za spoznavanje in razumevanje prvih osnovnih vsebin na tematiko (prim. prav tam, 89).

Ta kratek ekskurz jasno kaže, da je zgodovinskopolitično učenje možno oz. zaželeno tudi že na ravni osnovne šole in je tako predvideno v smislu izobraževalne politike. Razume se, da je treba vsebino prilagoditi stopnji učenja in razvoja učencev in učenk, da se izognemo pretiranim zahtevam ali preobremenitvi. Izbira primernih učnih vsebin in metod, ki pri mladih učencih in učenkah sprožijo učne procese in hkrati izpolnjujejo zgoraj navedena merila za poučevanje o zgodovinskopolitičnih temah, je velik izziv predvsem za učitelje in učiteljice na primarni ravni.

Sledi izbor idej in primerov za poučevanje ali izvedbo projektov v sklopu pouka o spominskih kulturah, povzetih iz zbirke, ki je nastala med projektom *Erinnerungskulturen im Grenzraum – Spominske kulture na obmejnem območju* (Wutti, Danglmaier, Hartmann 2020), njihova vsebina pa je bila prilagojena temi pričujočega prispevka.

IDEJE IN PRIMERI ZA (PROJEKTNI) POUK NA OSNOVNOŠOLSKI RAVNI

Izdelava časovnega traku

Kot uvod v temo ali načeloma za spoznavanje in prikaz zgodovinskih procesov in z njimi povezane družbene spremembe se ponuja, da se pregled le-teh simbolizira v obliki časovnega traku. Pomembne zgodovinske dogodke lahko dodelimo ustreznim obdobjem ali datumom z uporabo besedilnih, simbolnih ali slikovnih kartic.

Da dobi tematika za učenke in učence še osebno relevantnost, lahko poleg preteklih družbenopolitičnih dogodkov na prikaz vključijo tudi rojstne datume družinskih

članov, lastne rojstne datume ali druge podatke iz njihovega življenjskega okolja (npr. gradnja šolske stavbe, poseben dogodek v skupnosti/kraju itd.).

Mednarodni dnevi obeleževanja spomina

Da bi razumeli pomen in izvor spominskih dni, lahko učenci raziskujejo različne spominske dneve glede na njihovo ozadje in nastanek. Predstavitev rezultatov raziskave lahko poteka v obliki prezentacij oz. referatov ali v obliki bolj interaktivne izmenjave (npr. kot vernisaža ali galerijski sprehod po razstavi izdelanih vprašalnikov/plakatov/izročkov o temi). Za razrede, ki niso (dovolj) seznanjeni s samostojnim raziskovanjem, je priporočljivo dati ustrezno gradivo in vsebine – vsaj delno – že na voljo. Učenci, ki že imajo izkušnje s spletnimi iskalniki, jih lahko uporabijo za pridobivanje informacij.

Kot dodatek k tej vaji se lahko pogleda tudi prek meja: *Česa se spominjajo prebivalci sosednjih držav ali dežel, kdaj in zakaj? Kje se prekrižajo oz. približujejo kulture spominjanja?* Tako dobi vaja tudi večperspektivni, čezmejni značaj, saj se razkrije stališče drugih regij in po potrebi primerja z rezultati iz neposrednega okolja. Ta dodatek je posebej zanimiv za obmejne regije, kot sta na primer južna (avstrijska) Koroška in severna Slovenija, kjer obstajajo tudi zelo nasprotujoči se pogledi na zgodovino. Kot primer bi lahko tukaj navedli tematiko plebiscita iz leta 1920, ki se ga na vsaki strani meje spominjamo povsem različno (glej tukaj Wutti, Danglmaier, Hartmann, 2020).

Zgodbe in biografije prič časa

Da bi bil položaj ljudi, ki so bili priča določenim zgodovinskim dogodkom, bolj razumljiv, si lahko z učenci in učenkami ogledamo izbrane dele posnetkov pogovorov s pričami časa.[3] V skupini sta za to seveda potrebni obširna in dobra priprava ter refleksija oz. razprava neposredno po predstavitvi pripovedi. Odlomke videoposnetkov lahko dopolnimo s podatki iz življenja predstavljenih posameznikov, s podatki pa bi lahko dopolnili vnaprej ustvarjeni časovni trak. Po ogledu filmskega gradiva lahko nekatera impulzna vprašanja sprožijo razmislek in razpravo: *O čem pripoveduje oseba na posnetku? Kaj je doživela? Kaj je bilo drugače kot je zdaj/danes? Ali je oseba žalostna/vesela/prestrašena, ko govori o tem, kar je doživela? Katera vprašanja bi radi postavili tej osebi?*

Potomci prič časa lahko prav tako delujejo kot posredniki med komunikacijskim in kulturnim spominom.[4] Pripovedi lahko s pomočjo fotografij, videoposnetkov, pisem, predmetov idr. iz osebnega arhiva za mlade poslušalke in poslušalce postanejo še bolj živahne. Druga oblika razmišljanja o pogovorih s pričami časa oz. njihovimi potomci je lahko pisanje pisem. Vanje lahko učenci in učenke zapišejo osebne misli in vprašanja za predstavljene osebnosti.

Ekskurzije v zgodovinsko pomembne kraje

Z ekskurzijami v zgodovinsko pomembne kraje v bližini šole ali v regiji lahko učencem in učenkam dokažemo, da so se zgodovinsko pomembni dogodki dogajali tudi v neposredni bližini. Skupna ekskurzija na spominsko mesto ali obisk spominskega

3 V Avstriji obstaja spletna stran s posnetki, ki je javno dostopna, posnetke si lahko brezplačno ogledamo in uporabljamo za pouk. V Sloveniji so posnetki pogovorov s pričami časa objavljeni npr. na Multimedijskem portalu TV Slovenija
4 O tem glej tudi prispevek D. Wuttija v reviji.

obeležja lahko pri učencih in učenkah vzbujata zgodovinsko zanimanje in hkrati predstavljata diferenciran pogled na določen zgodovinski dogodek. Načrtovanje in pripravo takšnih ekskurzij lahko izvaja učitelj ali učiteljica sam/-a ali pa udeležence in udeleženke vključi v organizacijski proces. Učenci in učenke bi lahko raziskovali: *Katera mesta ali kraji v njihovem ožjem okolju so zgodovinsko pomembni ali zanimivi? Katere od njih si je vredno ogledati? Kakšno je njihovo ozadje?* Učenci bi lahko bili tudi strokovnjaki za določena izbrana mesta, spomenike in spominska obeležja. To znanje bi lahko posredovali svojim sošolcem in sošolkam.

Druga možnost za soočanje z zgodovinsko pomembnimi kraji v bližini učencev in učenk bi lahko bilo povabilo zunajšolskega strokovnjaka ali strokovnjakinje, ki svoje znanje predaja učencem in učenkam na ekskurziji. Poleg tega bi ti izleti lahko služili kot izhodišče za razširjen pregled zgodovinskega znanja in podobe domačega kraja. Na primer v obliki raziskav o znanju družinskih članov ali drugih ljudi iz kraja o obiskanih krajih. Tudi to novo pridobljeno zgodovinsko znanje bi lahko ohranili na časovnem traku.

Nekoliko bolj umetniški dostop do tematike lahko predstavljajo ekskurzije, ki jih učenke in učenci fotografsko spremljajo. Iz ujetih trenutkov sestavljajo fotoalbum, fotografije v šoli razstavljajo v obliki manjše razstave ali jih obdelujejo pri likovni vzgoji.

»Kaj če?« ali filozofija za otroke

Veliko tega, kar danes smatramo kot samoumevno, kar se je v družbi utrdilo kot *»normalnost«,* v tej obliki ne bi obstajalo, če bi se zgodovina razvijala drugače. To postaja jasno, ko gledamo na primer na reorganizacijo (državnih) meja v današnji Avstriji in okoli nje. Volitve in plebisciti so bistveno vplivali na potek in razvoj zgodovine in tudi sedanje razmere. Povezavo med preteklimi odločitvami in razvojem ter današnjim svetom lahko prikažemo v filozofiji za otroke.

Z delom z zemljevidi lahko učence spodbudimo k razmisleku o mejah in o tem, kako so opredeljene. Tudi tematiko koroškega plebiscita 10. oktobra 1920, Rudolfa Maistra in zgodovinskega razvoja v obmejni regiji je možno tematizirati v tem kontekstu. Možni impulzi za razpravo in razmislek za takšno miselno igro so lahko:

- *»V kateri deželi/državi živimo in kje je naslednji mejni prehod v sosednjo državo ali deželo?*
- *Kdaj prečkam mejo in zakaj?*
- *Kakšen je namen meja? Kako bi bila videti Avstrija/Evropa brez meja?*
- *O 10. oktobru: Zakaj so mejo določili vzdolž Karavank? Kje bi potekala meja, če bi se pri plebiscitu odločili proti Avstriji? Kdo bi potem danes živel v Sloveniji? V ta namen se različne situacije lahko zabeležijo na zemljevidu.*
- *O dvojezičnosti Koroške: Zakaj je Koroška dvojezična? Kaj pomeni deželna ali državna meja za jezikovno skupino na obmejnem območju?*
- *Tukaj se lahko ustvari tematska povezava z drugimi narodnimi skupnostmi v Avstriji: Kako bi bila videti Štajerska oz. Avstrija, če Rudolf Maister ne bi bil uspešen?«* (Wutti, Danglmaier, Hartmann, 2020, str. 199)

Demokratične dejavnosti

Volilno pravico kot bistveno pravico državljanov in državljank demokratičnih družb lahko še posebej poudarimo, ko pri pouku obravnavamo zgodovinskopolitične teme. To lahko uspe z demokratičnimi dejavnostmi v razredu ali šolskem združenju. V razredu lahko demokratično glasujemo o temi, ki zadeva vse otroke določene skupine ali razreda. To lahko storimo tako, da izvolimo predstavnika oz. predstavnico razreda ali glasujemo o bodočem skupnem projektu. O načelih volitev se razpravlja vnaprej. Volitve so (večinoma) tajne, prostovoljne, končni rezultat ustreza večini oddanih glasov. Tako postanejo vidni procesi demokratičnega delovanja.

Kot dodatek k tej vaji je mogoče organizirati šolski parlament, ki ne vključuje le posameznih razredov, temveč celotno šolo in njeno učiteljsko osebje. O projektih iz vsakdanjega šolskega življenja se v teh demokratičnih organih skupaj razpravlja in dogovarja. Hkrati učenke in učence usposobimo za ustrezno kulturo razprav in spretnosti reševanja konfliktov. V samem razredu lahko to poteka v obliki razrednega sveta, v katerem se v razredu redno, v skladu s skupaj sprejetimi pravili obravnavajo splošne zadeve iz vsakdanjega šolskega življenja. V razrednem svetu se razpravlja o pomislekih, željah, pa tudi o konfliktih in težavah, ki se jih – v najboljšem primeru – reši.

Pouk na temo *»Meje in mi«: Kje živimo? Kdo določa meje? Kakšen pomen ima plebiscit iz leta 1920 za naše življenje dandanes?*
(Slika je v lasti avtorice članka.)

SKLEP

Učenje iz zgodovine in o njej je hkrati učenje za sedanjost in prihodnost. Ukvarjanje z zgodovinskopolitičnimi vsebinami in temami v učilnici ter aktivno vključevanje učencev in učenk v učni proces vsekakor zahteva večjo stopnjo poguma, pripravljenosti in občutljivosti učitelja ali učiteljice. Zadržki, da bi ukvarjanje s posebej težkimi temami s področja spominske kulture preobremenilo mlade učence in učenke, so vsekakor upravičeni in jih ne smemo zanemariti. Pomembno je, da pouk vodimo in pripravimo posebno skrbno in previdno. Če to uspe, lahko učne situacije že pri zelo mladih učencih in učenkah spodbujajo neodvisno presojo, kritično preučevanje zgodovine in njenih pripovedi ter družbenopolitične miselne procese – vsekakor kompetence, ki so izjemno pomembne za sedanjost. Tesna povezanost zgodovinskih tem z vseobsegajočimi, splošnoizobraževalnimi cilji, kot so socialno učenje, politična vzgoja in vzgoja za mir in demokracijo, potrjuje in povečuje ustreznost in nujnost obravnave teh učnih vsebin na primarni ravni. So temeljna podlaga za nadaljnje zgodovinskopolitično učenje – tako na šolski, institucionalni ravni kot tudi zunaj nje.

VIRI IN LITERATURA

Borries von, B. (2008). *Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe.* Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft (2012). *Lehrplan der Volksschulen*. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012.

Danglmaier, N. (2020). Zgodovinski narativi na obmejnem območju kot priložnost za učenje. V: Wutti, D., Danglmaier, N. in Hartmann, E. (ur.), *Erinnerungskulturen im Grenzraum – Spominske kulture na obmejnem območju.* Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva, str. 49–60.

Gautschi, P. (2015). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Hensel, N. in Hensel, S. (2019). *Klassenrat in der Grundschule. Ein praktischer Leitfaden mit Kopiervorlagen.* Hamburg: Persen.

Koch, Ch. (2017). *Wissen von Kindern über den Nationalsozialismus.* Wiesbaden: Springer.

Kühberger, Ch. (2010). Erinnerungskulturen als Teil des historisch-politischen Lernens. V: Forum Politische Bildung (izd.), *Erinnerungskulturen. Informationen zur Politischen Bildung.* Innsbruck-Wien-Bozen, str. 39–42.

Pech, D. (2006). Reflexionen über sachunterrichtliche Bedeutungen einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule. V: Pech, D., Rauterberg M. in Stoklas, K. (ur.), *Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule,* str. 51–69. Pridobljeno s https://www.widerstreit-sachunterricht.de/beihefte/beiheft3/beiheft3.pdf.

Pirker, J. (2020). Konec (ni) na vidiku? 150 let zgodovine in manjšinskih pravic v nacionalnem konfliktu. V: Brousek, J., Grafenauer, D., Wintersteiner, W. in Wutti, D. (ur.), *Befreiendes Erinnern – Osvobajajoče spominjanje. Dialogische Aufarbeitung der Vergangenheit – Obravnavanje zgodovine.* Klagenfurt/Celovec: Drava, str. 371–387.

Uhl, H. (2010). Warum Gesellschaften sich erinnern. V: Forum Politische Bildung (izd.), *Erinnerungskulturen. Informationen zur Politischen Bildung.* Innsbruck-Wien-Bozen, str. 5–14.

Winter, J. (2001). The Generation of Memory: Reflections on the »Memory Boom« in Contemporary Historical Studies. V: *Canadian Military History*, Volume 10, Issue 3, str. 56–66.

Wutti, D., Danglmaier, N. in Hartmann, E. (2020). Spomin in spominjanje na obmejnem območju – ideje za (projektni) pouk. V: Wutti, D., Danglmaier, N. in Hartmann, E. (ur.), *Erinnerungskulturen im Grenzraum – Spominske kulture na obmejnem območju*. Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva, str. 175–207.

Dr. Nadja Danglmaier, Univerza Alpe - Adria, Celovec

UČENJE O VLADAVINI NACIONALSOCIALIZMA V PLURALNIH DRUŽBAH – TVEGANJA IN PRILOŽNOSTI

Dr. Nadja Danglmaier, Alps-Adria University, Klagenfurt

EDUCATION ON NATIONAL SOCIALISM IN PLURALIST SOCIETIES – RISKS AND OPPORTUNITIES

IZVLEČEK

S čedalje večjo pluralizacijo družbe se spreminjajo tudi okvirni pogoji za zgodovinsko-politično izobraževalno delo in treba je razmisliti, kako podajati vsebine, da bodo vključujoče za kar največ učenk in učencev. Doslej po večini monokulturno poučevanje o nacionalsocialističnem režimu namreč zahteva kritičen razmislek. Če želimo učne procese približati vsem učencem in učenkam, je nujno potrebno, da potek zgodovinskih dogodkov pri pouku predstavimo z raznovrstnih vidikov. Preplet spominjanja in izobraževanja o človekovih pravicah v tem pogledu omogoča številne možnosti za izobraževalno delo, ki upošteva heterogenost.

Družbe so se v preteklih desetletjih krepko spremenile. Vrsta sprememb se med posameznimi področji razlikuje: če se nekatere pokrajine zaradi izseljevanja soočajo s težavami staranja prebivalstva, se na mestni ravni zaradi priseljevanja opaža vse pestrejša družba. Salzburška študija o soočanju z nacionalsocialističnim režimom iz leta 2017 razkriva, da ima 51 odstotkov učenk in učencev vsaj enega v tujini rojenega roditelja (prim. Kühberger, Neureiter, 2017, str. 99). Posledično so učiteljice in učitelji postavljeni pred nove okvirne pogoje, ki od njih terjajo razmislek o pristopu do zgodovinsko-političnega izobraževalnega dela ter prilagajanje pouka novim okoliščinam. Premisliti je treba zlasti o ciljih poučevanja o zgodovini vladavine nacionalsocializma ter učenja iz nje, pri čemer je treba upoštevati vse večjo 'univerzalizacijo holokavsta' (Levy, Sznaider, 2001) in napredujočo razkontekstualizacijo zgodovinskih dogodkov.

Ključne besede: nacionalsocializem in holokavst, poučevanje zgodovine, zgodovinsko-politično izobraževanje, poučevanje človekovih pravic, kultura spominjanja

ABSTRACT

With the growing pluralisation of society, the framework conditions for historical political education are also changing, requiring a reflection on how to offer inclusive content for the greatest number of students. So far, the monocultural education on National Socialism mostly requires critical thinking. If teaching and learning processes are to be adapted to all students, it is absolutely necessary that the course of historical events is introduced in class from a number of different perspectives. In this aspect, the intertwining of remembrance and education on human rights provides many opportunities for educational work that relies on heterogeneity.

Over the past decades, societies have changed dramatically. Individual regions have undergone different changes, however: due to emigration, some regions are facing the problem of population ageing, while on the city level, societies are becoming increasingly more diverse as a result of immigration. The Salzburg study on how to approach the National Socialist regime from 2017 reveals that 51 percent of students have at least one parent born abroad (comp. Kühberger, Neureiter, 2017, p. 99). Consequently, teachers are faced with new framework conditions, requiring them to reflect on how to approach the historical political educational work and adapt the classes to new circumstances. Mostly, they need to reflect on the teaching objectives as they relate to the history of National Socalism and learning from it, taking into account the growing "Holocaust universalisation" (Levy, Sznaider, 2001) and decontextualisation of historical events.

Keywords: National Socialism and Holocaust, history education, historical political education, human rights education, culture of remembrance

PLURALIZEM IN KONTROVERZNOST KOT DEL POUKA

V pluralnih družbah trčita pluralno dojemanje preteklosti in sedanjosti, pri čemer se ljudje ne morejo opreti na nikakršno konkretno izoblikovano identiteto. Heterogenost družbe se zrcali tudi v šolskih razredih. Sprejemanje najrazličnejših identitet številnih učenk in učencev zahteva kritično refleksijo pouka, ki je bil doslej po večini usmerjen v oblikovanje nacionalne identitete in monokulturnosti (prim. Borries, 2000, str. 135). Šolski pouk oblikuje dojemanje zgodovinskega dogajanja in pripoveduje zgodovinsko zgodbo, zato pri razlagi preteklosti igra precej pomembno vlogo, ki je ne gre podcenjevati. Pripravi lahko teren za ustvarjanje skupinske predstave o zgodovini, na temelju česar se oblikuje nacionalni občutek pripadnosti (prim. Markova, 2013, str. 56 in nasl.). Ta funkcija šole vsebuje sicer velik potencial, a se v njej skrivajo tudi nevarnosti. Monokulturna oblika podajanja snovi že sama po sebi izključuje določeni del učenk in učencev ter tako delu skupine otežuje ali onemogoča sodelovanje ter občutenje pripadnosti. Da bi bile prav vsem omogočene optimalne učne priložnosti, mora pouk dopuščati raznolike vidike, spodbujati k pluralističnemu razmišljanju in dovoljevati kontroverznost. Enotno spominjanje zgodovinskih dogodkov ne obstaja, kajti vselej jih je mogoče obravnavati z različnih zornih kotov, ki si neredko precej nasprotujejo. V pedagoškem delu se zato spodbuja oblikovanje kolektivnega spominjanja, ki je ločeno od nacionalnih identitet. Dopuščanje raznolikosti brez homogenizacije in hkratno omogočanje občutenja pripadnosti predstavljata veliko priložnost za poučevanje zgodovine (Messerschmidt, citirano po Kößler, str. 51).

Iz polemike o izobraževalnem potencialu obravnave nacionalsocializma in holokavsta je mogoče izluščiti posamezne točke, ki so nesporne ter uporabne za vse pripadnike družbe, ne glede na družinsko, etnično, nacionalno ali jezikovno poreklo: gre namreč za izražanje z osebno govorico in podajanje lastnih pristopov

Učiteljice in učitelje se spodbuja, da pri pouku omogočijo raznoliko gradivo, ki podpira razprave o kontroverznih temah, tako kot v tem okviru šolske delavnice. (Vir: Gernot Haupt, Zvezna trgovska akademija Celovec.)

do zgodovine (*Kaj zanima mene? Česa ne razumem? Kaj v meni zaneti občutke in čustva?*) ter za pogovor o obstoječih pristopih k spominjanju, njihovi primernosti in sodobnosti (*Kaj se meni zdi sprejemljivo in primerno? Kaj je zastarelo ali ni več moderno?*). Če prisluhnemo posameznikom in njihovim vidikom, če smejo vsi priti do besede, če lahko brez obsojanja izrazijo svoje poglede ter nadalje vstopajo v razpravo, so omogočeni številni učni procesi. Temeljna zahteva za to je večja stopnja informiranosti učiteljev, ki morajo s podajanjem informacij in primernega gradiva spodbujati posameznike k izražanju znotraj skupine ter jih navajati na samostojno pridobivanje podatkov z raziskovanjem (Kühberger, Neureiter, 2017, str. 115 in nasl.). Suhoparno podajanje faktografskega znanja, podkrepljeno z moralističnimi dogmami, kaj malo spodbudi k razmisleku in se ne odraža v konkretnem ravnanju ljudi v danih okoliščinah (prim. Welzer in Giesecke, 2012, str. 23). Ravno v tem se izkaže učinek zgodovinsko-političnega izobraževanja: ali mladostniki prepoznajo različne možnosti ravnanja, ali se zavedajo svobode odločanja ter vse to uporabijo zavestno, upoštevajoč interese drugih? Pogum, stopiti korak naprej iz skupine, stati za svojim osebnim mnenjem, postaviti se za druge in v nekaterih okoliščinah plavati proti toku – kar so temeljne oblike civilnega poguma in demokratičnega ravnanja –, se lahko s podajanjem faktografskega znanja krepi le v omejenem obsegu. Tovrstni učni procesi zahtevajo subjektivne oblike pridobivanja znanja in učenje z vsemi čuti. Učiteljice in učitelji naj bi krepili priložnosti, da se učenci samostojno ukvarjajo s tematiko in krepijo zmožnosti, pogledati na dogajanje z drugih zornih kotov.

Če želimo, da se spoznavanje zgodovine izraža v ravnanju učenk in učencev, morajo cilji presegati samo poučevanje zgodovine. Pomembna sta tudi privzgajanje moralnih načel in vrednot ter vzgoja, ki zavrača rasizem in antisemitizem (prim. Wetzel, 2013, str. 63). Raziskava med obiskovalci spominskih obeležij je pokazala, da ni nujno, da učenje o holokavstu pripomore h kritičnemu preizpraševanju dogodkov, temveč se lahko zgodi, da sodobne kršitve človekovih pravic v primerjavi z zgodovinskimi dogodki izpadejo precej neškodljivo (prim. Messerschmidt, 2015, str. 273 in nasl.). Hkrati je vendarle jasno, da neki splošni temelj, ki se osredotoča na varstvo človekovih pravic, omogoča veliko priložnost za učenje. V zadnjih dvajsetih letih se poučevanje o vladavini nacionalsocializma na mednarodni ravni osredotoča predvsem na vidik izobraževanja o demokraciji in človekovih pravicah (prim. Haug, 2010, str. 35). Učenje o holokavstu, osredotočeno samo na negativne dogodke, omogoča namreč le malo priložnosti za razvijanje identitete. Če pa ga povežemo s sodobno usmerjenim izobraževanjem o človekovih pravicah, *»se nam odprejo oči in lahko sprevidimo pereče težave sedanjosti in prihodnosti na globalni ravni«* (Zimmer, 2003, str. 266). Iz tega lahko izpeljemo raznolike priložnosti za zgodovinsko-politično izobraževalno delo na podlagi učnih konceptov na stičišču poučevanja o holokavstu, medkulturnega izobraževanja in poučevanja o človekovih pravicah (prim. Alavi, 2013, str. 88 in nasl.).

UČNI POTENCIAL POUČEVANJA ZGODOVINE NACIONALSOCIALIZMA

V vse bolj pluralnih družbah se poraja univerzalna težnja, narediti zgodovino dostopnejšo čim večjemu številu državljank in državljanov. Kot izhodišče lahko služi dogovor, da noben človek ne sme biti izpostavljen kršenju pravic, poniževanju ali

nasilju – varstvo človekovih pravic in dostojanstva se tako kot vsesplošni in skupni interes nahajata v samem središču družbe (prim. Can, Georg, Hatlapa, 2013, str. 299). Posredovane učne vsebine naj bi omogočale skupno refleksijo ter preprečevale pavšalno posploševanje, zaničevanje in pripisovanje etničnih stereotipov. V tem pogledu se učiteljice in učitelje spodbuja, da preizprašajo tudi meje lastnih prepričanj ter jih razširijo z novimi znanji (o migrantih, etničnih skupinah, različnih jezikih). Vključevanje raznolikih vidikov namreč omogoča širšemu krogu ljudi udeležbo v kolektivnem spominjanju (prim. Alavi, 2013, str. 80 in nasl.).

V samem središču pouka naj ne bi bilo samo posredovanje zgodovinskih podatkov, temveč tudi spodbujanje k samoiniciativnosti. Učenke in učenci na Višji šoli za gospodarstvo in modo v Celovcu so po ekskurziji v koncentracijsko taborišče Auschwitz na svoji šoli pripravili fotografsko razstavo, ki je bila odprta za javnost. (Vir: Madlin Peko, Celovec.)

Tematizacija izključevanja in pregona lahko zmanjša kulturno vrzel, ki se izraža pri številnih učenkah in učencih, ki izvirajo iz nacionalsocialistične preteklosti (prim. Lücke, Brüning, 2013, str. 161). Naloga zgodovinsko-političnega izobraževanja mora biti omogočanje izražanja kar se da številčnih in raznolikih mnenj, s čimer se dopušča kompleksnost zgodovinskega dogajanja (prim. Messerschmidt, 2015. str. 277). Pouk zgodovine tako postane prostor razprave, v katerem se spodbuja aktivne oblike pridobivanja znanja in raziskovanja ter dopušča plodne polemike. Naloga učiteljev pri tem je, da krepijo raznotero pripovedovanje in vidike s podajanjem gradiva in različnih zornih kotov (večperspektivnost). Pri tem naj se obvezno vselej izogibajo moralistično obarvanim podukom in opominom (Kühberger, Neureiter, 2017, str. 115 in nasl.). Dienke Hondius, profesorica za sodobno in polpreteklo zgodovino na Univerzi v Amsterdamu, takole povzame priložnosti razpravljanja o nacionalsocializmu in holokavstu: »*Eden najdragocenejših ciljev poučevanja o holokavstu je morebiti ravno v priložnosti izzvati in omogočiti iskreno samorefleksijo o lastnih življenjskih odločitvah, stališčih, držah in dejanjih ter o lastni neodvisnosti ali odvisnosti od drugih.*« (Hondius, 2015, str. 92)

Prek učenja o dogodkih v času nacionalsocializma in holokavsta, ki pripovedujejo zgodbo sistematičnega izključevanja, se lahko od zunaj prepreči pripisovanje identitete. Treba je kritično razmisliti o obstoječih praksah med družbenimi skupinami ter dopustiti *večpripadnost*. V zgodovinsko-političnem izobraževalnem delu naj torej ne bi stremeli k upoštevanju specifičnih ciljnih skupin, temveč naj bi se vse bolj osredotočali na nagovarjanje vseh skupaj (prim. Messerschmidt, 2015, str. 270). Zahtevo, da vsi člani družbe prevzamejo zgodovinsko odgovornost, lahko izrazimo le z »*upravičenostjo do pripadnosti*«, kakor se je izrazila Seyla Benhabib: »*/.../ kdor preteklost deli in obravnava skupaj s svojo okolico, mora biti zmožen tudi soodločanja o prihodnosti ter razpolaganja s političnimi pravicami*« (prim. Benhabib, 2008). Hkrati poteka tudi izključitev oseb iz družbe, ki o nacionalsocializmu vedo zelo malo ali ničesar. Zaradi pomanjkanja znanja ostajajo tem ljudem določeni deli politične kulture nerazumljivi, kar nadalje otežuje njihovo udeleževanje v političnih procesih (prim. Eckmann, 2007, str. 95 in nasl.). In ne nazadnje se

pripadnost oblikuje prek zgodovinskega spominjanja, kar lahko dokaže Viola Georgi v svojih raziskavah o obravnavanju nacionalsocializma pri mladih z izkušnjo migracije: identificiranje s preteklostjo večinske družbe omogoča migrantkam in migrantom priložnosti za pripadnost, s čimer lahko učenje o nacionalsocializmu prevzame pozitivno funkcijo pri vključevanju v družbo kot nekakšen pogajalski prostor za priznanje in pripadnost. Po drugi strani pa je vprašanje, ali je posameznik pripravljen ukvarjati se z zgodovino, tesno povezano s tem, kako doživlja priznanje s strani okolice, v kolikšni meri ga večinska družba dojema kot tujega in drugačnega ali pa enakovrednega (prim. Georgi, 2003, str. 185 in nasl.). Maurice Halbwachs je vpeljal pojem *»izposojenega spomina«* (Halbwachs, 1991, str. 25). Z njim označuje spominjanje preteklosti, ki je človek ni doživel sam. Družbene skupine si z rekonstrukcijo preteklosti zavarujejo lastno pripadnost, novo pridruženim članom pa pri tem pomaga izposojeni spomin.

VAROVANJE ČLOVEKOVIH PRAVIC KOT DOGOVOR IN IZHODIŠČE

Kako omogočiti dostop do zgodovine za čim večje število učenk in učencev? Raziskava o poučevanju o holokavstu v nemških šolah kaže, da domnevna nezainteresiranost učiteljic oziroma učiteljev pred samim poukom pogosto privede do samouresničenega pričakovanja: zaradi nedostopnosti do zgodovine in predhodnih izkušenj učenk in učencev je zanimanje za ukvarjanje z zgodovino precej ohromljeno (prim. Can et al., 2013, str. in nasl.). Zlasti neavtohtoni učenke in učenci se pogosto počutijo izključene iz učnega procesa in ne najdejo nikakršne priložnosti za vključitev. Učitelji pogosto tožijo, da se učenke in učenci ne zanimajo za zgodovino ali so z njo preobremenjeni. Anketa, izvedena med učenkami in učenci v okviru raziskave *Spominske skupnosti na Koroškem,* ki jo je izpeljala Univerza v Celovcu, kaže, da si želijo poučevanja zgodovinskih dogodkov, v katerem ne bi bili prikrajšani za čustveno komponento, v katerem bi bile predstavljene vzporednice s sedanjostjo in v katerem bi učiteljice in učitelji vključevali lastna, osebna izhodišča v okviru zgodovine (prim. Danglmaier, Hudelist, Wakounig, Wutti, 2017, str. 211, 220 in nasl., 98 in nasl.). Posebej pozitivno so učenke in učenci ocenili pouk tistih učiteljic in učiteljev, ki pri pouku tematizirajo svojo lastno družinsko biografijo. Tovrstni pouk naj bi se jim dolgotrajno vtisnil v spomin, navajajo anketiranci. Koroška raziskava kaže, da to težnjo izpolnjujejo zlasti učiteljice in učitelji, ki pripadajo slovenski narodni skupini in pri pouku poročajo o tem, kako je na njihove družine vplivala nacionalsocialistična politika izključitve in pregona. Raziskava pa vendarle kaže tudi, da učenke in učenci, ki čutijo pripadnost slovenski narodni skupini, občutijo močno zanimanje za zgodovino in imajo hkrati močnejšo osebno držo do zgodovine kot druge učenke in učenci. Ti mladostniki izražajo skrb, ker sovrstniki za razliko od njih, nimajo nikakršnega osebnega odnosa do zgodovine nacionalsocialističnega režima in so do nje povsem ravnodušni (prim. Danglmaier, Hudelist, Wakounig, Wutti, 2017, str. 192 in nasl.). Neki učenec se v anketi izrazi takole: *»To je pač neka snov, ko je treba, se jo pač naučim za test, potem pa jo spet pozabim in mi nič ne ostane od nje.«* (prim. Danglmaier, Hudelist, Wakounig, Wutti, 2017, str. 193) Znotrajdružinsko poistovetenje in vzvodi transgeneracijskega travmatiziranja povzročijo, da imajo v družinah koroške slovenske manjšine mlajše generacije neposreden stik z (bolečo) preteklostjo (prim. Wutti, 2013, str. 53).

Dijaki in dijakinje srednje šole v Pliberku so javnost povabili k udeležbi v razpravi o ravnanju z nacionalsocialistično zgodovino na območju Koroške.
(Vir: Madlin Peko, Celovec.)

Ta ocena pomeni, da mladi brez osebnega odnosa do zgodovine ne morejo najti dostopa do nje. Je pa mogoče distanco do zgodovinskih dogodkov preseči tudi na druge načine, na primer z regionalnim odnosom. Veliko možnosti za učenje ponuja izkazovanje zanimanja za to, kaj natanko se je dogajalo v naši okolici, v krajih, ki jih poznamo in v našem vsakdanu igrajo neko vlogo, ter prebiranje biografij oseb, ki so tam živele. Prek konkretnih življenjskih zgodb lahko abstraktni zgodovinski dogodki postanejo razumljivi, zlasti kadar so kraji, v katerih se odvijajo življenja pripovedovalcev, dejansko kraji, v katerih tudi sami živimo. Prek regionalnih odnosov se kar samodejno porajajo vprašanja: *Kdo bi lahko pomagal? Kdo je dogodke opazoval, kdo je pogled odvračal?* Regionalna vpetost nam olajša empatijo in v najboljšem primeru pride tudi do povezave z dogodki na deželni ravni, pri čemer pride do miselnega preskoka s primera posameznika na širši prostor. Iz regionalnega odnosa se samodejno razvijejo odnosi do sodobnih dogodkov ter navzkrižne povezave s sodobnimi življenjskimi okoliščinami, v katerih so se znašli ljudje, ki so jih udeleženke in udeleženci osebno spoznali. To je temeljni pogoj za pridobivanje trajnega znanja o vladavini nacionalsocializma: če nam ne uspe vzpostaviti povezave s temami, ki so pomembne v današnjem času, ostane učenje samo neka prazna lupina brez učinkov na dejanja mladih.

Z vseh strani prihajajo zahteve po zgodovinsko-političnem izobraževanju, ki bi bilo relevantno za sedanjost, vendar tega ni mogoče doseči z golim podajanjem zgodovinskih dejstev, temveč prek poučnih vsebin, ki se ukvarjajo z različnimi, pogosto nasprotujočimi si spomini in viri (prim. Kößler, 2010, str. 51). Za doseganje cilja in oblikovanje učnih procesov tako, da bodo ti vplivali na ravnanje mladih, je treba faktografsko znanje povezati z vrednotami (prim. Knigge, 2002, str. 430).

Dvojezični projekt *Kulture spominjanja na obmejnem območju* je omogočil izmenjavo zgodovinskih zgodb med učenkami in učenci ter učiteljicami in učitelji iz Koroške in Slovenije (prim. Wutti, Danglmaier, Hartmann, 2020). Skupaj so predelali tako uradne kot manj vidne zgodovinske pripovedi iz svoje regije ter razmišljali, kakšen je odnos do tematike v lastni okolici. V luči razprave so se osvetlili pogosto nasprotujoči si pogledi na zgodovinske dogodke, hkrati pa se je tudi pokazalo, na katerih skupnih točkah se pouk lahko gradi. Spodbujanje vključujočih spominov namesto izpostavljanja tistih, ki povzročajo razkol, je na primer mogoče doseči z literaturo. V raziskavi učiteljic in učiteljev iz Koroške in Slovenije je bila omenjena knjiga *Angel pozabe* koroške slovenske pisateljice Maje Haderlap, ki se tako s koroškega kot s slovenskega stališča na ustrezen način približa zgodovini in spornim spominom na obmejnem območju (Kelih, 2020, str. 121).

Kadar govorimo o nasprotujočih si spominskih skupnostih, se poraja vprašanje, kdo ima pravico terjati priznanje od drugega (prim. Maier, 2002, str. 335). Koncept politike priznanja Charlesa Taylorja kaže, da so ljudje osebnostno odvisni od priznanja družbe in da ima neizraženo priznanje lahko usodne posledice (prim. Taylor, 2009). Do spremembe trdno ukoreninjenega odnosa pride le tedaj, ko do osebnih bridkih izkušenj pristopimo s sprejemanjem in razumevanjem. Le ko je omogočeno sobivanje

raznolikih zgodovinskih pripovedi, je mogoče počasi razvijati sporazumevanje prek skupnih točk in razlik med posameznimi zločini (prim. Morsch v Rathenow, 2003, str. 102). Hkrati je ta proces nenehno podvržen nevarnosti kompenzacije in celo vrednotenja, katere žrtve so bolj pomembne od drugih (prim. Francois, v Knigge, 2011, str. 22). Travmatskih izkušenj ni mogoče izmeriti in hierarhično razvrstiti in tovrstna stremljenja imajo za žrtve ravno nasproten učinek. Pierre Nora opisuje, zakaj naj bi se podali na mučno pot doseganja dialoškega dogovora glede posameznih spominov, kljub temu da je zelo naporno, in to razmejili od kompenzacije: *»Natančno zavedanje posameznih kultur spominjanja nam izostri razumevanje tistega, kar Evropo oblikuje v skupnost. Le s poglobljenim razumevanjem razlik lahko zraste občutek pristne skupne pripadnosti.«* (Nora, 2009, str. 686)

Zaradi rastoče tematske in vsebinske kompleksnosti učiteljice in učitelji nove pozive o zgodovinsko-političnemu izobraževanju, ki so posledica vse bolj heterogenih razredov, pogosto doživljajo kot obremenjujoče (prim. Langner/Cisneros/Kühner, 2010, str. 20). *»Ali precenjujemo razlike med učenkami in učenci različnega porekla /.../ ali pa vse obravnavamo kot enake in s tem izključimo različne vidike in izkušnje. Obema skrajnostma se lahko izognemo, če se vselej izprašujemo, v katerih okoliščinah priznanje razlik pomaga in je celo nujno, v katerih pa ne.«* (Kühner, 2008, str. 63) V osnovi je kategorizacija ljudi na *'tuje'* ali *'nepripadne'* pravo nasprotje učnim procesom, ki temelji na obravnavanju politik pripisovanja identitet, izključitve in pregona. Že sama zgodovinska tematika terja kritično pojmovanje običajnega kategoriziranja skupin (prim. Messerschmidt, 2015, str. 271). Novinec v družbi se mora nekako znajti v džungli *»razpršene, zmedeno nasprotujoče si, zgodovinsko preobremenjene in/ali tabuizirane zgodbe ciljne družbe«* (Peterlini, 2016, str. 30 in nasl.). Novim prišlekom, ki si težko izborijo vlogo v diskurzu, šola lahko to olajša tako, da dopušča različne vidike, k besedi povabi različne glasove in poučevanju vtisne pečat splošne državne pripadnosti. Če ji ob tem uspe še vzpostaviti povezavo med zgodovino nacionalsocialističnega režima in splošno nalogo družbe, ki naj zahteva spoštovanje človekovih pravic, so omogočene številne možnosti za učenje za vse udeležence raznolike učne skupine.

SKLEP

Zaradi vse večje heterogenosti v šolskih razredih se od učiteljic in učiteljev zahteva, da nacionalsocialistično zgodovino poučujejo prek tematiziranja tistih vsebin, s katerimi se lahko poistoveti čim več učenk in učencev. Z razširjanjem pogledov na zgodovino in z dopuščanjem kontroverznih vidikov lahko pri pouku sodelujejo tudi tisti udeleženci, ki bi bili v monokulturno usmerjenem pouku izključeni in bi se posledično umaknili v ozadje. Pluralizacija pouka od učiteljev zahteva obsežno, razpršeno znanje in tudi pripravljenost, prepustiti se nečemu novemu ter si širiti obzorja. Pri tem se je treba izogibati kategorizacijam učenk in učencev, saj sama dediščina odvzemanja pravic celotnim družbenim skupinam v času nacionalsocializma terja razumnejše ravnanje s pripisovanjem identitet. Različne raziskave kažejo, da je treba dajati prednost načinom samostojnega učenja pred golim podajanjem faktografskega znanja, zlasti glede na nadrejeni cilj, da naj bi se pridobljeno znanje odražalo v ravnanju učenk in učencev. Tukaj se kot izjemno obetavne kažejo povezave med delom, ki temelji na spominjanju, in izobraževanjem

o človekovih pravicah, pri čemer se izhaja iz načela, da noben človek ne sme biti podvržen odrekanju pravic ali nasilju. Tako lahko vzpostavljamo vzporednice s sedanjostjo, tako na globalni kot na povsem regionalni ravni.

VIRI IN LITERATURA

Alavi, B. (2013). Herausforderungen an eine »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. V: Rathenow, H., Wenzel, B. in Weber, N. (izd.), *Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau.* Schwalbach/Ts., str. 79–94.

Benhabib, S. (2008). *Die Rechte der Anderen.* Berlin: Suhrkamp.

Borries von, B. (2000). Interkulturelle Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. V: Fechler, B., Kössler, G. in Liebertz-Gross, T. (izd.), *Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen.* Weinheim/München: Juventa.

Can, M., Georg, K. in Hatlapa, R. (2013). Überlegungen zur pädagogischen Auseinandersetzung mit der Shoah in der deutschen Migrationsgesellschaft. V: Jikeli, G., Stoller, K. in Allouche-Benayoun, J. (izd.), *Umstrittene Geschichte. Ansichten zum Holocaust unter Muslimen im internationalen Vergleich.* Frankfurt/Main: Campus, str. 289–310.

Danglmaier, N., Hudelist, A., Wakounig, S. in Wutti, D. (izd.) (2017). *Erinnerungsgemeinschaften in Kärnten/Koroška. Eine empirische Studie über gegenwärtige Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus in Schule und Gesellschaft.* Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva.

Eckmann, M. (2007). Vielfalt (be)achten: Unterschiedliche Bezüge und Narrative zur Geschichte des Nationalsozialismus. V: Landeshauptstadt München, Kulturrreferat (izd.), *Der Umgang mit der Zeit des Nationalsozialismus: Perspektiven des Erinnerns.* München: Samozaložba, str. 95–104.

François, E. (2011). Europa als Erinnerungsgemeinschaft? Anmerkungen zur Frage nach einem europäischen Gedächtnis. V: Knigge, V., Veen, H., Mählert, U. in Schlichting, F. (izd.), *Arbeit am europäischen Gedächtnis. Diktaturerfahrung und Demokratieentwicklung.* Dunaj/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, str. 13–26.

Georgi, V. (2003). Zwischen Erinnerung, Verantwortung und Zukunft. Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus. V: *Jahrbuch Pädagogik (2003). Erinnern – Bildung – Identität.* Berlin: Peter Lang, str. 185–205.

Halbwachs, M. (1991). *Das kollektive Gedächtnis.* Frankfurt /Main: Fischer Wissenschaft.

Haug, V. (2010). Staatstragende Lernorte – Zur gesellschaftlichen Rolle der NS-Gedenkstätten heute. V: Thimm, B., Kößler, G. in Ulrich, S. (izd.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik.* Frankfurt/Main: Brandes und Apsel, str. 33–37.

Hondius, D. (2015). Learning from Eyewitnesses: Examining the History and Future of Personal Encounters with Holocaust Survivors and Resistance Fighters. V: Gross, Z. in Stevik, D. (izd.),

As the Witnesses Fall Silent. 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practise. Cham: Springer, str. 81–94.

Kelih, F. (2020). Erinnerungskulturen in Slowenien. Einige Beispiele. Nekaj primerov spominske kulture v Sloveniji. V: Wutti, D., Danglmaier, N. in Hartmann, E. (ur.), *Erinnerungskulturen im Grenzraum. Spominske kulture na obmejnem območju.* Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva, str. 107–128.

Knigge, V. (2002). Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. V: Knigge, V. in Frei, N. (izd.), *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. München: C. H. Beck, str. 422–440.

Kößler. G. (2010). Der Gegenwartsbezug gedenkstättenpädagogischer Arbeit. V: Thimm, B., Kößler, G. in Ulrich, S. (izd.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt/Main: Brandes und Apsel, str. 45–52.

Kühberger, C. in Neureiter, H. (2017). *Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Kühner, A. (2008). NS-Erinnerung und Migrationsgesellschaft. Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen. V: *Einsichten und Perspektiven. Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte*, 01/2008, str. 52–66.

Langer, P. C., Cisneros, D. in Kühner, A. (2008). Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust. V: *Einsichten und Perspektiven. Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte,* 01/2008, str.10–27.

Levy, D. in Sznaider, N. (2001). *Erinnerung im globalen Zeitalter: der Holocaust*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Lücke, M. in Brüning, Ch. (2013). Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I. Produktive eigen-sinnige Aneignung. V: Rathenow, H., Wenzel, B. in Weber, N. (izd.), *Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau, str. 149–166.

Maier, C. (2002). Die »Aura« Buchenwald. V: Knigge, V. in Frei, N. (izd.), *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. München: C. H. Beck Verlag, str. 327–341.

Markova, I. (2013). *Wie Vergangenheit neu erzählt wird. Der Umgang mit der NS-Zeit in österreichischen Schulbüchern*. Marburg: Tectum.

Messerschmidt, A. (2015). Selbstkritisches Erinnern – Vergegenwärtigung der NS-Verbrechen in der Migrationsgesellschaft. V: Leiprecht, R. in Steinbach, A. (2015), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Band 2. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, str. 269–286.

Morsch, G. (2013). Entwicklungen, Tendenzen und Probleme einer Erinnerungskultur in Europa. V: Rathenow, H., Wenzel, B. in Weber, N. (izd.), *Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung.* Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, str. 95–107.

Nora, P. (2009). Nachwort. V: François, E. in Schulze, H. (2009), *Deutsche Erinnerungsorte*, Band 3. München: C. H. Beck Verlag, str. 681–686.

Taylor, C. (2009). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung.* Berlin: Suhrkamp.

Welzer, H. in Giesecke, D. (2012). *Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur.* Hamburg: Edition Körber Stiftung.

Wetzel, J. (2013). Antisemitismus und die Erinnerung an den Holocaust. V: Jikeli, G., Stoller, K. in Allouche-Benayoun, J. (izd.), *Umstrittene Geschichte. Ansichten zum Holocaust unter Muslimen im internationalen Vergleich*. Frankfurt/Main: Campus Verlag, str. 47–73.

Wutti, D. (2013). Transgeneracijski prenosi v družinah koroških Slovencev. V: *Razprave in Gradivo* 70/2013, str. 45–54.

Wutti, D., Danglmaier, N. in Hartmann, E. (izd.) (2020). *Erinnerungskulturen im Grenzraum. Spominske kulture na obmejnem območju.* Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva.

Zimmer, H. (2003). Erinnerung im Horizont der Menschenrechte – Perspektiven der Erinnerungsarbeit im Rahmen der Globalisierung. V: *Jahrbuch Pädagogik* 2003. Erinnern – Bildung – Identität. Berlin: Peter Lang, str. 247–269.

Dr. Dragan Potočnik, Tina Gregurec,
Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

NACIONALNO PREVERJANJE ZNANJA PRI PREDMETU ZGODOVINA

Dragan Potočnik, Tina Gregurec,
Faculty of Arts, University of Maribor

NATIONAL KNOWLEDGE EXAMINATION IN HISTORY

IZVLEČEK

Prispevek obravnava nacionalno preverjanje znanja ob koncu 9. razreda pri predmetu zgodovina. Učenci so se v preizkusih pri zgodovini bolje odrezali na preizkusih v času izbirnega predmeta kot takrat ko je predmet postal obvezen. Povprečje točk učencev šolskega leta 2004/2005 je z 69,6 % točk leta 2010 padlo na 46,48 %, leta 2016 pa se je malo povečalo, in sicer na 51 % povprečnih točk. Leta 2013 so se dosežki začeli dvigovati, kar kaže na to, da so se učenci sčasoma privadili na obvezne preizkuse, da so učitelji dobro delali z učenci in tudi, da so učenci vedno bolje poznali način in naloge v preverjanju. Učenci so se najslabše odrezali pri 3. taksonomski stopnji, ko morajo analizirati, interpretirati in vrednotiti zgodovinske dogodke ter zapisati odgovor. Posledično so jim tudi težje naloge zapisa daljših odgovorov, vsako leto pa so jim bile lažje naloge izbire in kjer je bila dodana iztočnica. Glede obravnave tem so se učenci najslabše odrezali pri temah iz 9. razreda, predvsem zato ker je takrat obravnavane največ politične zgodovine. Predmetna komisija še ugotavlja, da bi v šolah moral biti večji poudarek na poznavanju temeljnih zgodovinskih dogodkov in pojmov. Vsakoletne analize preverjanja znanja na področju zgodovine in primerjave med njimi nam kažejo, da NPZ v celoti uresničuje svoj namen in cilje.

Ključne besede: nacionalno preverjanje znanja, učni načrt, znanje učencev, predmetna komisija za zgodovino, osnovna šola, Državni izpitni center

ABSTRACT

The article focuses on the national knowledge examination in History at the end of grade 9. Students achieved better exam results when History was an elective subject than when it became mandatory. The average percentage of 69.6% in school year 2004/2005 dropped to 46.48% in 2010, and then slightly increased in 2016, i.e. to 51%. In 2013, the results started to improve, which indicates that students gradually accepted the mandatory tests, that teachers worked well with students and that students became more familiar with the way they were tested and the tasks themselves. The lowest results were achieved at the third taxonomy level, where students are required to analyse, interpret and evaluate historical events and provide answers. Similarly, they had more difficulty with tasks that require longer answers, while they had less difficulty each year with tasks that include choices and cues. Relative to topics, students achieved the lowest results in ninth grade topics, mostly because the major part of political history is covered in grade 9. The board of examiners further finds that schools should place more emphasis on teaching key historical events and concepts. The annual analyses of knowledge examination in History and the comparisons between them show, however, that the national knowledge examination is fully realising its purposes and objectives.

Keywords: national knowledge examination, study plan, student knowledge, board of examiners for History, primary school, National Examinations Centre

UVOD

Nacionalno preverjanje znanja (NPZ) definiramo kot »*nacionalno vodenje standardiziranih preizkusov in centralno sestavljenih izpitov*«. Preizkusi znanja takšne vrste spadajo med instrumente za merjenje, ugotavljanje in nadzorovanje znanja učencev ter merjenje učinkovitosti dela učiteljev, šol in izobraževalnih sistemov (Vogrinc idr., 2011, str. 63). Vsekakor gre za eno izmed bistvenih sistemskih sprememb na področju osnovnošolskega izobraževanja, saj temeljito spreminja filozofijo izobraževanja. Ta sprememba, ki se je začela z letom 1991, predstavlja eno od točk nadgradnje konceptualne zasnove osnovne šole, saj je s tem osnovna šola postala proces, ki se ga lahko nadzira (Kovač Šebart, 2000, str. 93–94).

NPZ PRI PREDMETU ZGODOVINA

Zgodovina je kot predmet, ki se preverja v nacionalnih preizkusih znanja, vključena v 9. razredu. V prvi fazi je bila izbirni predmet, ki si ga je lahko učenec izbral sam. Ocena iz preizkusa je vplivala na končno oceno tega predmeta, ki je bila združena iz obeh. Učiteljeva ocena in ocena iz preizkusa sta bili enakovredni, zato se je zaključna ocena iz tega predmeta zaključila navzgor. Leta 2005 je s spremembo Zakona o osnovni šoli (Uradni list RS, št 70/05) zgodovina postala predmet, ki je bil vnaprej določen in si ga učenci niso več sami izbirali. Dosežki pa niso vplivali na ocene predmeta, kot je bilo do šolskega leta 2004/2005, ampak je oceno dal samo predmetni učitelj pri pouku (Kunaver, 2011, str. 66–67).

Pisno preverjanje znanja pri zgodovini je do šolskega leta 2005/2006 trajalo 45 minut in je vsebovalo od 15 do 20 vprašanj, na katerih je lahko učenec dosegel največ 29 točk (Kunaver, 2011, str. 66). Vprašanja so bila sprva ovrednotena na lestvici od 1 do 4 točk, odvisno od zahtevnosti in obsežnosti zahtevanega odgovora. Vprašanja so bila večinoma tipa kratkih odgovorov, povezovanja in urejanja in naloge izbirnega tipa (Balkovec, 2001, str. 44). S šolskim letom 2006/2007 preverjanje traja 60 minut (Državni izpitni center, 2007, str. 189). Sestavljeno je iz 20 vprašanj, kjer lahko učenec doseže največ 50 točk. Vprašanja so večinoma tipa kratkih odgovorov, nalog povezovanja in urejanja. Pri nalogah je v veliki večini primerov učencu na voljo tudi določeni vir. Vprašanja so ovrednotena na lestvici od 1 do 4 točk, odvisno od zahtevnosti in obsežnosti same naloge. Vsebinsko naloge zajemajo poznavanje znanja od 6. do 9. razreda. Naloge je komisija razdelila na 6 sklopov: ena naloga se nanaša na uvod v zgodovino in ena na prazgodovino, tri so iz obdobja starega veka in tri iz novega veka, po šest pa jih je iz novejše ter sodobne zgodovine. Eno tretjino točk dobi učenec iz poznavanja snovi 6. in 7. razreda, eno tretjino iz poznavanja snovi 8. razreda in zadnjo tretjino iz poznavanja snovi 9. razreda. v približno enakem razmerju (50 : 50) se preverja znanje obče in narodne zgodovine. Učenci manjšinskih osnovnih šol imajo pri NPZ-ju razne vsebinske prilagoditve. V tem okviru vsebine vključujejo tudi poznavanje zgodovine matičnega naroda (Kunaver, 2011, str. 66–68).

Učni cilji nalog so bili do šolskega leta 2005/2006 različno razporejeni: iz 7. razreda je bilo 25 % nalog, iz 8. razreda 35 % nalog in iz 9. razreda 40 % vseh zastopanih ciljev. Iz tega razberemo, da je poudarek predvsem na 9. razredu OŠ, kar naj bi bilo za

učence boljše, saj je to znanje sveže, vendar temu ni ravno tako. Pri zastopanju treh taksonomskih ravni znanja pa je bila najbolj zastopana prva, saj je kar polovica vseh nalog zahtevala znanje in poznavanje. Druga raven, razumevanje in uporaba, je bila zastopana s 30-odstotnim deležem. Tretja raven, samostojno reševanje problemov, samostojna interpretacija in vrednotenje, pa je bila zastopana z 20 %. To nam pove, da se takrat na NPZ ni bilo treba posebej pripravljati in imeti kake dodatne ure zgodovine, saj je šlo pri kar polovici nalog le za neko splošno poznavanje dogodkov (Balkovec, 2001, str. 44).

S šolskim letom 2005/2006 je prišlo do spremenjene strukture preverjanja. 30 % nalog je bilo sestavljenih na prvi taksonomski ravni. Na drugi taksonomski ravni je bilo 35 % nalog in na tretji prav tako 35 % (prej 20 %). Večji poudarek je bil na tretji taksonomski ravni, ki zahteva več samostojnega dela in razmišljanja učencev. Zmanjšala pa se je količina nalog na prvi ravni znanja, ki od učencev zahteva samo poznavanje (Kunaver, 2011, str. 67).

Izhodišče za vsebinsko razdelitev NPZ-ja pri zgodovini je bil vse do šolskega leta 2012/2013 učni načrt za osnovno šolo iz leta 1998 (Državni izpitni center, 2013, str. 396). V šolskem letu 2015/2016 je začel veljati posodobljeni učni načrt iz leta 2011 (Državni izpitni center, 2016, str. 340). Do leta 2005 je veljal učni načrt za 7., 8. in 9. razred devetletne OŠ. V šolskem letu 2006/2007 pa je bil tudi 6. razred že delno vključen v NPZ (Kunaver, 2011, str. 67). Pristojnost predmetne komisije je tudi odločitev, kakšen bo način opravljanja zaključnega preizkusa. Komisija za zgodovino se je odločila, da bo to samo pisno preverjanje znanja učencev. Za ta način so se odločili, ker je najbolj objektiven in ker se vse, kar želimo pri zgodovini preveriti, da oceniti s pisnim preverjanjem. S tem je komisija tudi prilagodila naloge preizkusa, ki temeljijo na poznavanju in analizi zemljevidov, razumevanju raznih zgodovinskih virov in uporabi slikovnega gradiva (Balkovec, 2001, str. 44).

ANALIZE NPZ-JA OD ŠOLSKEGA LETA 2001/2002 DO 2004/2005

Preizkusa iz zgodovine se je v šolskem letu 2001/2002 udeležilo 93 od vseh 797 učencev (11,7 %), ki so opravljali NPZ v 9. razredu. Od tega je bilo 38 učenk in 55 učencev. V naknadnem junijskem roku, ki je bil prav tako izveden, se je preizkusa udeležilo 21 učencev. Izrednega roka ni bilo. Povprečje točk, ki so ga dosegli učenci na rednem roku, je bilo 17 oz. 58,62 %. Minimalno število točk, ki so jih dosegli, je bilo 6,09 točk ali 21 %. Največje število točk pa je bilo 24,94 ali 86 %. Povprečje točk na naknadnem roku je bilo višje, kar 20,4 točk ali 70,34 %. Minimalno število točk, ki so jih dosegli učenci na naknadnem roku, je bilo 13 točk, kar je 45 %. Najvišje število doseženih točk je bilo 26,97 točk ali 93 % (Državni izpitni center, 2002, str. 63, 88).

Glede doseženih ocen na preizkusu je bilo najmanj, samo 2 %, vseh rešenih preverjanj opravljenih z nezadostno oceno, to sta dva učenca od 93. 14 % ali 13 učencev je preverjanje opravilo z zadostno oceno, 16 % ali 14 učencev ga je opravilo z dobro oceno, 33 % ali 31 učencev s prav dobro oceno in 35 % ali 33 učencev z odlično oceno. Na podlagi tega lahko sklepamo, da so se učenci v šolskem letu 2001/2002 na nacionalnem preverjanju pri predmetu zgodovina odrezali zelo dobro. Verjetno je

to posledica tega, da je bilo za odlično oceno dovolj več kot 72 % vseh točk (Državni izpitni center, 2002, str. 63).

Predmetna komisija (PK)[1] je pri prvem preizkusu v šolskem letu 2001/2002 ugotovila, da je bil izbor vsebin pravilen, s tem pa tudi število zastavljenih vprašanj v samem preizkusu. To so ugotovili na podlagi rezultatov pisnega dela NPZ iz zgodovine in mnenj 14 anketiranih učiteljev. Učenci so vprašanja večinoma dobro razumeli, saj so bili odkloni med rezultati učencev sprejemljivi, besedilni viri so jim bili dovolj znani in zanimivi. Nekaj težav so imeli s samim razumevanjem pri analizi besedila. Prav tako so bila dobro zastavljena tudi navodila za ocenjevanje, ki so dopuščala delne točke za odgovor. Moderacijo navodil so opravili samo člani PK dan pred zunanjim ocenjevanjem. Moderacijo je vodil predsednik PK, upoštevali pa so vse strokovno sprejemljive odgovore učencev (Državni izpitni center, 2002, str. 48, 81).

V šolskem letu 2002/2003 se je zgodovine udeležilo 98 učencev od 1114 (8,7 %), ki so opravljali NPZ v 9. razredu. Od tega je bilo 55 učencev in 43 učenk. Naknadnega roka se je od teh udeležilo 38 učencev, ki so popravljali ali izboljševali svoje dosežke pri zgodovini. Od 29 točk je bilo možno doseči po 8 točk iz učnih vsebin 7. razreda, 9 točk iz vsebin 8. razreda in 12 točk iz vsebin 9. razreda. Povprečje točk pri rednem roku je bilo 20,3 točk ali 69,9 %, pri naknadnem pa 19,7 točk ali 68,1 %. Minimalno število doseženih točk na rednem roku je bilo 6,96 ali 24 %, kar je dosegel en učenec, najvišje število doseženih točk pa 28,13 ali 97 %. To sta dosegla dva učenca. Na naknadnem roku se je minimalno število doseženih točk gibalo okrog 13 točk ali 45 %, najvišje število točk pa je bilo 27 točk ali 93 %, oboje je dosegel po en učenec. Povprečje se je gibalo pri 70-odstotni uspešnosti učencev, tako na rednem kot naknadnem roku, kar je bilo dosti višje od prejšnjega leta. Učenci so v prvem preverjanju dobili prvi vpogled v take preizkuse, zato so drugo leto takšnih preizkusov vedeli, kaj pričakovati, kar je eden od razlogov, da je bil ta preizkus uspešnejši od prejšnjega. V šolskem letu 2002/2003 se je kljub dvigu povprečja za pozitivno oceno tudi izboljšalo maksimalno število doseženih točk, kar je dvignilo povprečje (Državni izpitni center, 2003, str. 45, 73–74, 80).

Tudi v šolskem letu 2002/2003 so učenci pri zgodovini dosegli vse ocene. Pri tem sta dva učenca (2 %), en učenec in ena učenka, dobila negativno oceno. 9 učencev oz. 9 % je doseglo zadostno oceno, 30 učencev ali 31 % od vseh je doseglo dobro oceno, 41 učencev ali 42 % je doseglo prav dobro oceno, kar je največ od vseh ocen, in 16 učencev ali 16 % je doseglo odlično oceno. Leta 2002/2003 je bil na NPZ-ju dosežen dober rezultat, saj je več kot polovica vseh učencev, natančneje 58 %, dosegla prav dober ali odličen rezultat (Državni izpitni center, 2003, str. 45).

NPZ-ja se je v šolskem letu 2003/2004 udeležilo 100 učencev (8 %) od skupno 1254-ih, ki so opravljali NPZ v 9. razredu. Vsega skupaj je bilo 52 učencev in 48 učenk. Potekal je redni in naknadni rok, prav tako pa tudi tega leta ni bilo izrednega roka. Rednega roka se je udeležilo 98 učencev, naknadnega pa 33. Povprečje točk je bilo pri rednem roku 17,8 oz. 61,4 %, pri naknadnem roku pa 23,1 točk oz. 79,5 %, kar je že na prvi pogled velik odstotek. Na rednem roku je bilo minimalno število točk, ki so ga učenci dosegli, 4,06 točke ali 14 %, najvišje število točk pa je bilo 29 točk oz. 100 % rešen preizkus. Prav tako je bilo tudi na naknadnem roku, kjer je bilo najvišje število točk 29, torej vse možne točke, minimalno število točk pa 0, ki jih je dosegel en učenec (Državni izpitni center, 2004, str. 48, 83). Po teh rezultatih lahko sklepamo, da so

1 Člani predmetne komisije: dr. Bojan Balkovec, mag. Pavla Karba, Cirila Trampuš, Marjana Barbič, Božidar Mrevlje, Jožica Sovič, Gabrijela Škraba.

bile v splošnem ocene preizkusa zelo visoke, saj so bila povprečja doseženih točk pri rednem roku krepko čez polovico, pri naknadnem roku pa tudi čez 75 % doseženih točk. Pozitivno presenečenje je 100 % doseženih točk, in to na obeh preizkusih.

Glede ocen nam najprej pade v oči, da je kar 5 učencev ali 5 % od 100 doseglo negativno oceno. Z zadostno oceno jih je opravilo 11 ali 11 %, dobro oceno je dobilo 15 učencev ali 15 % od vseh. Največ učencev je na preizkusu dobilo prav dobro oceno, in to kar 37 učencev ali 37 %, in malo manj, 32 učencev ali 32 %, jih je preizkus opravilo z odliko, kar je tudi zelo dobro (Državni izpitni center, 2004, str. 48). Iz rezultatov vidimo, da učenci iz leta v leto bolj usvajajo funkcionalno znanje, so se pa to leto slabše odrezali prav zaradi spuščenega kriterija.

V šolskem letu 2004/2005 se je preizkusa iz zgodovine udeležilo 246 učencev (13,7 %) od skupaj 1796 učencev, ki so opravljali NPZ v 9. razredu, kar je največ do takrat. To leto je bil zadnjič t. i. preizkus znanja izbirnega predmeta, kasneje je bil obvezen. Na rednem roku je bilo 241 učencev in še 59 na naknadnem preizkusu. Od tega je bilo skupno 124 učencev in 122 učenk. Iz snovi 7. razreda je lahko učenec dosegel 8 točk, iz snovi 8. razreda 9 točk in iz snovi 9. razreda 12 točk. Tudi v tem letu so bile naloge točkovane z 1-3 točke in učenci so lahko dosegli točke tudi za posamezno taksonomsko stopnjo oz. podvprašanje. Povprečje točk rednega roka je bilo 20,2 oz. 69,6 %, na naknadnem roku pa je bilo povprečje presenetljivo nižje, samo 18,9 točk oz. 65,1 %. Minimalno število točk, ki je bilo doseženo na obeh rokih, je bilo 5 točk ali 17 %. Najvišje število doseženih točk pa je bilo prav tako na obeh rokih 28 ali 97 % (Državni izpitni center, 2005a, str. 47, 104, 115). Povprečje doseženih točk se je ponovno dvignilo na 70 %, kar je verjetno posledica ustaljenega kriterija ocenjevanja.

Glede ocen na obeh rokih je bilo skupaj v tem šolskem letu ponovno kar nekaj učencev negativno ocenjenih. Negativno oceno je skupaj doseglo kar 10 učencev ali 4 % vseh. Zadostno oceno je dobilo 21 učencev ali 9 %, dobro je bilo ocenjenih 43 ali 17 %, najbolje so se učenci odrezali pri doseganju prav dobre ocene, to je dobilo 96 učencev ali 39 %. Kar 76 učencev ali 31 % pa je preizkus zaključilo z odliko. Glede mej ocen lahko rečemo, da so kriteriji ostali enaki kot prejšnje šolsko leto, posledično se je zmanjšalo število negativnih ocen na rednem roku, pa tudi delež prav dobro in odlično opravljenih preizkusov je bil za 1 % višji v tem letu (56,4 %), saj je bilo za odlično oceno prav tako potrebnih 83 % vseh točk (Državni izpitni center, 2005a, str. 47, 104).

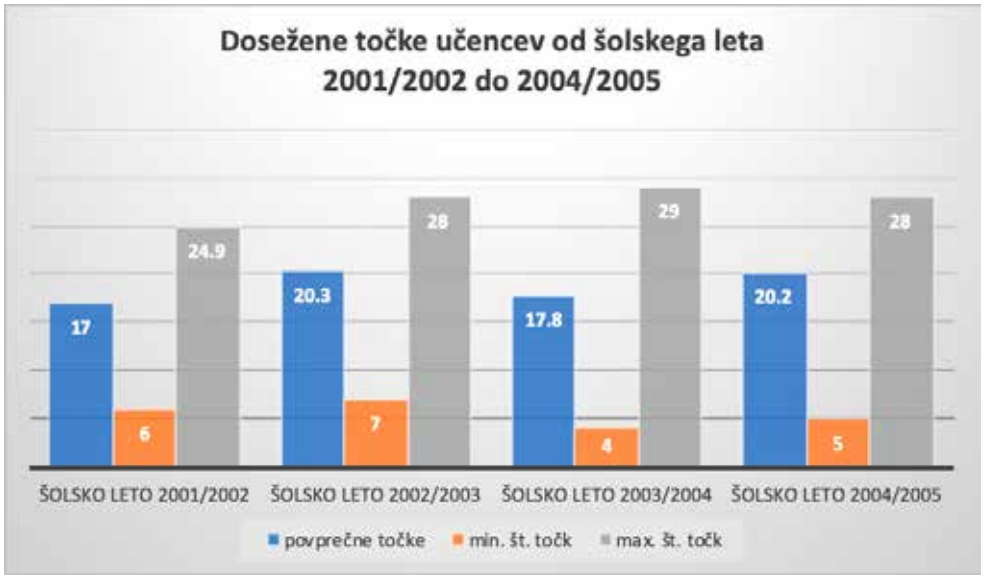
PRIMERJAVA ANALIZ NPZ-JA PRI PREDMETU ZGODOVINA OD LETA 2002 DO 2005

Od leta 2002 do 2005 so si učenci sami izbirali tretji predmet na preizkusu znanja ob koncu 3. obdobja osnovne šole. Torej so si učenci izbirali predmete, ki jih zanimajo, ki jih na določen način obvladajo ali jih želijo obvladati. Vsako leto smo pri zgodovini beležili vedno večje število udeležencev. Povprečno jih je vsako leto opravljalo preizkus iz zgodovine 10,5 %. Najmanj se je zanj odločilo šolskega leta 2003/2004, 7,9 % vseh učencev, leta 2004/2005 pa 13,5 % vseh učencev, kar kaže na veliko zainteresiranost za ta predmet. Zadnje leto se je število učencev drastično povečalo, kar je bil spodbuden rezultat za naprej. Učenci so dosegali tudi vedno boljše rezultate, kar pa ni nič presenetljivega, saj je tudi predmetna komisija iz leta v leto imela več

Graf 1: Število učencev in učenk na rednem roku od šolskega leta 2001/2002 do 2004/2005

izkušenj s takšnim preizkusom in se trudila zgodovino približati osnovnošolcem (Državni izpitni center, 2005a, str. 105).

Učenci so bili na rednem roku najuspešnejši drugo in zadnje leto, saj so v povprečju dosegli več kot 20 točk. Najslabši rezultati so bili prvo leto preizkusa; povprečno in maksimalno število doseženih točk je bilo najnižje, kar pa je popolnoma razumljivo, saj so takšni preizkusi potekali prvič in niti PK niti učitelji in sploh ne učenci še niso imeli dovolj izkušenj. Eden izmed temeljnih razlogov pa je tudi, da je bil prvo leto preizkus prezahteven. Na naknadnem roku so se učenci vsako izmed štirih let odrezali bolje kot na rednem roku, v povprečju so bili najboljši v šolskem letu 2003/2004, ko so dosegli več kot 23 točk. Najslabše povprečje je bilo zadnje leto, ko je padlo kar pod 19 točk. V šolskem letu 2003/2004 pa je bilo tudi najnižje doseženo število minimalnih točk; na rednem samo 4, na naknadnem pa je en učenec oddal prazno polo, zato so minimalne točke padle na 0. Zanimiva je še informacija, da so bile v šolskem letu 2003/2004 na rednem in naknadnem roku dosežene vse možne točke (Karba, 2006, str. 66).



Graf 2: Dosežene povprečne, minimalne in maksimalne točke učencev in učenk na rednem roku od šolskega leta 2001/2002 do 2004/2005

V šolskih letih 2003/2004 in 2004/2005 so bili kriteriji glede ocen skoraj enaki. Prejšnji dve leti so bili zelo spremenljivi, saj je bilo v šolskem letu 2001/2002 za odlično oceno potrebnih 72 %, samo leto kasneje pa so kriterij poostrili, saj je bilo 71 % potrebnih za prav dobro oceno in kar 86 % za odlično. Od leta 2003/2004 je bilo potrebnih 64 % za prav dobro oceno. Za odlično oceno so za eno točko spustili kriterij, saj je bilo zahtevanih 83 %. Tudi pogoj za opravljen preizkus se je spreminjal od prvega leta preizkusa. Najprej je bilo potrebnih 25 % vseh točk za opravljen preizkus, a že v šolskem letu 2002/2003 se je ta pogoj spremenil na 41 % in zadnji dve leti ostal na 31 % vseh točk. Meje med ocenami so se tako ustalile, kar pa vodi k večji zanesljivosti, učinkovitosti in objektivnosti preizkusa (Karba, 2006, str. 67).

Omenim naj še tipe nalog, ki so imele najvišji in najnižji delež uspešnosti reševanja. Naloge z najvišjim odstotkom uspešnosti so bile naloge izbirnega tipa, se pravi naloge obkroževanja, kjer je šlo za razumevanje zgodovinskih dogodkov, naloge kratkih odgovorov glede na analizo grafa, npr. razumevanje tehničnih izumov in poznavanje mednarodnih organizacij, in še naloge povezovanja ter urejanja (slikovnih virov). Dobro rešena naloga obkroževanja se je nanašala na 20. stoletje in je učence spraševala, »*kako imenujemo obdobje po drugi svetovni vojni*«. Ena izmed najbolje rešenih nalog kratkih odgovorov se je nanašala na stari vek, učenci so morali iz zgodovinskega vira razbrati odgovore o dvojčkih Romulu in Remu. Zelo dobro je bila rešena še naloga povezovanja, ki se je navezovala na funkcije pomembnih slovenskih osebnosti oz. politikov (Karba, 2006, str. 68).

Najnižji odstotek uspešnosti je bil predvsem pri nalogah kratkih odgovorov, ki so se navezovale na naloge na osnovi branja zemljevidov, naloge, strukturirane po težavnosti, kjer je bilo potrebno vzročno-posledično razmišljanje, naloge glede poznavanja namena stavb ter naloge z razumevanjem pisnih virov. Poleg nalog kratkih odgovorov so bile še najslabše rešene naloge povezovanja in urejanja, kjer je šlo za razumevanje družbenih sprememb, praznikov. Najmanj uspešno rešena naloga kratkih odgovorov se je navezovala na zemljevid poti pomorščakov, ki so odkrivali nove dežele, učenci pa so morali ugotoviti njihova imena. Po mnenju učencev je bila težka naloga povezovanja o času Marije Terezije, kjer so morali povezati njene reforme s pravilno razlago, tretja težka naloga pa je bila glede demokratičnega režima, kjer so morali obkrožiti pravilno zaporedje treh vej oblasti (Karba, 2006, str. 68–69).

Zaključimo lahko, da so preizkusi do leta 2005 dosegli svoj namen, saj se jih je udeležilo vedno več učencev, ki so izkazovali kakovostno znanje zgodovine. Rezultati so bili iz leta v leto boljši. Zelo dobri rezultati so bili že prvo leto, saj je 68 % kandidatov doseglo prav dobro ali odlično oceno, zadnje leto pa je bilo teh skupaj že 70 %. Pri tem pa moramo upoštevati, da se je kriterij ocenjevanja do zadnjega leta zelo poostril, zato je bil ta dosežek učencev zelo dober. V vseh letih preizkusa je bilo samo šest ugovorov na oceno, kar potrjuje, da se je PK iz leta v leto naučila vedno več stvari o preizkusu in videla, kako mora delati, da bodo šle stvari v pravo smer. Vse to pa je bil tudi rezultat dobre strokovne pripravljenosti in dobrega sodelovanja predmetne komisije, učiteljev, ocenjevalcev, učencev in Republiškega izpitnega centra (RIC), da jim je uspelo sestaviti teste, s katerimi so lahko učenci izkazovali tovrstno znanje (Karba, 2006, str. 67, 69).

ANALIZE OD ŠOLSKEGA LETA 2006/2007 DO 2015/2016

V šolskem letu 2006/2007 je na rednem roku opravljalo preverjanje 4325 učencev, na naknadnem pa 37. Povprečno število točk na rednem roku je bilo 27,4 ali 54,8 %, kar je malo čez polovico. Na naknadnem roku pa je bilo povprečje dosti manjše, samo 21,8 točke oz. 43,6 %. Maksimalno število točk je na rednem roku dosegel samo en učenec, kar je 0,02 %. 45 učencev ali 1,4 % pa je doseglo več kot 90 % vseh točk. Na naknadnem roku ni nihče dosegel vseh točk. Ne glede na ta rezultat pa je bilo na rednem roku dosti več takšnih, ki so dosegli rezultat, ki je bil pod pričakovanji. 38 učencev ali 0,9 % je doseglo manj kot 5 točk ali 10 % od možnih točk. 440 učencev ali 10,2 % je doseglo manj kot 15 točk ali 30 % možnih točk. Število učencev, ki so dosegli nad 90 %, je bilo pod pričakovanji PK,[2] saj se je z deležem učencev, ki so dosegli pod 15 točk ali pod 30 % vseh možnih točk, povprečje zelo znižalo in ni bilo takšno, kot so ga predvidevali s preizkusom, ki preverja znanje na vseh treh taksonomskih stopnjah. Na naknadnem roku je bil najvišji rezultat 92 % točk enega učenca. Na tem roku so bili rezultati dosti slabši, saj je bil velik delež takšnih, ki so dosegli manj kot 10 točk ali 20 % točk (Državni izpitni center, 2007, str. 166, 178).

Ugotovimo, da bi lahko učenec pri preizkusu dosegel minimalno 15 točk ali 30 % že s tem, ko bi pravilno rešil naloge, ki so preverjale osnovno znanje, znanje prve taksonomske ravni, se pravi nalog poznavanja osnovnih pojmov in dejstev. Po ugotovitvi komisije bi lahko učenec v preizkusu dosegel 13 točk že s pravilno rešenimi »*lahkimi nalogami*«, kot so jih sami poimenovali. Verjetno je bil v ozadju neuspešnosti problem nepravilnega pristopa k reševanju preizkusa in ne neznanje. Takšen preizkus je bil eden izmed prvih in učenci so se morali navaditi, da bo takšno preverjanje postalo stalno (Državni izpitni center, 2007, str. 166, 178).

Predmetna komisija je bila mnenja, da učitelji poučujejo v skladu s sodobnim poukom zgodovine. Učenci so dosegli dobre rezultate pri nalogah razumevanja, učitelje pa so pozvali, da morajo nameniti večji poudarek utrjevanju poznavanja zgodovinskih dejstev in dogodkov. Več časa je treba nameniti delu z zemljevidi, tabelami in učence pozvati k natančnemu pisnemu izražanju. Glede tem politične zgodovine, ki so stalno slabše rešljive, je komisija predlagala, da se obravnavajo na pregleden in ne preveč zahteven način, saj jih bodo tako učenci laže razumeli. Pomembno se jim zdi kritično analizirati pozitivne in negativne stvari, s tem bodo učenci pridobili kritično razmišljanje. Če bo prišlo do takšnih zaključkov, bo pouk zgodovine postal kakovostnejši (Državni izpitni center, 2007, str. 179).

Preizkus znanja iz zgodovine je v šolskem letu 2007/2008 opravljalo 4450 učencev in učenk. Povprečno število točk je bilo 24,38 ali 48,76 % od vseh možnih točk na preizkusu. Vseh možnih točk (50) ni dosegel nihče, je pa en učenec dosegel 49 točk ali 98 %, 45 točk ali 90 % in več je doseglo 28 učencev, kar je 0,63 % od vseh. Več kot 40 točk ali 80 % je doseglo 189 učencev, kar je 4,2 %. Glede najnižjih točk pa so bili rezultati takšni: en učenec ali 0,02 % ni dosegel nobene točke, 40 učencev ali 0,9 % je doseglo 4 točke (8 %) ali manj, 162 učencev ali 3,6 % pa je doseglo 9 točk oz. 18 % ali manj. Prav tako kot leto poprej je struktura preverjanja ostala ista in tudi tedaj so lahko učenci že s pravilno rešenimi nalogami prve taksonomske stopnje, ki so preverjale minimalne standarde, dosegli od 8 do 15 točk oz. od 16 % do 30 %. Vendar je kar 658 učencev (14,8 %) doseglo samo 15 točk ali manj, kar je za 4,6 %

2 Člani PK: dr. Dragan Potočnik, Marjan Rode, Janez Globočnik, Silvia Hardi, David Runco, Elissa Tawitian, Vilma Brodnik, Deborah Rogoznica.

več kot prejšnje leto. Ti nižji rezultati so verjetno posledica tega, da PK[3] v ta preizkus ni vključila nalog, kjer so lahko učenci samo iz vira prepisali odgovor in tako samo izkazali bralno razumevanje, pa tudi povprečje odstotnih točk je bilo to leto nekoliko nižje, kar pomeni, da je bil preizkus malo bolj zahteven kot prejšnji. Vendar pa je komisija vseeno menila, da je bilo povprečno število točk za tak preizkus prenizko (Državni izpitni center, 2008, str. 200–201).

Struktura preverjanja je tudi v šolskem letu 2007/2008 ostala ista. Predmetna komisija je samo več nalog posvetila poznavanju dejstev, manj pa je bilo nalog, kjer so lahko učenci preprosto iz vira izpisali odgovor. Iz preverjanja je vidnih nekaj slabših področij učencev, kot je npr. abstraktno mišljenje, slabše rešljive pa so tudi naloge s politično in gospodarsko vsebino. PK je bila prepričana, da če bi pri pouku učitelji bolj poudarjali in utrjevali te teme, bi bile tudi te naloge rešene uspešneje. Problem nastane tudi pri primerjavi dveh obdobij ali dogodkov in pri razmišljanju z več zornih kotov. Zelo uspešne so naloge, ki učence sprašujejo po vsakdanjih temah, in naloge z besedili. Pouk je očitno naravnan bolj ali manj na delo z besedili, teme iz vsakdanjega življenja pa so učencem bližje (Državni izpitni center, 2008, str. 214–215).

Preizkus znanja iz zgodovine je v šolskem letu 2009/2010 opravljalo 4698 učencev. V povprečju so doseli 23,24 točke oz. 46,48 %. Vseh možnih točk ni dosegel noben učenec, en je dosegel 48 točk (96 %), 24 učencev (0,51 %) je doseglo nad 45 točk oz. 90 %, 179 učencev (3,81 %) je doseglo več kot 40 točk oz. 80 %. Najnižje število točk je doseglo 7 učencev (0,14 %), to je bila 1 točka oz. 2 %. Manj kot 5 točk oz. 10 % vseh pa je doseglo 56 učencev (1,19 %). 311 učencev (6,6 %) je doseglo manj kot 10 točk oz. 20 % (Državni izpitni center, 2010, str. 190).

Strukturo preizkusa PK[4] glede na prejšnji dve leti ni spremenila, kljub temu pa so učenci dosegli nižje rezultate. Več je bilo takšnih, ki so dosegli minimalen rezultat (do 10 % točk), kar je zelo podrlo povprečni rezultat. Dosti več je bilo tudi takšnih, ki so dosegli rezultat pod 30 % vseh točk. Za razliko od prejšnjih preverjanj pa v tem šolskem letu ni bilo učenca, ki ne bi dosegel niti ene točke, vendar pa ni bilo tudi takšnega, ki bi dosegel vse. Je pa bilo to leto več učencev, ki so dosegli rezultat na preverjanju med 70 in 80 % točkami. Povprečje odstotnih točk je bilo nekoliko nižje kot prejšnji leti. To pomeni, da je bil preizkus zahtevnejši, kar lahko pripišemo samemu izboru ciljev nalog, pa tudi virom, ki so učencem pomagali pri reševanju nalog (Državni izpitni center, 2010, str. 191).

V šolskem letu 2009/2010 se je znanje učencev na določenih področjih izboljšalo v primerjavi z letom 2007/2008, a še vedno so šibke teme, ki so glede na obravnavo časovno bolj oddaljene od drugih. Pri učencih se opaža površno branje navodil nalog in razumevanje zemljevidov, prav tako pa je tudi to leto slabo poznavanje dogodkov okoli leta 1848 in na splošno razumevanje političnih tem, ne glede na obdobje. Pri reševanju prve taksonomske stopnje so učenci to šolsko leto izkazali nekoliko boljše znanje, v povprečju pa so bila vprašanja višjih miselnih procesov dobro rešena, tako da je rešljivost na vseh treh zahtevnostnih ravneh vedno bolj uravnotežena (Državni izpitni center, 2010, str. 203).

Preizkus znanja iz zgodovine je v šolskem letu 2012/2013 pisalo 4431 učencev. V povprečju so dosegli 23,97 točke oz. 47,95 %. Vseh možnih točk ni dosegel nihče, je pa en učenec dosegel 49 točk (98 %), 14 učencev oz. 0,31 % je doseglo več kot 45 točk ali 90 % vseh možnih točk. 134 učencev (3,02 %) pa je doseglo nad 40 točk oz.

3 Člani komisije: dr. Dragan Potočnik, Marjan Rode, Janez Globočnik, Silvia Hardi, David Runco, Elissa Tawitian, Vojko Kunaver.
4 Člani komisije: dr. Dragan Potočnik, Marjan Rode, Vojko Kunaver, David Runco, Tatjana Sabo, Elissa Tawitian.

80 %. Najnižje možno število točk je bilo 0, ki sta ga dosegla dva učenca (0,05 %). 167 učencev (3,77 %) je doseglo manj kot 10 točk ali 20 % vseh možnih točk in 26 učencev (0,59 %) je doseglo manj kot 5 točk ali 10 % vseh možnih točk. Struktura preizkusa se glede na prejšnja leta ni spreminjala, kljub temu pa so se v povprečju to leto učenci bolj izkazali, čeprav sta dva učenca dosegla število možnih točk 0. Je pa bil nižji delež učencev, ki so dosegli pod 10 točk ali 20 % vseh možnih točk. Okrepil se je tudi delež učencev, ki so dosegli med 70 in 81 % vseh točk. Sklepamo lahko, da je bilo preverjanje podobno zahtevno kot prejšnje leto (Državni izpitni center, 2013, str. 397).

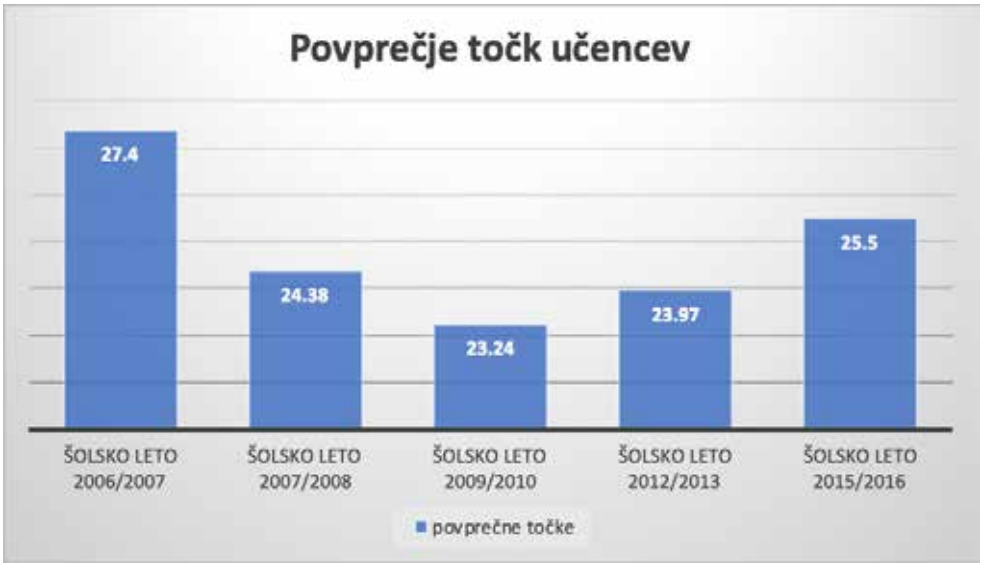
Dosežki učencev so tudi to leto podobni vsem prejšnjim, predvsem kar se tiče znanja temeljnih zgodovinskih pojmov in kadar je potrebno odgovor na vprašanje zapisati samostojno z lastnimi miselnimi procesi. Izboljšalo se je znanje časovne orientacije, uspešni so tudi pri nalogah, kjer gre za medpredmetno povezovanje, pa tudi pri analizi in vrednotenju nekih dogodkov s sedanjostjo/preteklostjo. Slabše je poznavanje slovenske zgodovine iz 19. in 20. stoletja. To znanje je pomanjkljivo in manj razumljivo. PK še vedno ugotavlja, da bi v šolah moral biti večji poudarek na poznavanju temeljnih zgodovinskih dogodkov in pojmov. Sicer je pouk v osnovni šoli ob vseh navedenih ugotovitvah zadovoljiv (Državni izpitni center, 2013, str. 428).

Preverjanje znanja je v šolskem letu 2015/2016 pisalo 4058 učencev. V povprečju so dosegli 25,5 točke ali 51 %, kar je najvišji rezultat do sedaj. Vseh možnih točk ni zbral nihče, je pa 5 učencev doseglo 47 točk ali 94 %, 18 učencev ali 0,44 % od vseh je doseglo 45 točk, kar je 90 % ali več. 167 učencev ali 4,12 % je doseglo 40 točk oz. 80 % ali več. Najnižje število točk, 0 točk, sta zbrala 2 učenca oz. 0,05 % od vseh. 34 učencev (0,84 %) je doseglo 5 točk (10 % ali manj) in 157 učencev ali 3,87 % od vseh je doseglo 10 točk (20 % ali manj). PK[5] tudi to leto strukturo preizkusa ni spremenila, spremenili pa so izbor učnih ciljev. Vključili so le učne cilje obveznih vsebin učnega načrta. Učenci so v tem letu dosegli v povprečju boljše rezultate kot v prejšnjih letih. Delež učencev, ki so dosegli pod 10 točk od vseh možnih točk, je enak ali minimalno povečan. Ponovno imamo dva učenca, ki sta dosegla nič točk. Nekoliko pa se je okrepil delež tistih učencev, ki so na preverjanju dosegli med 70 in 81 % vseh točk. Če pogledamo povprečje točk (51 %), vidimo, da je bil letošnji preizkus malce manj zahteven, kar lahko pripišemo izboru ciljev, ki so jih preverjale naloge, in izboru izhodiščnih virov v preizkusu (Državni izpitni center, 2016, str. 341).

Kot v preteklih letih je bilo tudi to leto slabše temeljno zgodovinsko znanje učencev, še zlasti kadar je šlo za politične teme ali pa so morali odgovor zapisati samostojno brez pomoči vira. Pomanjkljivo je znanje slovenske zgodovine od 19. stoletja naprej in hladne vojne. Učenci so dobro reševali naloge, kjer je bilo delo z letnicami, naloge iz starega veka, vsakdanje življenje srednjega veka, pokristjanjevanje, dobro pa je tudi znanje druge svetovne vojne in povojne Jugoslavije. Pri nekaterih nalogah je na boljšo uspešnost bolj vplivala taksonomska stopnja ter jasno dodatno gradivo kot pa sama vsebina naloge. Analiza in primerjava s sedanjostjo jim ne povzročata večjih težav. Še vedno je problem poznavanje zgodovinskih dogodkov in pojmov, ki mora biti bolj prisotno v šolah. Prav tako pa tudi delo z zemljevidi, slikovnim gradivom. Sprememba učnega načrta ni vplivala na uspešnost reševanja nalog, ki se tičejo 20. stoletja. Vpliv na večjo uspešnost ima tip naloge in iztočnica ob nalogi (Državni izpitni center, 2016, str. 352, 355–356).

5 Člani komisije: dr. Dragan Potočnik, Elissa Tawitian, Pia Ernestini, Silvia Hardi, Vojko Kunaver, Marjan Rode.

Graf 3: Število učencev in učenk na rednem roku od šolskega leta 2006/2007 do 2015/2016



Graf 4: Dosežene povprečne točke učencev in učenk na rednem roku od šolskega leta 2006/2007 do 2015/2016

PRIMERJAVA ANALIZ NACIONALNEGA PREVERJANJA ZNANJA PO SPREJETJU NOVEGA OSNOVNOŠOLSKEGA ZAKONA LETA 2006

V šolskem letu 2006/2007 je prišlo do sprememb glede tretjega predmeta. Namesto enega tretjega predmeta, kot je bilo v šolskem letu 2005/2006, je minister za šolstvo in šport določil štiri predmete: fiziko, kemijo, zgodovino in tuji jezik (nemščino ali angleščino), ki so bili v državi preverjani v enakem razmerju, učenci pa so na šolah opravljali preverjanje iz enega predmeta (Državni izpitni center, 2007, str. 7).

Namen in prednost takšnega novega načina preverjanja je v tem, da se vsako leto dobi več koristnih informacij o vedno večjem številu predmetov. Za posamezne šole in učence se v šolskem letu 2006/2007 ni nič spremenilo, saj je na vsaki šoli ostal en

dodaten (tretji) predmet, samo na celotni populaciji so bili preverjeni štirje. Nabor šol za vrednotenje posameznega predmeta je potekal po načelih slučajnostnega razvrščanja šol v skupine, t. i. vzorčenje šol za posamezen predmet. Vzorčenje je potekalo po slovenskih regijah, tako da je bil vsak predmet enako zastopan v vsaki regiji (Državni izpitni center, 2007, str. 10, 28).

Po spremembi Pravilnika o NPZ so bili na preverjanjih uvedeni kvalitativni opisi znanj izbranih območij lestvice dosežkov na nacionalnem preverjanju. Grafične predstavitve dosežkov so izdelali tako, da so dosežke vseh učencev na preverjanju razvrstili od najnižjega do najvišjega, z višino stolpca pa so prikazali število učencev z določenim dosežkom. Na vsaki grafični predstavitvi dosežkov so še označena območja znanj učencev; v vsakem območju je 10 % vseh učencev. Poznamo zeleno, rumeno, rdeče in modro območje. Zeleno območje označuje skupne dosežke učencev pod spodnjo četrtino dosežkov glede na preostale dosežke, njihovi dosežki pa so višji od spodnjih 20 % in nižji od 70 % preostalih dosežkov. V rumenem območju so skupni dosežki učencev, ki so med polovicama dosežkov, njihovi rezultati pa so višji od spodnjih 45 % in nižji od preostalih 45 % dosežkov. V rdečem območju so skupni dosežki učencev, katerih rezultati določajo mejo zgornje četrtine dosežkov, njihovi dosežki so višji od spodnjih 70 % in nižji od 20 % preostalih dosežkov. Modro območje pa označuje učence, katerih skupni rezultati so v zgornji desetini dosežkov, njihovi dosežki pa so višji od 90 % preostalih dosežkov. Za vsako območje so bile določene naloge, ki so jih učenci uspešno reševali – uspešnost je morala biti nad 65 %, da je bila naloga imenovana za uspešno v danem območju (Državni izpitni center, 2007, str. 47–48).

PK je skozi vsa leta dajala poudarek na poznavanju ključnih zgodovinskih dejstev, dogodkov in temeljnih pojmov, predvsem od leta 2008 naprej. Z letom 2009/2010 se je znanje učencev na določenih področjih začelo nekoliko izboljševati, saj so učenci pokazali napredek. Dosežki nalog s pomočjo slik, zemljevidov in karikatur so bili boljši kot leta 2008. Rešljivost vprašanj na vseh treh taksonomskih stopnjah je začela postajati uravnotežena, čeprav so bile naloge tretje stopnje pričakovano težje. So pa se naloge, ki preverjajo višje miselne procese po dosežkih, približale uspešnosti reševanja prve in druge taksonomske stopnje. Učencem so predstavljale težave zahteve po sintezi, analizi in vživljanju. Učenci so izboljšali reševanje nalog na 2. taksonomski stopnji, saj so bolje izkazali razumevanje besedil, slik, podatkov v preglednici in sporočila karikatur. Še vedno pa so bili učenci uspešnejši pri podajanju kratkih odgovorov kot pri zapisu daljših odgovorov (Državni izpitni center, 2010, str. 200, 203).

V šolskih letih 2012/2013 in 2015/2016 se je izboljšalo znanje časovne orientacije in primerjave dogodkov s sedanjostjo. Dobro rešljive so bile naloge medpredmetnega povezovanja, vprašanja z letnicami in analize dogodkov. Vprašanja iz vsakdanje in kulturne zgodovine so v preizkusih dobro rešljiva in učencem niso delala posebnih težav, nasprotno se je skozi vsako preverjanje dogajalo s političnimi temami, ki so bile stalno slabše rešljive in so veljale za težja vprašanja. To so bile predvsem teme iz 19. in 20. stoletja. Razlog za to je, da te teme učencem niso tako blizu, so težje, zato je zelo pomembno, da jih učitelji med poukom obravnavajo na primeren, pregleden in ne preveč zahteven način ter dajo tem temam večji poudarek. Izboljšalo se je znanje obdobja prve svetovne vojne, poznavanje povojne zgodovine pa se ni spremenilo. Učenci pa niso preveč izboljšali temeljnega znanja zgodovine (temeljnih zgodovinskih pojmov in procesov), zlasti kadar je bilo odgovor treba zapisati samostojno, brez vira (Državni izpitni center, 2013, str. 428).

Tudi v šolskem letu 2015/2016 je PK ugotavljala, da je bilo nekaj nalog 1. taksonomske stopnje slabše rešljivih kot naloge 2. taksonomske stopnje. To si razlagamo kot slabše poznavanje zgodovinskih dejstev ter na drugi strani slabo obvladovanje branja pisnih virov (Potočnik, 2017, str. 837–850).

Vprašanja 3. stopnje so bila najzahtevnejša in temu primerna je bila vedno tudi rešljivost. Manj uspešni so tako učenci pri primerjanju npr. dveh obdobij, slogov in abstraktnem razmišljanju (Državni izpitni center, 2016, str. 351–356). Zelo pomembno je, da učitelji spremenijo način dela in se bolj posvetijo težjim in manj zanimivim temam. Seveda pa je treba znanje graditi iz temeljnih pojmov in zgodovinskih dejstev, iz katerih lahko nato učenci gradijo svoje poznavanje zgodovine.

Pri pouku bi naj učitelji več časa namenili delu z zemljevidom in drugimi iztočnicami, saj so učenci izkazali slabše znanje pri nalogah brez vira. Delo z besedili je po mnenju PK zelo dobro obravnavano, saj se učenci dobro znajdejo v besedilu in si z njim znajo pomagati. Delo na podlagi razumevanja zemljevida in slikovnega gradiva pa bi moralo biti še bolj intenzivno. Učenci so se tudi na vsakem preizkusu slabše odrezali pri vprašanjih, ki so zahtevala zapis odgovora v več povedih. Pri tem vidimo, da imajo učenci težave s samostojnim razmišljanjem, izražanjem in utemeljevanjem odgovora. V šolskem letu 2015/2016 se je PK odločila za večji delež nalog obkroževanja, saj tako učenci laže rešijo časovno odmaknjene teme, imena pomembnih posameznikov ali pa naloge, ki zahtevajo natančno branje dokumenta. Uspešnost reševanja takšnih nalog se je zato izboljšala (Državni izpitni center, 2016, str. 352, 255–256).

NPZ je v letu 2020 zaradi epidemije Covid- 19 odpadel. V skladu s *Sklepom o preklicu tajnosti preizkusov znanja za nacionalno preverjanje znanja* v tiskani in elektronski obliki v šolskem letu 2019/20, ki ga je izdalo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, je Državni izpitni center v maju in juniju 2020 objavil in na šole poslal preizkuse znanja, namenjene za nacionalno preverjanje znanja 2020. Z objavo preizkusov v elektronski obliki in dostavo preizkusov v tiskani obliki se je učiteljem omogočilo, da preizkuse uporabijo po lastni presoji, npr. za utrjevanje znanja ali za preverjanje doseganja standardov znanja med rednim poukom in med šolanjem na daljavo.

SKLEP

Učenci so v preizkusih znanja reševali naloge na treh taksonomskih stopnjah. Do šolskega leta 2005/2006 so bile naloge razporejene drugače kot od vključno tega leta dalje (Kunaver, 2011, str. 66–67). Iz analiz smo ugotovili, da so bila vprašanja 2. taksonomske stopnje najbolje reševana, kar preseneča, saj bi naj bilo poznavanje temeljnih dejstev lažje. Učencem gredo dosti bolje razumevanje, uporaba in analiza znanja. Tako je predvsem zato, ker je zraven teh nalog določen vir (slika, besedilo ipd.), s pomočjo katerega laže razumejo vprašanje in pridejo do rešitve. Poleg tega s pomočjo virov vse bolj delajo pri pouku zgodovine. Poznavanje zgodovinskih pojmov, dejstev in procesov pa učencem nasploh povzroča večje težave. Najslabše rešena vprašanja so bila s 3. taksonomske stopnje, ko morajo učenci samostojno razmišljati, analizirati, interpretirati in vrednotiti zgodovinske dogodke ter zapisati odgovor. To je bilo nekako tudi pričakovati, saj je največ vprašanj politične zgodovine

prav na 3. stopnji, ta vprašanja pa so učencem manj blizu, manj razumljiva in tudi v šolah se tem temam daje premajhen poudarek. To lahko sklepamo po tem, ker so vprašanja iz politične zgodovine na NPZ v povprečju med slabše rešenimi nalogami. Vprašanja na 3. stopnji pa prav tako po navadi zahtevajo daljši odgovor ali pa vsebujejo kombinacijo več virov skupaj, takšne naloge pa so kompleksnejše (Državni izpitni center, 2016, str. 353).

Tipi nalog v preizkusih so vključevali predvsem naloge obkroževanja, naloge kratkih odgovorov in zapis kratkega odgovora. Učencem so bile nekako vsako leto lažje naloge obkroževanja, ker je šlo za možnost izbire, odgovor pa je bil pogosto dan že v iztočnici ali pa so si lahko z njo pomagali. Dobro rešene naloge so bile tudi naloge kratkih odgovorov, ki pa jih je bilo po letu 2005 manj, saj se je spremenila taksonomska struktura nalog (Državni izpitni center, 2016, str. 354). Število nalog 1. taksonomske stopnje, znanje in poznavanje temeljnih zgodovinskih dejstev, dogodkov, pojavov, se je leta 2005 zmanjšalo s 50 % na 30 % vseh nalog, število nalog 2. taksonomske stopnje, razumevanje in uporaba zgodovinskih virov, je ostal enako, to je 35 %, število nalog 3. taksonomske stopnje, samostojno reševanje problemov, interpretacije in vrednotenje, pa se je z 20 % po letu 2005 povečalo na 35 % vseh zastopanih nalog na NPZ (Kunaver, 2011, str. 67). Najslabše so se učenci odrezali pri nalogah zapisa daljšega odgovora, saj so morali pravilen odgovor priklicati iz spomina, podati svoje razmišljanje in utemeljitev (Državni izpitni center, 2010, str. 203). Vendar je pri uspešnosti naloge šlo predvsem za to, kakšna iztočnica (vir) je bila dodana. Naloge z zemljevidi, grafi, preglednicami so bile načeloma slabše rešene kot tiste z besedili in slikami, zato ker so učencem vizualno takšni viri bolj razumljivi in so lahko odgovor razbrali neposredno iz dodane slike. Velike težave so prav tako imeli z analizami karikatur, zato je PK dala v vsak preizkus po samo eno nalogo s takim virom. Pomembno je bilo tudi v nalogi obravnavano obdobje oz. tema (Državni izpitni center, 2016, str. 354–355).

Od šolskega leta 2005/2006 so bile zajete vsebine od 6. do 9. razreda. Poudarek je bil na zgodovini 8. in 9. razreda, se pravi predvsem na obdobju novega veka in novejše zgodovine ter sodobne zgodovine, saj je bilo iz teh obdobij v preizkusu največ nalog (Kunaver, 2011, str. 67). Kot je bilo že povedano, pa so bile najslabše rešene politične teme, in teh je največ v 9. razredu. Sicer je ta snov učencem spominsko najbližja, vendar velja tudi za najtežjo. Pričakovali bi, da bodo učenci te teme reševali najbolje, vendar spominski priklic tukaj nima dosti opraviti s tem. Možnost, da so te teme slabše rešljive, pa je tudi ta, da je na koncu šolskega leta učiteljem zmanjkalo časa za obravnavo nekaterih tem 20. stoletja ali pa so jih obravnavali zelo na hitro. Pomembno je, da si učitelji razporedijo čas in sledijo učnemu načrtu, saj so tudi preizkusi narejeni po tej strukturi.

Vsakoletne analize preverjanja znanja zgodovine in primerjave med njimi nam kažejo, da NPZ v celoti uresničuje svoj namen: pridobiti dodatno informacijo o znanju učencev in ugotoviti raven znanja celotne populacije. Tudi temeljni cilji, kot sta izboljšanje kakovosti poučevanja in zagotavljanje kakovostnejšega znanja in zmožnosti pri učencih, kažejo na upravičen namen NPZ-ja. Tako tudi predstavlja pomembno informacijo o znanju učencev in doseganju standardov v učnem načrtu, informacijo o kakovosti dela in možnosti za izobraževanje učiteljev ter tudi pomembno informacijo o doseženem znanju ter predstavlja tudi podlago za sprejemanje odločitev o razvoju izobraževalnega sistema na nacionalni ravni.

Med ugotovitvami velja še poudariti, da se preverja splošno znanje, razumevanje besedil, sposobnost samostojnega dela. Naloge ne odstopajo od šolske prakse, preverjajo se razumevanje, uporaba in povezovanje pojmov. Raven zahtevnosti bralnega razumevanja ni prevelika. Naloge, ki sestavljajo preizkus, razvrščamo v tri taksonomske stopnje po Bloomovi taksonomiji, s poudarkom na nalogah 2. in 3. ravni. Večina nalog je vezanih na iztočnice v obliki besedil, zemljevidov, slik, skic, karikatur, grafov in tabel. Iztočnice so priloge, ki so priložene k preizkusu. Besedila so citati, vzeti iz primarnih in sekundarnih virov, ki obravnavajo problematiko, ki jo predvideva naloga. Besedila in slikovno gradivo so podnaslovljeni, s čimer učencu olajšamo razumevanje. Največ gradiva je povzetega po veljavnih slovenskih učbenikih in delovnih zvezkih za pouk zgodovine v osnovni šoli.

VIRI IN LITERATURA

Balkovec, B. (2001). *Nacionalno preverjanje in ocenjevanje znanja v devetletni osnovni šoli.* Zgodovina v šoli, 10 (3), str. 44.

Državni izpitni center (2002). *Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2001/2002.* Pridobljeno s https://www.ric.si/mma/letno%20poro%C4%8Dilo%20npz%202002/2006070311481309/.

Državni izpitni center (2003). *Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2002/2003.* Pridobljeno s https://www.ric.si/mma/letno%20poro%C4%8Dilo%20npz%202003/2006070311484193/.

Državni izpitni center (2004). *Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2003/2004.* Pridobljeno s https://www.ric.si/mma/letno%20poro%C4%8Dilo%20npz%202004/2006070311490231/.

Državni izpitni center (2005a). *Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2004/2005.* Pridobljeno s https://www.ric.si/mma/letno%20poro%C4%8Dilo%20npz%202005/2006070311492832/.

Državni izpitni center (2005b). *Izhodišča nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli.* Pridobljeno s https://www.ric.si/mma/izhodi%C5%A1%C4%8Da%20npz%20v%20o%C5%A1/2006070611531042/.

Državni izpitni center (2006). *Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2005/2006.* Pridobljeno s https://www.ric.si/mma/letno%20poro%C4%8Dilo%20npz%202006/2006121512431727/.

Državni izpitni center (2007). *Nacionalni preizkus znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2006/2007.* Pridobljeno s http://www.ric.si/mma/letno%20poro%C4%8Dilo%20npz%202007/2008011610154336/.

Državni izpitni center (2008). *Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2007/2008.* Pridobljeno s https://www.ric.si/mma/letno%20poro%C4%8Dilo%20npz%202008/2008121012223548/.

Državni izpitni center (2010). *Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2009/2010.* Pridobljeno s https://www.ric.si/mma/letno%20poro%C4%8Dilo%20npz%202010/2010121609414054/.

Državni izpitni center (2013). *Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2012/2013.* Pridobljeno s https://www.ric.si/mma/Letno%20porocilo%20NPZ%202013/2013101507274770/.

Državni izpitni center (2016). *Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2015/2016.* Pridobljeno s https://www.ric.si/mma/Letno%20poro%20%20ilo%20NPZ%202016/2016122114351304/.

Kalin, J., Krek, J., Medveš, Z., Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (2011). Preverjanje in ocenjevanje znanja v osnovni šoli in nacionalno preverjanje znanja. V: Krek, J. idr. (2011). B*ela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 155–169.

Karba, P. (2006). Nacionalni preizkusi znanja (NPZ) iz zgodovine v 3. triletju devetletne osnovne šole od šolskega leta 2002 do 2005 – primerjava in interpretacija. *Zgodovina v šoli,* 15 (1-2), str. 65–69.
Kovač Šebart, M. (2000). Ocenjevanje znanja – rešitev, ki bistveno določa filozofijo osnovne šole. V: Krek, J. idr. (2000). *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 71–97.
Kunaver, V. (2011). Nacionalno preverjanje znanja pri predmetu zgodovina. *Zgodovina v šoli,* 20 (1-2), str. 65–70.
Masterl, S. (2015). *Nacionalno preverjanje znanja v osnovni šoli – NPZ*. Ljubljana: Državni izpitni center.
Potočnik, D. (2017). Sodobne učne metode pri pouku zgodovine. *Annales, Series historia et sociologia,* 27 (4), str. 837–850.
Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (2001). Uradni list RS, št. 59/01.
Zakon o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo) (2006). Uradni list RS, št. 81/06.
Slavec Gornik, A. (2010). *Nacionalno preverjanje znanja učencev v Evropi: namen, organiziranje in uporaba rezultatov.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
Vogrinc, J. in Kalin, J. (2011). *Sistemski vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
Žakelj, A. in Ivanuš - Grmek, M. (2010). *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-kulturnim okoljem učencev, poukom in domačimi nalogami.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Tomaž Smole,
Osnovna šola Šmartno v Tuhinju

UPORABA SOBE POBEGA ZA MOTIVACIJO UČENJA ZGODOVINE PRI POUKU NA DALJAVO

Tomaž Smole,
Primary School Šmartno in Tuhinj

USING ESCAPE ROOM TO MOTIVATE HISTORY LEARNING IN REMOTE EDUCATION

IZVLEČEK

Izobraževanje na daljavo je korenito spremenilo način poučevanja v šolah po vsem svetu. Prilagoditi se je bilo treba načinu dela, ki nam je bil do pred kratkim nepredstavljiv, poučevati otroke prek računalnika, brez osebnega, fizičnega stika. Za delo na nov način je bilo potrebne veliko energije tako učiteljev kot učencev. Temu primerno je bilo treba dati še večji poudarek motivaciji učencev. Kot zanimiv in poučen primer didaktičnega pristopa lahko služijo virtualne sobe pobega. Predstavljeni sta dve sobi pobega za učence 7. razreda (*Prve civilizacije*) in 8. razreda (*Geografska odkritja in renesansa*).

Ključne besede: izobraževanje na daljavo, motivacija, soba pobega, prve civilizacije, geografska odkritja in renesansa

ABSTRACT

Remote education has drastically changed the work of teachers in schools all over the world. Teachers had to adapt to a way of working with students that was until now unimaginable – teaching children online with no personal and physical contact. This new way of working required a lot of energy both from teachers and students, where an even greater emphasis was placed on student motivation. Virtual escape room can be used as an interesting and educational approach to learning. The article introduces two escape rooms: for 7th grade (*First Civilisations*) and 8th grade students (*Geographical Discoveries and Renaissance*).

Keywords: remote education, motivation, escape room, first civilisations, geographical discoveries and Renaissance

UVOD

Sobe pobega so močno posegle v prostor turistične ponudbe tako po svetu kot tudi v Sloveniji. Koncept sobe pobega je razvil Takao Kato leta 2006 v Kjotu, kjer je nato leta 2007 odprl sobo, Real Escape Game (Zgodovina sob pobega, 2017). Kmalu se je ideja razširila po svetu. Slovenija je hitro sledila trendom z odprtjem prve sobe pobega v Ljubljani leta 2014 (Nastalo je Združenje escape room dejavnosti Slovenije, 2016). Temu so kmalu sledile nove sobe pobega z različnimi tematikami. Kmalu so bile tako razširjene, da bi lahko rekli, da ima vsaka vas eno. Septembra 2020 je bilo v Sloveniji 20 ponudnikov s 67 sobami oziroma igrami (Seznam escape room ponudnikov v Sloveniji, 2020).

Glavni namen sob pobega je pobeg iz sobe. Vendar pa se v vsakem pobegu skriva tudi zgodba. V nekaterih sobah moraš reševati svet ali pa premagati zlobnega profesorja, se rešiti iz zapora ipd. To pa lahko dosežeš s timskim delom in seveda z velikim napenjanjem možganov.

Tako imajo sobe pobega velik pedagoški potencial, saj omogočijo pridobivanje znanja na način, ki je otrokom in odraslim blizu. Že sama ideja, da moraš pobegniti iz nekega prostora oziroma okolja, spodbuja motivacijo. Timsko delo, ki je značilno za klasične sobe pobega, prav tako spodbuja motivacijo in vse člane ekipe vodi k učinkovitemu iskanju rešitev.

Položaj, v katerem smo se učitelji znašli zaradi večmesečnega izobraževanja na daljavo kot posledice izbruha pandemije covida-19, je mnoge prisilil v iskanje inovativnih pristopov k poučevanju. Nekateri kolegi v ZDA so se znašli in naredili preproste virtualne sobe pobega s pomočjo vsem dostopnih spletnih pripomočkov ter tako poustvarili fizične sobe pobega in to združili s poučevanjem. Tako sobe pobega lahko pridobijo didaktično vrednost ter postanejo odličen pripomoček pri pouku, ki se lahko uporabi na različnih stopnjah pedagoškega procesa.

SOBA POBEGA KOT DIDAKTIČNI PRISTOP

Pandemija covida-19 je zatresla uveljavljene družbene sisteme in način življenja, kot smo ga poznali desetletja. Šolski prostor ni izjema. S prehodom na izobraževanje na daljavo je bil učencem odvzet eden od glavnih namenov šolanja, poleg same izobrazbe, socializacija. Spremenil pa se je tudi odnos med učiteljem in učencem. Avtoriteto, ki je spremljala formalno izobraževanje v ustanovah, je zamenjala negotovost ob novi vlogi, ki smo jo dobili kot učitelji na daljavo. Poleg vsega pa smo stopali na področje, kjer je veljala paradigma, da so naši učenci, vsaj večina, že bili digitalni domačini (Prensky, 2001). Vse to in dejstvo, da kljub domnevnemu poznavanju moderne tehnologije s strani učencev še vedno obstaja kopica težav in neznanja pri sami uporabi sodobnih načinov komunikacije in uporabe tehnologije, je postavilo izobraževanje na daljavo pred velik izziv. Dvajset let po objavi ideje o digitalnih domačinih in digitalnih imigrantih se pojavljajo novi pogledi na digitalne domačine. Z zaprtjem šol in posledičnim prehodom na izobraževanje na daljavo se je ugotovilo, da veliko digitalnih domačinov sploh ni domačinov. Tako K. Kennedy (2020) ugotavlja, da ima ideja digitalnih domačinov številne pomanjkljivosti, ki so se pojavile in so izpostavljene v nadaljevanju.

- **Ne predvidevajte, da imajo učenci dostop do tehnologije.** Problem lahko nastopi velikokrat pri domačih nalogah, ko jih učitelji posredujejo učencem prek spleta in se ne zavedajo, da nekateri nimajo interneta in/ali opreme.
- **Ne predvidevajte, da učenci znajo uporabljati tehnologijo (za učenje).** Učence je treba izobraziti za uporabo opreme, aplikacij in programov. Igranje igric ni enako kot uporaba interneta za učenje.
- **Ne predvidevajte, da učenci uživajo v uporabi tehnologije.**
- **Ne predvidevajte, da imajo učitelji, ki so odraščali v dobi tehnologije, dostop do tehnologije.**
- **Ne predvidevajte, da učitelji, ki so odraščali v dobi tehnologije, znajo uporabljati tehnologijo.** Tudi učitelji, tako kot učenci, potrebujejo strokovna izobraževanja s področja uporabe tehnologije.
- **Ne predvidevajte, da učitelji, ki so odraščali v dobi tehnologije, znajo uporabljati tehnologijo za poučevanje.** Znanje uporabe tehnologije ter njena uporaba za namene kakovostnega pouka sta dve različni področji, pri čemer slednje spada pod pedagoško izpopolnjevanje.

Upoštevajoč vse navedeno in kar smo poslušali in spremljali glede modernih pristopov k pouku, smo morali dobesedno čez noč sprejeti in kot se spodobi za dobre učitelje, uvesti v svoje prakse.

Kako narediti pouk zanimiv za učence, je pri marsikaterem učitelju vedno nekje na področju nezavednega. Pri pouku na daljavo pa se mora to vprašanje pojaviti v ospredju. Niso dovolj sama karizmatičnost ali pa govorne spretnosti posameznika, da ga učenci poslušajo z odprtimi usti in sledijo njegovim navodilom. Potrebno je nekaj več, nekaj, kar lahko učence motivira za delo tudi brez navzočnosti učitelja.

Tako se kaže soba pobega kot odličen didaktični pristop, ki se ga lahko uporablja na različnih stopnjah učnega procesa, v različnih starostnih obdobjih ter pri različnih predmetih. Motivacija je tisti element pri človeku, ki ga spodbudi k delu, in motivacije v sobi pobega ne manjka. Učenci so lahko postavljeni v navidezno nemogoč položaj, ki je omejen tako časovno kot prostorsko, seveda virtualno, in želja po uspešnem končanju in rešitvi iz sobe je tisto, kar jih žene naprej k iskanju namigov; velikokrat lahko posežejo tudi po literaturi ali spletnem brskalniku, da poiščejo rešitev. Primer je skupina učencev 7. razreda, ki je iskala rešitev na vprašanje, kako se imenuje žival, amulet, ki so ga Egipčani polagali mumijam med povoje. Učenci so v iskanju odgovora brskali po spletu in kasneje zrecitirali vse o skarabeju, govnaču. Ali pa hvaljenje skupin, do katere točke so prišli z lastnim znanjem, brez uporabe pomagal, zvezka, učbenika ali interneta. To je tista motivacija, ki učence naredi zopet raziskovalce. Izdelava sobe pobega lahko vzame veliko časa, hkrati pa veliko časa vzame tudi reševalcu. Zato je smiselno ugotoviti, kje bi se jo dalo uporabiti glede na obravnavano učno snov in kdaj. Dejansko pa se jo lahko uspešno uporabi pri preverjanju znanja, obravnavi nove učne snovi ali pa pri utrjevanju in ponavljanju učne snovi. Kot zelo uspešna se je pokazala tudi kombinacija sobe pobega in Zoom »*breakout rooms*«. Učenci so bili avtomatsko razdeljeni po štiri v sobe. Eden od njih je delil svoj zaslon s preostalo skupino in tako so skupaj v skupini iskali namige in odgovore. To je bil še dodatni motivacijski element, ki je dejansko prisilil tudi učence s slabšim znanjem k vidnemu udejstvovanju.

V svojem bistvu virtualna soba pobega sledi tudi priporočilom Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, saj je usmerjena v preverjanje in utrjevanje znanja ter odpravljanje vrzeli oz. poglabljanje znanja. Z uporabo »*breakout rooms*« znotraj Zooma pa poskrbimo zopet za sodelovalno učenje in delno socializacijo, pa čeprav prek spleta.

IZDELAVA VIRTUALNE SOBE POBEGA

Najlažji način oblikovanja sob je s programi, ki jih ponuja Google. Ne smemo tudi zanemariti dejstva, da te programe lahko uporablja vsak, brezplačno, in brez nepotrebnega shranjevanja v računalniku. Tudi učenci lahko dostopajo do naših vsebin brez potrebe po vpisu in shranjevanju na svojem računalniku. Za izdelavo sobe boste v večini primerov potrebovali tri Googlove programe, in sicer Google Slides, Google Docs in Google Forms. Njihova uporaba je, kot že rečeno, brezplačna in vaše delo se samodejno shranjuje na medmrežju v Google Drivu. Za uporabo teh aplikacij morate imeti samo ustvarjen Googlov račun, ki je enak kot za Googlovo pošto, Gmail. Same aplikacije pa se uporabljajo zelo podobno kot konkurenčne Microsoftove. Tako je Google Slides podoben Microsoftovem Powerpointu, Docs Wordu in Google Forms Microsoftovim Forms.

V Google Slidih naredimo virtualno sobo. Izberemo sliko, ki jo želimo, in jo dodamo v predstavitev kot ozadje drsnice. To je naša soba, v kateri se odvija zgodba. V sobo lahko dodajamo poljubne predmete, odvisno od tematike. Te predmete ter tudi predmete, ki so že del sobe (na določen predmet, ki je del ozadja oziroma slike, vstavimo poljubno obliko lika ter spremenimo njegove nastavitve polnjenja in obrisa na transparentno), lahko označimo kot hiperpovezavo do različnih Google Forms, ki delujejo kot interakcija med učencem in sobo.

Google Forms omogoča izdelavo vprašalnika in je sestavni del virtualne sobe pobega. Učenci z odgovori in navodili v Google Forms napredujejo in se dokopljejo do ključev oziroma namigov, ki jim bodo pomagali pobegniti iz sobe. Vsak predmet, kjer se skriva namig, naj ima svoj Google Forms.

Na koncu, ko ste zadovoljni s svojim izdelkom, naredite še eno zelo pomembno zadevo. Ko dajete povezavo do svojega izdelka, je predvideno, da jo delite z drugimi z namenom, da jo lahko tudi drugi spreminjajo, posodabljajo ipd. Da se izognete temu, spremenite v povezavi besedo edit v preview in tisti, katerim ste poslali povezavo, lahko vidijo to samo kot predogled in izdelka ne morejo spreminjati.

PRIMER VIRTUALNE SOBE POBEGA *GROBNICA*

Virtualna soba pobega *Grobnica* je bila narejena za ponavljanje in utrjevanje snovi v 7. razredu in se navezuje na obvezno temo *Stari Egipt in civilizacije rodovitnega polmeseca* oziroma bolj natančno na učni sklop o starih Egipčanih (Učni načrt, 2011, str. 10–11) Učenci so dobili povezavo do sobe pobega v spletni učilnici. A kot je bilo že rečeno, je motivacija večja pri sodelovalnem učenju, zato so lahko prvič dostopali do sobe pobega šele na skupni uri prek Zooma. Na Zoomu so bile ustvarjene »*breakout rooms*«, kamor so bili učenci samodejno razvrščeni tako, da so bili v vsaki skupini

Soba pobega, *Grobnica*

po štirje. Eden od učencev v skupini je delil svoj zaslon, kjer je bila prikazana soba pobega, in tako so vsi skupaj iskali rešitve oziroma namige.

Ozadje drsnice oziroma sama soba je grobnica visokega svečenika Wahtye, ki je bila najdena južno od Kaira.

Uvodne informacije in nagovor

Predmete na sliki se lahko uporabi za hiperpovezavo do nalog z namigi oziroma ključi. To se lahko naredi z vstavitvijo oblik v sliko. Obliko se prilagodi velikosti in obliki predmeta, ki ga želimo uporabiti.

Nato lahko s tipko na desni gumb miške določimo oziroma vnesemo želeno povezavo do nalog. Če želimo dodati več predmetov, kot jih je na ozadju, lahko to storimo z pritiskom na gumb *vstavi* in nato *izberi sliko*. Lahko jo dodamo iz računalnika ali pa s spleta. Da dobimo slike, ki so prosojne oziroma nimajo belega kvadratka okoli predmeta, dopišemo v iskalnik poleg predmeta še png ali transparent. Prilagodimo velikost in obrnjenost predmeta in na podoben način, kot je bil že opisan, dodamo hiperpovezavo.

V drsnice se lahko doda tudi videoposnetek ali pa zvok. Tako je v tej sobi dodan videoposnetek peščene ure z YouTuba, ki odšteva 30 minut. S klikom na oblaček mumije dobijo učenci osnovne informacije za začetek dela v sobi. Za to se lahko uporabi Google Docs. V dokument napišemo, kar želimo, nastavimo način deljenja s preostalimi osebami, tako da lahko odprejo povezavo vsi, ki imajo povezavo. V uvodnih

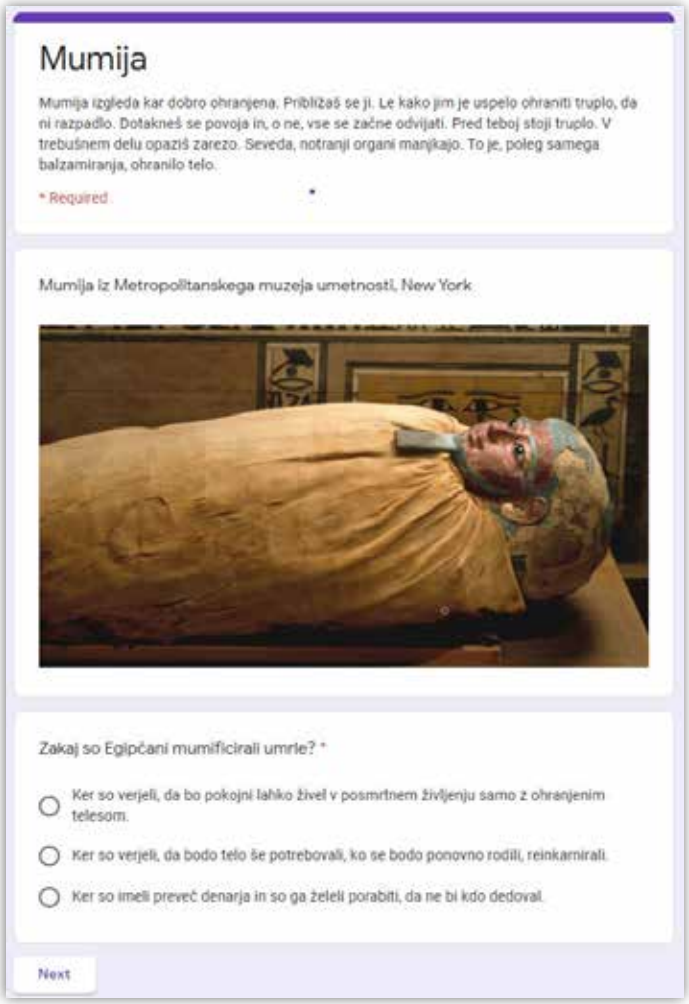
O ne, med tvojim raziskovanjem grobnice egipčanskega plemenitaša Senneferija se je zrušil glavni vhod. Edini možni izhod je skozi majhno odprtino na zadnji steni grobnice, vendar jo čuva sam Anubis. Izgovori skrivno besedo, ki ti bo omogočila pobeg iz grobnice. Besedo povej Anubisu tako, da klikneš nanj in jo potem vpišeš. Poišči namige v sobi (klikni na predmet ali steno, če je tam namig se bo odprla nova stran z namigom oziroma nalogo). Po vsaki nalogi se vrni nazaj v grobnico in poišči nov namig. Pazi na čas, peščena ura odšteva 30 minut, preden boš spoznal prekletstvo mumije.

informacijah so učenci izvedeli, da so ujeti v grobnici, da se lahko rešijo iz grobnice s tem, da Anubisu povejo skrivno besedo in da so omejeni s časom. Nato sledi raziskovanje sobe tako, da kliknejo na predmete in zbirajo namige za uspešen zaključek sobe. Vprašanja za namige so povezana s snovjo in so sestavljena v Google Forms. Vsak predmet, ki je del namiga, ima sestavljen svoj vprašalnik in je na enak način kot Google Docs dokument vstavljen v predmet kot hiperpovezava.

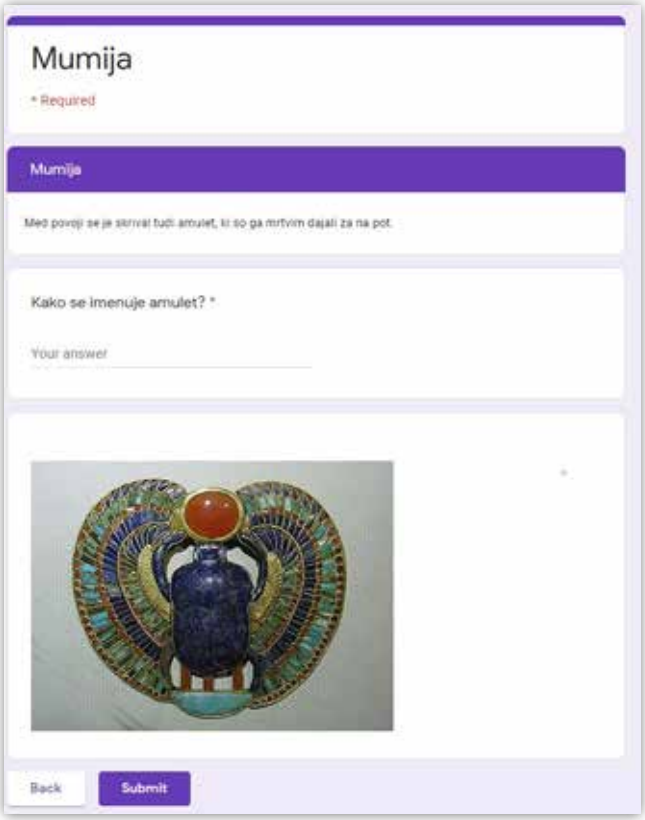
S klikom na Anubisa se odpre vprašalnik, ki je tudi končen za vpis gesla za izhod z nekaj dodanimi namigi. Ob napačnem vnosu gesla se pokaže povratna informacija, s katero se opozori, da je geslo napačno. Namigi v tej sobi se skrivajo oziroma dobijo ob kliku na mumijo, baklo, papirus, sarkofag, poslikave nad Anubisom in grobne pridatke.

Ob kliku na mumijo se odpre vprašalnik, ki je sestavljen iz dveh delov, sekcij, ker je prvi pravilno opravljeni del pogoj za prehod na drugi del. Na koncu je povratna informacija z namigom.

Tako je videti vprašalnik v času nastajanja in urejanja.



Tako je videti vprašalnik, ki ga rešujejo učenci v sobi.



Po uspešno opravljenem prvem vprašanju sledi drugo.

In nato še povratna informacija, ki je namig za naprej.

Na podoben način se vrstijo še preostala vprašanja, narejena v Google Forms. S klikom na baklo se pojavijo vprašanja, povezana z religijo, s klikom na papirus vprašanja, povezana s papirusom itd. Ko učenci pravilno odgovorijo na posamezna vprašanja, dobijo posamične hieroglife, ki predstavljajo 4 črke in so del skrivne besede. Katere so te črke, si lahko prevedejo z *»listom iz grobnice«*, ki ga najdejo med grobnimi pridatki. Na listu so namreč zapisani tako hieroglifi kot tudi ustrezne latinične črke. Po vseh zbranih črkah ostane samo še vpis besede pri Anubisu. Tam je dodana še manjša pomoč, v katerem vrstnem redu je treba postaviti črke. Pravilna rešitev je INPU, staro-egipčansko ime za Anubisa. S tem se igra konča.

PRIMER VIRTUALNE SOBE POBEGA *UČILNICA*

Podobno je nastala tudi soba pobega za 8. razred na temo geografskih odkritij in renesanse. Tokrat je soba pobega učilnica zgodovine. Animiranih slik učilnic je na spletu veliko. Treba je dodati predmete, ki bi ustrezali snovi ali okolju. Slike predmetov in posameznih delov ozadja se enako, kot je bilo že opisano, opremi s hiperpovezavami do vprašalnikov, ki so narejeni v Google Forms.

Zgodba je tokrat postavljena v učilnico za zgodovino profesorja Zmede. V njej je zaprt puran, ki si ga je profesor zamislil kot odlično večerjo za praznike. Učenci se znajdejo v sobi, ko so sledili zvoku purana. Za njimi se vrata zapahnejo, možno jih je odpreti samo s ključem. Osnovna navodila dobijo učenci s klikom na pogovorni oblaček nad puranom. Tudi v tej sobi je čas omejen na 45 minut. Preostali čas kaže ura v učilnici, ki se sproži samodejno z odprtjem drsnice. S klikom na glavna vrata se odpre vprašalnik, kamor se lahko vnese ključ in uspešno zaključi sobo.

Do ključa se v tej sobi pride v 3 delih, ki si sledijo eden za drugim. Ob kliku na vrata knjižne omarice se pokaže, da je zaklenjena s posebno petmestno barvno številčnico.

Pravo kombinacijo številk in barv se dobi z odgovarjanjem na vprašanja pri posameznih predmetih. Rešitev za rdeče polje se dobi s klikom na maketo ladje v pitniku. Pojavi se vprašalnik o prvih raziskovalcih oziroma o njihovi opremi.

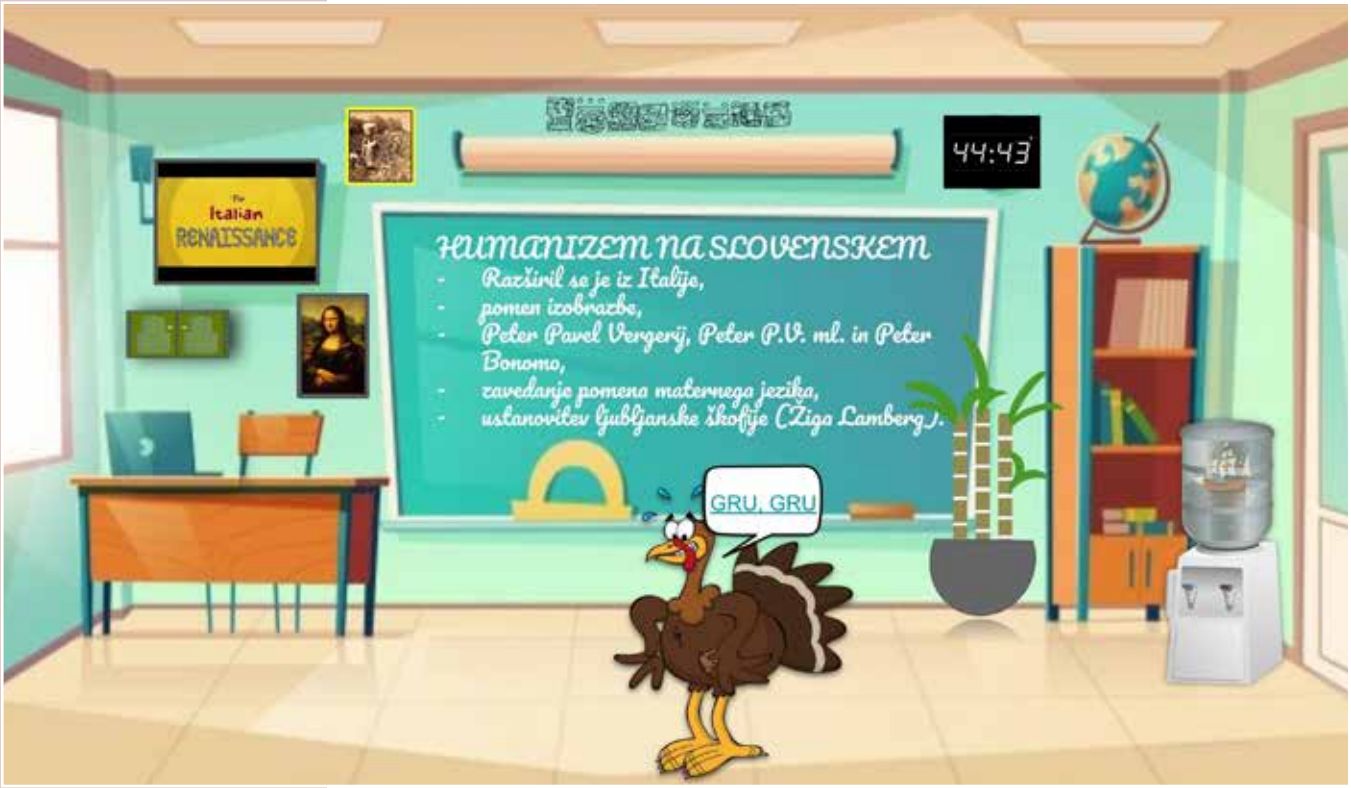
Na podlagi pravilnih odgovorov se na koncu pride do namiga (3 rdeča), govor je namreč o treh rdečih križih na jadru.

V sobi se podobni namigi skrivajo še ob kliku na majevsko pisavo, sladkorni trs, globus in sliko sužnjev na bombažnem polju. Ko so vse številke in barve odkrite, se vnesejo v ključavnico in omarica se odpre. Notri je ključ z vgravirano številko. Ključ odpira predal v pisalni mizi. Številka, ki je vgravirana na ključ, je pomembna, ker se jo mora vnesti kot dokaz, da je ključ najden.

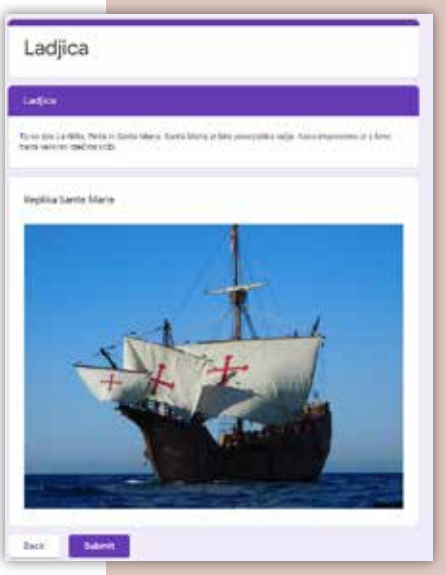
Po uspešnem vnosu se odpre predal pod pisalno mizo. V njem je listek, na katerem se nahaja namig za vpisno kodo v računalnik na mizi. S tem listkom in najdenimi namigi v sobi, slika Mone Lize, knjiga na knjižni polici, tabelni zapis in film na televiziji, se dobi koda za vpis v računalnik. V računalniku je odprt dokument, na katerem je narisanih 5 puščic, ki kažejo v različne smeri. To je navodilo za odpiranje posebne ključavnice, ki zaklepa omarico nad pisalno mizo.

Po uspešnem vnosu smeri se odpre omarica. Notri je ključ z obeskom papige are. Na vratih učilnice je treba za uspešen pobeg odkleniti vrata. To se naredi s tem, da se v vprašalnik, ki sprašuje o obesku na ključih, vnese besedo ara in vrata se odprejo.

Soba pobega *Učilnica*



Zaklenjena vrata učilnice



Vprašalnik o geografskih odkritjih

Ključavnica

Ključavnica, ki uporablja kombinacijo smeri

Ključ z vgravirano številko

SKLEP

Motivacija učencev za delo, učenje, je zelo pomemben segment pouka. Pri pouku, ki poteka v učilnici, lahko posežemo po različnih metodah motiviranja učencev. Ne gre tudi zanemariti že same fizične prisotnosti učitelja, delne motivacije, ki jo nudi samo okolje učilnice, in zavedanja samega namena prisotnosti v šoli. Pri izobraževanju na daljavo pa se lahko srečamo s številnimi omejitvami, ki nam jih postavljajo virtualni svet, neprimerno učno okolje ter odsotnost fizičnega stika z

učencem. V tem pogledu je vzpostavitev določene motivacije pri učencih še toliko bolj pomembna in potrebna.

Virtualna soba pobega je lahko primer take motivacije. Lahko je zanimiva in poučna obogatitev izobraževanja na daljavo. Uporabna je na različnih stopnjah izobraževanja. Prav tako se jo lahko uporabi v različnih delih učnega procesa kot na primer v uvodni motivaciji, pri preverjanju predznanja, obravnavanju nove učne snovi, ponavljanju oziroma utrjevanju in preverjanju znanja. Posrečena je bila kombinacija reševanja sobe pobega v skupinah učencev z uporabo »*breakout rooms*« v programu Zoom in kljub preteku časa igre in samega časa videokonference so učenci želeli dokončati pobeg iz sobe. Njihovi odzivi so bili pozitivni in izrazili so željo po še dodatnih sobah pobega še za preostale sklope učne snovi.

Pomebno pa je pogledati še, kako je z uporabo virtualnih sob pobega v prihodnje, v času po izobraževanju na daljavo. V izdelavo sobe je vloženega veliko časa in bi bilo škoda, da se sobe uporabi samo v času šolanja na daljavo. Smiselno bi jih bilo uporabiti tudi pri pouku v šoli v računalniških učilnicah, s pomočjo tablic ali pa pametnih telefonov. Zopet se lahko tudi v šoli uporabijo v različnih fazah učnega procesa.

VIRI IN LITERATURA

Kennedy, K. (2020). Don't Assume Students and Teachers Are Digital Natives. V: *PLTW Distance Learning Support.* Pridobljeno s https://www.pltw.org/blog/dont-assume-digital-natives.

Nastalo je Združenje escape room dejavnosti Slovenije. (2016). Pridobljeno s https://www.visitljubljana.com/sl/kongresni-urad-ljubljane/novice/nastalo-je-zdruzenje-escape-room-dejavnosti-slovenije/.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. V: *On the Horizon. MCB University Press.* Vol. 9, No. 5, str. 1. Pridobljeno s https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf.

Smole, T. (2020). *Soba pobega Humanizem na Slovenskem*. Pridobljeno s https://docs.google.com/presentation/d/1ODmu3TJ6F4ITcN0uDhe1VG6PHUDpEzmWl9ijcxc3hz8/preview?usp=sharing

Smole, T. (2020). *Soba pobega Prekletstvo mumije*. Pridobljeno s https://docs.google.com/presentation/d/1wwF3I8fbcGeaKftAgslZHtcYeHsLsqeNptysl4BsUdU/preview?slide=id.p

Seznam escape room ponudnikov v Sloveniji. (2020). Pridobljeno s http://escape-room-slovenija.si/seznam-escape-room-ponudnikov-v-sloveniji-priporocene-igre/.

Zgodovina sob pobega (2017). Pridobljeno s https://escapegames.ca/history-escape-rooms/.

Vanja Sossou

REFORMACIJA V GORICI – EKSKURZIJA S TERENSKIM DELOM PRI POUKU ZGODOVINE V OSNOVNI ŠOLI

Vanja Sossou

THE REFORMATION IN GORIZIA – SCHOOL FIELD TRIP WITH FIELDWORK IN PRIMARY SCHOOL HISTORY CLASS

IZVLEČEK

V prispevku predstavljam primer izpeljave zgodovinskega terenskega dela, pri kateri učenci učno snov obravnavajo na terenu in s pomočjo dela z zgodovinskimi viri. Tovrstna didaktična pristopa lahko še dodatno obogatita pouk zgodovine in znanje učencev.

Namen strokovne ekskurzije je neposredno preučevanje zgodovinskih vsebin ter spoznavanje kulturnozgodovinskih spomenikov, ki si jih učenci v obliki terenskega dela lahko samostojno ogledajo na prostem. Tovrsten didaktični pristop pripomore k aktivnejšemu učenju ter razvija spretnosti odkrivanja, primerjanja in analiziranja posameznih zgodovinskih podatkov in vsebin.

Temeljna značilnost sodobnih učnih metod je tudi delo z viri, s katerim lahko učencem zgodovinsko snov bolje približamo in podkrepimo. Z uporabo in analizo, v tem primeru pisnih literarnih virov, se učenci učijo iskati in ugotavljati podatke, o katerih govori zgodovinsko besedilo, in obenem razvijajo tudi kritično mišljenje, saj ugotavljajo in ocenjujejo njihovo zanesljivost ali pristranskost.

Ključne besede: reformacija, protireformacija, Primož Trubar v Gorici, zgodovinsko terensko delo, delo z viri

ABSTRACT

The article describes an example of implementing fieldwork in History classes where students learn their material through fieldwork and working with history resources. Both didactic approaches can enhance and add to History classes and student knowledge.

The purpose of a school field trip is to study history content directly and to learn about cultural and historical monuments independently outdoors in the form of fieldwork. This didactic approach contributes to a more active learning and develops the skills of discovery, comparison and analysis of individual historical information and content.

One of the main tools in modern learning methods is also working with resources, which supports and makes History material more relatable to students. By using and analysing resources, in this case written literary sources, students learn to search for and find the information mentioned in historical texts as well as develop critical thinking by determining and evaluating its reliability or bias.

Keywords: Reformation, Counter-Reformation, Primož Trubar in Gorizia, fieldwork in History class, working with resources

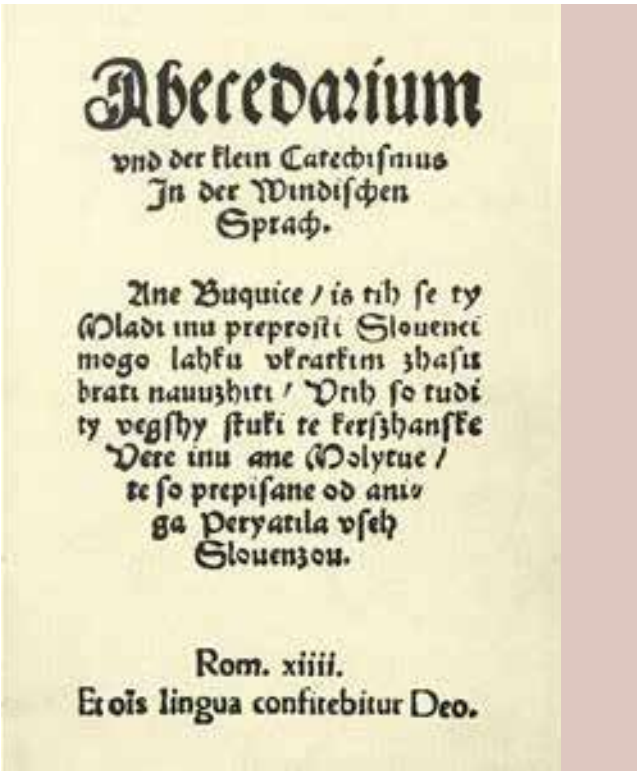
Lesorez Jakoba Lederleina iz leta 1578 velja za drugo upodobitev Primoža Trubarja. Slovenski reformator je upodobljen s knjigo v roki, v ovalnem okrasnem obodu pa je napis: Primvs Trvberv Carniolanvs anno aetatis LXXI. (Hrani Narodna in univerzitetna knjižnica v Ljubljani.)

UVOD

Reformno gibanje, ki ga je na Saškem v dvajsetih letih 16. stoletja s svojimi utemeljitvami in zahtevami, sprožil Martin Luter, je kmalu zajelo tudi slovensko ozemlje znotraj dežel Svetega rimskega cesarstva. Največjo podporo je imelo pri višjih slojih prebivalstva: predvsem pri plemstvu in meščanih, precej manj pri kmetih. Reforme so se sprva nanašale le na prenovo cerkvenega in verskega življenja, kmalu pa so prešle tudi na vsa druga družbena področja. Protestantsko gibanje je med drugim temeljilo tudi na t. i. reformacijskem intelektualnem načelu »*Sola scriptura*«, kar pomeni, da je *Sveto pismo* edina avtoriteta v stvareh vere ter morale, in to še pred Cerkvijo in samim papežem. Temu načelu je sledil pomemben koncept reformacije Katoliške cerkve in protestantskega opismenjevanja prebivalstva v različnih srednjeevropskih in severnoevropskih deželah, saj božjo resnico prinaša samo to, kar je zapisano v *Svetem pismu* (Povzeto po: Gabrič, 2009, in Šverc (ur.), 2007).

Slovenski protestanti so morali pri širjenju nove vere izhajati iz dejstva, da na slovenskih tleh, slovenski jezik še ni imel popolnoma izoblikovane knjižne oblike. Če so želeli reformirano vero uspešno širiti med vsemi sloji prebivalstva, so najprej morali postaviti knjižne temelje jeziku, ki ga je v različnih oblikah govorilo slovensko prebivalstvo na Kranjskem, Koroškem, n Štajerskem, Ogrskem, Goriškem in v Trstu ter na območjih pod beneško oblastjo (prav tam).

Pri tem gre poudariti, da je bil Primož Trubar, osrednja osebnost reformacije na Slovenskem in avtor prvih dveh tiskanih knjig v slovenskem jeziku, tudi snovalec slovenske protonacionalne identitete, saj je kot prvi s tiskano slovensko besedo prebivalce ozemelj, na katerih so ljudje govorili soroden slovenski jezik, javno nagovoril z njihovim današnjim imenom – »*Lubi Slovenci!*«.[1]


Abecedarium
vnd der klein Catechismus
In der Windischen
Sprach.

Ane Buquice / is tih se ty
Mladi inu preprosti Slouenci
mogo lahku vkratkim zhasu
brati nauuzhiti / Vtih so tudi
ty vegshy stuki te kerszhanske
Vere inu ane Molytue /
te so prepisane od ani
ga Peryatila vseh
Slouenzou.

Rom. xiiii.
Et oīs lingua confitebitur Deo.

Naslovnica Trubarjevega Abecednika, prvega abecednika v slovenskem jeziku, ki je služil kot priročnik pri učenju branja in pisanja slovenskega jezika. (Hrani Narodna in univerzitetna knjižnica v Ljubljani.)

V izgnanstvu,[2] na Württemberškem in na Bavarskem (današnja Nemčija), je dobil zatočišče pri tam že utrjenih luteranskih skupnostih. Med službovanjem v Rothenburgu ob Tauberi pa je napisal prvi dve slovenski knjigi: *Abecednik* in *Katekizem*. Knjigi sta izšli leta 1555, natisnjeni pa sta bili v delavnici tiskarja Petra Frentza v mestu Schwäbisch Hall (Ahačič, 2013).

1 Začetek nagovora v Abecedariju iz leta 1555. Označbo »*Slovenci*« je reformator večkrat uporabljal v predgovorih svojih tiskov.
2 Trubar je bil zaradi svojega protestantskega delovanja obtožen herezije. V Notranji Avstriji je bil zanj izdan celo zaporni nalog. V deželo Kranjsko se je lahko vrnil šele leta 1561, ko so se politične okoliščine v Notranji Avstriji spremenile.

REFORMACIJA V GORICI

Reformacijsko dogajanje v Srednji Evropi je kmalu doseglo tudi Gorico. Pri širjenju protestantizma je bilo tudi v obsoškem mestu najbolj dejavno plemstvo, delno pa so ga podpirali še drugi sloji, zlasti trgovci in obrtniki. Začetki reformacije na Goriškem segajo v leto 1563, ko je oktobra v mesto prišel ravno protestantski reformator Primož Trubar. V Gorico ga je povabil tedanji goriški glavar, plemič Jurij Thurn. Trubar je tam prebil približno štirinajst dni in v mestu aktivno agitiral za versko reformacijo v slovenščini, italijanščini in nemščini. Med bivanjem v Gorici se je napotil tudi v Vipavski Križ in Rubije (zaselka ob glavni prometnici, ki je Gorico povezovala s Trstom). Ker mu katoliški duhovniki niso dovolili vstopiti v mestne cerkve, je pridigal v hiši plemiča Ecka v Raštelu[3] in v Thurnovem gradu v Rubijah. Temu se je uprla mestna katoliška duhovščina, ki se je pritožila samemu cesarju in zahtevala, da bi bil Trubarju v prihodnje za vselej prepovedan ponoven vstop v mesto (Vogrič in Jazbar, 2002, ter Cavazza in Blancato, 2010).

Trubarjevo poročilo, naslovljeno na barona Hansa Ungnad, nekdanjega štajerskega deželnega glavarja, napisano 9. decembra 1563, velja za pomemben zgodovinski primarni vir, ki nam priča o Trubarjevem obisku Gorice in Goriške grofije.

»/.../ Pred 4 tedni me je poklical gospod Jurij, grof in baron s Thurna itd. v Gorico, kjer sem 14 dni zapovrstjo, v hiši gospodov Eckhov in na gradu v Rubijah, saj me duhovniki, čeprav smo za to prosili, niso pustili v cerkev, pridigal nemško, slovensko in laško in v vseh treh jezikih obhajal večerjo ter krstil sina gospoda Hanibala Eckha. Zaradi tega so duhovniki in menihi kar noreli. Ko sem jahal na svojem osliču nazaj, in sem neko nedeljo v Križu pridigal v cerkvi, se je zbrala vsa Vipavska dolina in mnogo duhovnikov; nihče ni ugovarjal, celo duhovnikom je pridiga ugajala. To pridigo bom, ako Bog da, v kratkem zapisal v omenjenih treh jezikih in jo poslal vaši milosti, da se natisne. Kajti nekateri goriški duhovniki in menihi so s pomočjo in po nasvetu Amaracca, pomožnega škofa in generalnega vikarja oglejskega patriarha v Vidmu in papeževega legata na Dunaju, obdolžili bogaboječega, pobožnega gospoda grofa Thurna, njegovo milostno knežjo soprogo in mene pri rimsko cesarskem veličanstvu itd. ter tudi dosegli, da je bil gospodu upravitelju Dornbergerju v Gorici in gospodu Lanthieriju izdan ukaz, naj me ulovijo in zaprejo, če se kdaj pridem v grofijo Goriško. /.../«

(Korespondenca, ki priča o Trubarjevem obisku Gorice, je objavljena v zbirki Zbrana dela Primoža Trubarja.)

KATOLIŠKA PROTIREFORMACIJA V GORICI

Dogajanje v luči obnove Katoliške cerkve, ki mu v zgodovinopisju pravimo protireformacija, se v Gorici udejanji s prihodom prvih pripadnikov jezuitskega cerkvenega reda. Njihov prihod v Gorico je izpričan leta 1615.[4] Družbo Jezusovo (tako se je uradno imenoval nov cerkveni red) je leta 1540 s potrditvijo papeža Pavla III. ustanovil baskovski plemič Ignacij Loyoljski (Plesnicar in Ferlan, 2020).

3 Raštel je v Gorici znana trgovska ulica, ki teče pod pobočjem griča, na katerem so v 12. stoletju zgradili grad.

4 Pomemben primarni zgodovinski vir za preučevanje zgodovine jezuitov v Gorici je rokopis v latinskem jeziku *Historia Collegii Goritiensis – (SJ) Societatis Iesu (1615–1772).* Gre za anale, arhivske zapise pomembnejših dogodkov po letih, ki so jih pripadniki jezuitskega reda v Gorici skrbno beležili. Zbirka je fizično sestavljena iz dveh zvezkov in obsega okrog osemsto strani. V njej so številni podatki o delovanju jezuitske skupnosti: od popisa zakramentov, ki so jih jezuiti delili med verniki, do kronike številnih drugih dogodkov, ki so se odvijali med letom 1651 (ko so jezuiti prispeli v Gorico) in letom 1772 (ko je bil red ukinjen). Med drugim so v njej tudi seznami kupoprodajnih pogodb, s katerimi so jezuiti pridobivali nepremične v mestu. Po ukinitvi reda je rokopis prevzela goriška plemiška rodbina Coronini, ki je zvezek predala knjižnici jezuitske univerze v kraju Gallarate v Lombardiji.

Protestantizem se je vse 16. stoletje v Gorico širil predvsem iz severnih dežel ter iz večjih habsburških kulturnih in izobraževalnih središč: predvsem iz koroškega Celovca, iz štajerskega Gradca, Ljubljane in Trsta. Med najpomembnejšimi nosilci širjenja reformacijskih verskih idej na Goriškem gre omeniti poleg Primoža Trubarja še protestantskega pisca Petra Pavla Vergerija starejšega (Cavazza in Blancato, 2010).

Reakcija katolicizma na protestantsko reformacijo je bila radikalna prenova verskega življenja v Katoliški cerkvi. Reforme so bile opredeljene na splošnem cerkvenem zboru v Tridentu (tridentinski koncil), ki je v več etapah zasedal od leta 1545 do leta 1563. Bistvene novosti je koncil uvedel ravno na vzgojno-izobraževalnem področju: posebna navodila so bila v prvi vrsti namenjena organizacijam, ki skrbijo za vzgojo in izobraževanje katoliških duhovnikov ter deloma tudi opismenjevanju vsega preostalega prebivalstva. Koncil je okrepil tudi vlogo cerkvenih vizitacij, s katerimi so cerkveni predstojniki nadzorovali posamezne kaplanije (Belić, 1989).

Dejansko vodenje protireformacije je bilo s strani posvetnih in cerkvenih oblasti v cesarstvu določeno na zborovanju v Münchnu, ki je potekalo oktobra 1579. Nadvojvode avstrijskih dednih dežel so skupaj s prokatoliško bavarsko kraljevsko dinastijo Wittelsbachov ter habsburškim cesarjem Ferdinandom II. izdelali natančen operativni načrt, ki je področje izobraževanja v celoti prepuščal jezuitskemu redu (Belić, 1989, ter Plesnicar in Ferlan, 2020).

Že leta 1580 so jezuiti organizirano delovali v Gradcu in na Dunaju, od koder so kot potujoči učitelji skrbeli za izobraževanje katoliških župnikov ter za ponovno rekatolizacijo vernikov, ki so prestopili k luteranstvu. Rekatolizacija je potekala tudi v obliki misijonov in sodelovanja z župnijami, kjer so imeli jezuiti različne duhovne nagovore in so obhajali verske obrede (Plesnicar in Ferlan, 2020).

Slika stanja izobraženosti prebivalstva v Gorici se ni bistveno razlikovala od stanja v drugih notranjeavstrijskih dežel: prevladovala sta vsesplošna nepismenost prebivalstva in pomanjkanje temeljne šolske izobrazbe. Za osnovno šolsko znanje so skrbeli le krajevni župniki, ki šolski proces, tudi zaradi drugih zadolžitev, niso mogli zagotavljati redno in neprekinjeno (Šverc (ur.), 2007).

Cerkev je z vse večjo zaskrbljenostjo gledala na pereč pojav protestantizma, ki je pri širjenju svoje nove vere izhajal iz dejstva, da mora vsak vernik znati samostojno pisati in brati. O tem nam pričajo tudi številne apostolske vizitacije, ki jih je na območju Goriške grofije vodil vikar oglejskega patriarha Francesco Barbaro in tudi sam spodbujal ustanavljanje jezuitskega kolegija, saj je menil, da bo samo z odpravljanjem neukosti duhovnikov in prebivalstva mogoče preprečiti širjenje luteranstva, ki se je prenašalo predvsem iz avstrijskih dežel (Plesnicar in Ferlan, 2020).

Preiskave oglejskega patriarhata nam obenem potrjujejo tudi kontekst obmejnosti, ki je zgodovinska specifika mesta Gorice. Mesto je bilo zadnje večje središče v habsburški monarhiji na zahodni, beneško-furlanski meji.

Ustanavljanje in odpiranje jezuitskih šol pa je predstavljalo precejšen denarni zalogaj, ki ga papež in cesar nista vedno krila. V Gorici so bila pri tem pomembna zavzemanja samih deželnih stanov ter v prvi vrsti plemiške družine Cobenzl, katere člani so zavzemali visoke državne položaje na dunajskem dvoru, saj so službovali kot cesarski poslaniki, diplomati in deželni glavarji.

Ravno Raffaele Cobenzl je z nadvojvodo Ferdinandom pripravil pravni postopek, s katerim sta morala goriška plemiča Orfej Strassoldo in Herman Attems ozemlje šempetrske župnije (Šempeter pri Gorici) podeliti jezuitskemu redu. Jezuiti so se nato tja tudi namestili svoje namestnike in začeli z izobraževanjem in pripravljanjem mladih duhovnikov na službovanje. Sami jezuiti pa so bili spretni tudi pri poslih in sklepanju kupčij, kar jim je omogočilo, da so vedno znova pridobivali nova zemljišča. Kot prejemniki številnih donacij pokojnih vernikov so postali tudi lastniki več poslopij v samem središču Gorice (Plesnicar in Ferlan, 2020).

Tudi v Gorici so jezuiti vzgajali svoje gojence v okviru t. i. študijskega reda *»ratio studiorum«*, ki je z nekaterimi različicami veljal v vseh jezuitskih kolegijih v Notranji Avstriji.

Jezuitski študijski sitem, ki ga nekateri zgodovinarji opredeljujejo za pravi in prvi – po današnjih merilih – srednješolski izobraževalni sitem na Slovenskem, se je delil na srednje in višje šolstvo, kar je bila v tistem času popolna novost. Do takrat je na ozemlju Goriške grofije za osnovno šolsko izobrazbo vsak sloj prebivalstva skrbel zase. Za elementarno šolstvo najnižjih slojev so skrbeli predvsem duhovniki posameznih župnij v okviru katekizma (Gabrič, 2009, ter Šverc (ur.), 2007).

Goriški jezuitski kolegij je temeljil na strukturi štirih razredov (t. i. studia inferiore): prva dva razreda sta bila namenjena jezikovnemu pouku latinskega, grškega in nemškega jezika, preostala dva pa retoriki in poeziji. V jezuitski šoli v Gorici so ob nemških in italijanskih poučevali tudi slovenski jezuiti, med njimi prvi goriški zgodovinar, Martin Baučer (Plesnicar in Ferlan, 2020).

WERDENBERŠKO SEMENIŠČE

V obsoškem mestu so jezuiti svojo izobraževalno dejavnost kmalu razširili še na visokošolski študij (t. i. studia superiora). Za ureditev novih šolskih prostorov, predavalnic, knjižnice ter bivalnih prostorov za gojence in predavatelje so jezuite ponovno gmotno podprli tako deželni stanovi kot grof Giovanni Battista von Werdenberg, ki je jezuitski skupnosti v Gorici daroval ozemlje s palačo v neposredni bližini Travnika. Grof Janez von Werdenberg, ki je bil poročen z goriško plemkinjo Caterino Coronini, se je tudi sam v mladostniških letih izobraževal v jezuitskem kolegiju v Gradcu. Leta 1636 je seminar, ki je bil namenjen predvsem vzgoji bodočih

Semenišče danes: pogled na zunanje pročelje stavbe in na notranje dvorišče
(Foto: Vanja Sossou.)

duhovnikov, obiskovalo okrog 20 študentov (nekaj jih je prihajalo tudi iz Benetk). Študenti so v palači Werdenberg bivali za študijsko obdobje petih let. Predmetnik seminarja je ob teologiji in filozofiji zaobjemal tudi matematiko in kanonsko pravo. Značilnost jezuitske šole je bila tudi, da so pedagoški procesi potekali v latinskem, nemškem, italijanskem in slovenskem jeziku (Plesnicar in Ferlan, 2020).

Znanje gojencev so jezuitski rektorji, v luči utrjevanja katoliških načel proterformacije, preusmerjali tudi na celotno skupnost Gorice. S številnimi javnimi kulturnimi nastopi v recitiranju antičnih avtorjev, ki so potekali na mestnih trgih, so celo tekmovali v stilu in retoriki podajanja besedil. Druga posebnost je bilo tudi goriško jezuitsko gledališče, v katerem so gojenci uprizorili različne gledališke predstave, ki so obravnavale življenje svetnikov ali svetopisemske zgodbe. Predstave so uprizorili ob večjih krščanskih praznikih (velika noč, božič itd.) in so bile večinoma v latinskem jeziku – tudi kot protiodgovor reformacijskemu gibanju.

Iz kronike *Historia Collegii Goritiensis* tudi izvemo, da je ob praznovanju obletnice posvetitve Iganzya Lojole (leta 1622) goriška jezuitska šola priredila večji dogodek na Travniku, kjer so gojenci uprizorili gledališko predstavo o Orfeju. V tem pomembnem zgodovinskem viru pa zasledimo tudi podatek, da so nekateri gojenci goriške jezuitske šole svojo pot v okviru jezuitskega duhovniškega poklica uspešno nadaljevali tudi kot misijonarji v Indiji, Etiopiji in na Japonskem. Ob ukinitvi[5] reda leta 1773 naj bi jezuitska knjižnica v werdenberškem semenišču v Gorici obsegala 4000 knjižnih enot (Plesnicar in Ferlan, 2020).

CERKEV SVETEGA IGANCIJA

Načrt za izgradnjo veličastne cerkve na Travniku, največjem in najpomembnejšem goriškem trgu, sega v leto 1654, ko je goriška jezuitska skupnost na tem mestu že upravljala z manjšim samostanom. Gradnja cerkve, ki so jo jezuiti posvetili njihovemu duhovnemu voditelju sv. Ignaciju, je potekala etapno in s številnimi zastoji: prvemu je leta 1655 botrovala zrušitev gradbenega odra, ki je bila posledica nalivov. Pomanjkanje sredstev pa je bil razlog, da je bila glavna (danes vstopna) fasada cerkve dokončana šele leta 1725. Posebnost cerkve sta zvonika s značilnima severnjaškima »*čebulama*«. Načrt fasade je po vsej verjetnosti delo tirolskega jezuitskega arhitekta Christopha Tauscha. V notranjosti cerkve, ki je zgrajena v baročnem slogu, je za glavnim oltarjem velika freska, ki predstavlja sv. Ignacija v nebeški slavi. Cerkev je leta 1764 ob slovesnem odprtju blagoslovil goriški nadškof Carlo Michele Attems (Plesnicar in Ferlan, 2020).

Cerkev sv. Ignacija na Travniku v Gorici (Foto: Vanja Sossou.)

5 Papež Klement XIV. je 21. julija 1773 izdal bulo, s katero je ukinil jezuitski red. Ukinitev jezuitov v habsburški monarhiji pa gre razumeti tudi v okviru razsvetljenstva in prizadevanj, da se Cerkvi odvzame vpliv na vseh stopnjah izobraževalnega sistema, ki je temeljil na jezuitskih kolegijih. Marija Terezija je poudarila, da je celotno šolstvo v avstrijskem cesarstvu odtlej stvar države.

TERENSKO DELO ZA UČENCE: PO SLEDEH PRIMOŽA TRUBARJA V GORICI

Aktualni učni načrt za zgodovino v osnovni šoli iz leta 2011 predvideva, da učenci v 8. razredu devetletke, v okviru obvezne teme *Spremenjena politična in verska podoba Evrope*, spoznavajo nastanek reformacijskih verskih gibanj v Evropi ter obenem tudi delovanje slovenskih protestantov, ki je pomembno vplivalo na razvoj slovenske kulture in družbe (Učni načrt, 2011). Nameni učenja pri vsebinskem znanju predvidevajo tudi poglabljanje protireformacije oziroma odgovora Katoliške cerkve na reformacijo. Učni sklop se nanaša na obisk Primoža Trubarja v Gorici ter vzpostavitev jezuitskega šolstva.

V OBRAVNAVI ŽELIM IZPOSTAVITI NASLEDNJE NAMENE UČENJA:

- učenci in učenke spoznajo delovanje Primoža Trubarja v Gorici;
- učenci in učenke znajo pojasniti vzroke za protireformacijo in sklepajo o posledicah protireformacijskega delovanja Katoliške cerkve v Gorici;
- učenci in učenke pojasnijo, zakaj je prišlo v Gorci do ustanovitve jezuitskega kolegija.

V OBRAVNAVI IZPOSTAVLJAM NASLEDNJE STANDARDE ZNANJA:

- učenec/učenka **opiše pojem reformacija;**
- učenec/učenka pojasni vzroke za nastanek protireformacije in sklepa o posledicah protireformacijskega delovanja Katoliške cerkve;
- učenec/učenka **opiše pomen delovanja slovenskih protestantov za razvoj slovenske kulture;**
- učenec/učenka razvije zmožnost kritične presoje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov z uporabo večperspektivnih zgodovinskih virov in literature;
- učenec/učenka razvije dovzetnost za različne poglede na zgodovino oziroma interpretacije zgodovine ter razume, zakaj se pojavijo (Učni načrt, 2011).

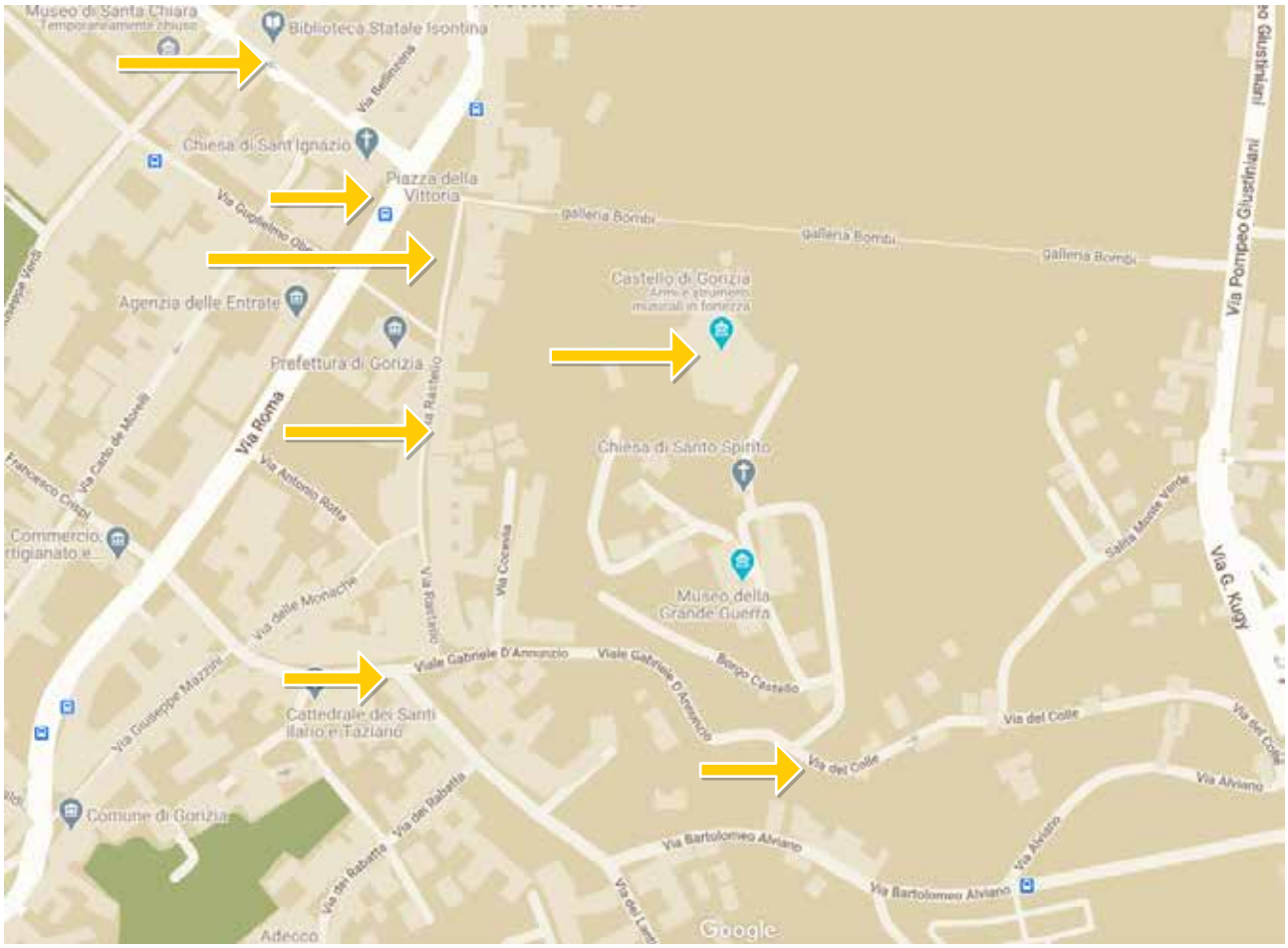
* Standardi znanja, zapisani z odebeljenim tiskom, so minimalni.

V nadaljevanju predstavljamo delovni list za terensko delo učencev *Po sledeh Primoža Trubarja v Gorici.*

DELOVNI LIST: PO SLEDEH PRIMOŽA TRUBARJA V GORICI (REFORMACIJA IN PROTIREFORMACIJA V GORICI)

Primož Trubar, začetnik slovenske književnosti in osrednja osebnost reformacije, je večinoma deloval na Kranjskem. V daljših obdobjih pa je bival tudi v številnih pomembnih kulturnih središčih takratne Srednje Evrope, kar je nedvomno vplivalo na njegovo intelektualno in miselno strukturo. V času svojega delovanja je obiskal tudi Gorico. Delovni list z nalogami se nanaša na ta zgodovinski obisk Gorice in tudi širše zgodovinsko dogajanje, povezano z reformacijo.

Učenci bodo pri terenskem delu izhajali iz delovnega lista, ki jim bo predstavljal glavno vodilo za potek terenskega dela. Delovni list bodo uporabljali tako med terenskim delom kot pri samostojnem domačem reševanju nalog. Obvezni pripomočki za terensko delo učencev so ob delovnem listu še beležka, svinčnik ter fotoaparat ali mobitel. Med sprehodom učenci upoštevajo vsa pravila o varnosti v prometu in cestišče prečkajo le na prehodih za pešce.



Topografska karta središča Gorice (Vir: maps:www.google.it.)

Zbirno mesto je pred Neptunovim vodnjakom na trgu Piazza della Vittoria/Travnik. Po ogledu pročelja cerkve sv. Ignacija prečkamo cesto in se po Šolski ulici (ulica Mameli) usmerimo do palače Werdenberg (današnje državne knjižnice), kjer je nekoč stalo jezuitsko semenišče.

Naloga št. 1

S pomočjo predznanja in informacij, ki si jih zbral pri terenskem delu, z utemeljitvami odgovori na naslednja vprašanja:

1. Po katerem pomembnem, prelomnem zgodovinskem koncilu so jezuiti prevzeli ključno vlogo pri vodenju protireformacije v Svetem rimskem cesarstvu in zakaj?

2. Kdaj so se jezuiti prvič pojavili v Gorici in na katerem področju so delovali?

3. Kakšen je naslov pomembnega primarnega zgodovinskega vira, ki priča o delovanju jezuitov v Gorici in katere informacije najdemo v njem?

4. Komu je jezuitska cerkev na Travniku posvečena in zakaj je ta osebnost pomembna?

Ob ponovnem vračanju na Travnik nadaljujemo mimo ulice Raštel/Rastello do točke, kjer se ulica Raštel pridruži Stolnemu trgu. Tu stoji hiša plemičev Eck, iz katere je leta 1563 pridigal Primož Trubar.

Naloga št. 2

Na stavbi poiščite spominsko tablo, ki v treh jezikih mimoidoče spominja na ta dogodek. Pod tablo boste posneli skupinsko fotografijo. Nato rešite nalogi 3 in 4.

Trijezično spominsko obeležje Primožu Trubarju na pročelju palače plemičev Eck je bilo postavljeno leta 2010.
(Foto: Vanja Sossou.)

Naloga št. 3

Z utemeljitvami odgovori na naslednja vprašanja:

1. Kdaj in koliko dni se je v Gorici mudil Primož Trubar?

2. Kako je potekal obisk?

3. Kako se je na prihod protestantskega duhovnika v Gorici odzvala katoliška duhovščina v mestu?

4. Zakaj je reformacija pomembna za začetek in razvoj slovenskega knjižnega jezika?

Naloga št. 4

S pomočjo Novega slovenskega biografskega leksikona (www.slovenska-bigrafija.si) in navedenih podatkov izdelaj kronološko pravilen časovni trak.
Letnice uredi v zgodovinsko pravilno kronološko zaporedje, tako da jih prepišeš na časovni trak: okrog leta 1548, okrog leta 1522, leta 1550, leta 1563, leta, 1586, leta 1530, leta 1561, leta 1528, leta 1508.

Letnice

Dogodki

Dogodke poveži s pravilno letnico, tako da pod letnico na časovnem traku zapišeš ustrezen dogodek: Trubar se je zatekel k predikantu Veitu Dietrichu v Nürnberg, Trubar se je v Salzburgu preživljal s petjem, Trubar se je rodil na Raščici, v Schwäbisch Hallu sta izšla *Abecednik* in *Katekizem*, Trubar se je mudil na Goriškem, tržaški škof Pietro Bonomo je posvetil Trubarja v duhovnika, Trubar je študiral na Dunaju, Trubarja so pokopali v Derendingenu, Trubar se je ustalil v Ljubljani.

Naloga št. 5

Na Stolnem trgu se usmerimo navkreber in mimo ulice Viale Gabriele d'Annunzio nadaljujemo v smeri proti goriškemu gradu. Pred vhodom v samo grajsko naselje, ki je obdano z obzidjem, si oglejte Leopoldova vrata (Porta Leopoldina). Gre za mogočen kamniti slavolok z veliko kamnito ploščo, na kateri je vklesan cesarski, avstrijsko-habsburški dvoglavi orel (Habsburžani so Gorico z ozemljem Goriške grofije dedno prevzeli že v 12. stoletju po izumrtju goriških grofov), ki je bil izdelan leta 1660 v počastitev obiska cesarja Leopolda I. Cesar je septembra istega leta prišel na obisk v mesto. Cesarski grb je na tem mestu stal vse do konca prve svetovne vojne, ko je mesto po razpadu Avstro-Ogrske prešlo pod Italijo.

Takrat so mestne oblasti dvoglavega orla odstranile. Nad vhodom pa sta se leta 1924 pojavili dve iz mavca izdelani fašistični butari s sekirama. Kasneje, ko sta bila tudi fašistična grba odstranjena in ko se je na Leopoldova vrata ponovno vrnila kamnita plošča s cesarskim orlom, so neznanci nanjo vklesali napis »Venne il dì nostro 4 novembre 1918.« (»Prišel je naš dan dne 4. novembra 1918.«) Tedaj je namreč začelo veljati premirje, ki sta ga v Villi Giusti pri Padovi podpisala Avstro-Ogrska in Kraljevina Italija. Avstrijski vojaki so se morali dokončno umakniti in prepustiti prosto pot italijanski vojski, ki je v naslednjih dneh zasedla Gorico in celotno območje Goriške grofije.

Habsburški dvoglavi orel
(Foto: Vanja Sossou.)

Leopoldova vrata v obzidju goriškega gradu
(Foto: Vanja Sossou.)

Upodobljeni dvoglavi orel naj bi predstavljal habsburško cesarstvo in Cerkev. Krona in žezlo simbolizirata vladarsko oblast, ščit, ki je glavni in osrednji del vsakega grba, pa vojvodino Avstrijo ter kasnejše avstrijske kronske dežele ...

To so le nekateri podatki, ki si jih je s poznavnjem zakonitosti grboslovja mogoče razložiti pri analizi vsake simbolne podobe države, mesta, ustanove, plemiške rodbine, organizacije, društva itd.

Kako se v zgodovini imenuje pomožna veda, ki preučuje grbe?

a) heraldika
b) numizmantika
c) diplomatika
d) epigrafika
e) sfragistika

Habsburžani so bili nosilci cesarske krone. Njihove ozemeljske posesti so se v stoletjih širile in krčile. Številne nove dežele so pridobili predvsem s političnimi dogovori, vojaškimi bitkami, plemiškimi porokami, fevdalnimi dedovanji in nakupi. Posedovali so Goriško, a tudi sosednje dežele kot na primer Koroško, Štajersko in Kranjsko.

Od kod pa rodobina Habsburžanov izvira in kje so se nahajale njihove izvorne posesti?

a) Alzacija
b) Koroška
c) Švica
d) Dunaj
e) Šlezija

Naloga št. 6

Gorica je danes mesto v Republiki Italiji, ki leži ob italijansko-slovenski meji. Ob italijanskem in furlanskem prebivalstvu v samem središču mesta in njegovem zaledju biva še avtohtona slovenska narodna skupnost. Gre torej za obmejno multikulturno in večjezikovno središče.

1. Misliš, da je to multikulturno specifičnost Gorica imela tudi v 16. stoletju, v času delovanja Primoža Trubarja? Ali v tem času lahko govorimo o narodni identiteti in državni pripadnosti? Odgovor utemelji.

2. Ali lahko odstranjevanje spomenikov uvrščamo v procese revidiranja zgodovine? Odgovor utemelji.

Pot nadaljuj do glavnega vhoda v grad, kjer lahko vstopiš na stražarski hodnik, ki je speljan po dobršnem delu obzidja. Od tu se obiskovalcu ponujajo izjemni pogledi na Gorico in sosednjo Novo Gorico ter na celotno goriško okolico od kraške ter trnovske planote do Brd in Vipavske doline.

Pogled na Travnik in na vzpetino, na kateri stoji Goriški grad. (Foto: Vanja Sossou)

3. Razmisli in zapiši ideje za povezovanje in sodelovanje ljudi na obmejnem območju Gorice in Nove Gorice.

SKLEP

Gibanji protestantske reformacije kot tudi katoliške prenove in protireformacije nista obšli Gorice. To nam potrjujejo pisani viri in številni kulturnozgodovinski spomeniki, ki so, tudi v obliki arhitekturnih objektov, del zgodovinske dediščine mesta. Delo z zgodovinskimi viri je lahko učinkovita priložnost, da učencem snov predstavimo iz prve roke in čim bolj zanimivo, saj bomo tako izboljšali tudi kakovost učenja in pouka zgodovine na splošno.

LITERATURA

Gabrič, A. (2009). *Sledi šolskega razvoja na Slovenskem*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
Vogrič, Z., in Jazbar, E. (2002). *Gorica. Po sledovih naše preteklosti*. Gorica: Transmedia.
Vrečko, E. in Kranjc - Vrečko, F. (ur.) (2015). Zbrana dela Primoža Trubarja (vol. 10). V: *Primož Trubar, Pisma*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
Šverc, A. (ur.) (2007). *Slovensko šolstvo včeraj, danes, jutri*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
Štrubel, Z. (2009). *Pogum besede Primož Trubar, 500 let: 1508–2008*. Celovec: Mohorjeva.
Belić, P. (1989). Prva tri desetletja Družbe Jezusove in Slovenci (1546–1569), Ljubljana: *Zbirka Zgodovinskega časopisa*, 2 letnik (43), Ljubljana 1989.
Plesnicar, M. in Ferlan, C. (2020). *Historia Collegii Goritiensi – Gli Annali del collegio dei gesuiti di Gorizia (1615–1772)*. Trento: FBK Press.
Ahačič, K. (2013). Nova odkritja o slovenski protestantiki. *Slavistična revija*, letnik 61 (4), str. 543–555. Pridobljeno s http://www.dlib.si.
Vinkler, J. (2011). *Uporniki, »hudi farji« in Hudičevi soldatje*. Ljubljana: Pedagoški Inštitut.
Okoliš, S. (2008). *Zgodovina šolstva na Slovenskem*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
Cavazza, S. in Blancato S. (2010). *Primož Trubar in Gorizia and Friuli*.

Karmen Lešnik,
Osnovna šola Dobrna

SPOZNAVAJMO ZGODOVINO DOMAČEGA KRAJA PREK STAVBNE DEDIŠČINE

Karmen Lešnik,
Primary School Dobrna

LEARNING ABOUT THE HISTORY OF OUR HOME TOWN THROUGH ARCHITECTURAL HERITAGE

IZVLEČEK

V prispevku je predstavljen primer terenskega dela pri pouku *zgodovine* in izbirnem predmetu *odkrivajmo preteklost svojega kraja*. Terensko delo smo izvedli v okviru dneva dejavnosti, in sicer tehniškega dne. Želeli smo, da bi učenci spoznali zgodovino lokalnega okolja, razvili pozitiven odnos do nje in se zavedali pomena ohranjanja kulturne dediščine. S tem smo prispevali tudi k popestritvi učnega procesa, saj sicer poteka v obliki klasičnega pouka v učilnici. Zanimanje učencev za raziskovalno delo, številna vprašanja, ki se jim pri tem porajajo, in njihova zavzetost pri iskanju odgovorov nanje potrjujejo, da takšne dopolnitve pouka zelo pozitivno vplivajo na učence, njihovo razumevanje snovi ter razvoj veščin, ki jih bodo v življenju pogosto potrebovali. Nekateri učenci celo poiščejo starostnike in njihova pričevanja smiselno vključijo v predstavitev.

Ključne besede: terensko delo, zgodovina domačega kraja, učenje z odkrivanjem, stavbna dediščina, aktivnost učencev

ABSTRACT

The article introduces an example of fieldwork in *History* class and in the elective subject *Learning about the History of our Home Town*. The fieldwork was organised in the form of a School Tech Day. Our intent was for students to learn about the history of their local environment, develop a positive attitude towards it and increase awareness of the importance of preserving cultural heritage. This also made the learning process – otherwise taking place in the classroom – more interesting. The interest of students in research work, numerous questions resulting from it and their enthusiasm in looking for answers confirm that enhancement of traditional classroom learning has very positive effects on students, their understanding of the material and development of skills that they will often require later in life. Some of the students even found the elderly whose testimonies were relevant to the subject matter and included them in the presentation.

Keywords: fieldwork, history of a home town, discovery learning, architectural heritage, student activity

UVOD

Terensko delo pri pouku zgodovine in z njo povezanimi izbirnimi predmeti hitro naleti na prepreko, povezano z normativi in standardi v šolstvu. Marsikateri učitelj si najbrž želi z učenci večkrat na teren, vendar lahko odide na teren le s 15 učenci naenkrat. Potrebuje torej spremstvo, ki pa ni vedno na voljo. Ob tem se pojavi še omejitev, povezana s časom, saj je pogosto težko v 45 minutah prehoditi začrtano pot in se ob tem še kaj novega naučiti. Hkrati se učitelji tudi zavedamo, da je delo v razredu lahko nemalokrat suhoparno, nezanimivo, ne pritegne pozornosti učencev in tudi nima želenega učinka glede usvojenega znanja.

Z izvedbo terenskega dela v okviru dni dejavnosti, najbolje tehniškega dne, lahko dosežemo, da učenci razvijejo pozitiven in odgovoren odnos do lokalne zgodovine, da se zavedo pomena ohranjanja kulturne dediščine in morda razvijejo zanimanje za preteklost domačega kraja. Med takšnim delom lahko učinkoviteje razvijajo različne veščine, kot so zbiranje gradiva, obdelava podatkov, postavljanje hipotez, pojasnjevanje, sklepanje, javno nastopanje ipd.

ZNAČILNOSTI TERENSKEGA DELA

Teren oziroma naravno okolje nudi motivacijo in vir za učenje z odkrivanjem. Na teren lahko gremo v neposredno ali daljno okolico šole, v druge pokrajine v Sloveniji ali njeni okolici. Naravno okolje predstavlja možnost za spoznavanje, odkrivanje naravno- in družbenogeografskih značilnosti (podnebje, rastlinstvo, naselja, turizem itd.), zgodovinskih (listine, orodje, spomeniki, nakit, oblačila, zgradbe itd.), etnoloških (šege, navade itd.) in umetnostnih značilnosti (arhitekturni slogi, kulturni spomeniki, slikarstvo, kiparstvo itd.). Učenci na terenu opazujejo in preučujejo različne zgodovinske vire (Trškan, 2008, str. 78).

Terensko delo pripravlja učence na aktivno vlogo v družbi in jih navaja na samostojno in odgovorno delo. Preučevanje domačega okolja spodbuja notranje zanimanje učencev za zgodovino in prispeva k poglobitvi ter trajnejšemu pomnjenju učne vsebine (prav tam, 2008, str. 79).

S terenskim delom učenci razvijajo sposobnost samostojnega učenja, mišljenje z opazovanjem, primerjanjem, sklepanjem. Učijo se raznovrstnih raziskovalnih metod (zbiranje gradiva, urejanje, obdelava podatkov, anketiranje, merjenje itd.) (prav tam, 2008, str. 79).

ZGODOVINSKE TERENSKE METODE

Glavne metode terenskega dela so: metoda opazovanja, metoda odkrivanja in metoda postavljanja hipotez oziroma odkrivanja. Te metode lahko uporabimo tudi za delo v razredu (Trškan, 2016, str. 261).

Metoda opazovanja: poudarek je na tem, kaj učenci vidijo, slišijo in občutijo. Učenci preučevani predmet opazujejo in si delajo zapise. Metoda vključuje zapisovanje, risanje, fotografiranje ali snemanje. Pri metodi risanja lahko skicirajo zgradbe, predmete (prav tam, 2016, str. 262).

Metoda odkrivanja: poudarek je na tem, kaj učenci vidijo in kaj jim to pove. Učitelj vključuje tudi merjenje (npr. merjenje višine vrat, oken itd.), intervjuje, anketiranje, kartiranje, štetje in zbiranje podatkov. Učenci poskušajo odgovoriti na vprašanja, ki se nanašajo na različne stavbe *(Koliko je stara? Ali se je od izgradnje spremenila? Zakaj je bila zgrajena?),* prostore (*Na katere prostore je bila stavba razdeljena? Za kaj se je prostor uporabljal? Kaj nam prostor pove o preučevanem obdobju?)* in na predmete *(Kdo ga je naredil in kako? Za kaj se je uporabljal? Iz česa je narejen?)* (prav tam, 2016, str. 263).

Metoda postavljanja hipotez oziroma domnevanja: učenci sklepajo z dedukcijo ali indukcijo. Na podlagi materialnih dokazov (slik, kipov, knjig) sklepajo, za kaj se je prostor uporabljal. Učenci narišejo ohranjen del stavbe ali prostora, v šoli pa narišejo še manjkajoče dele oziroma domnevajo, kako naj bi stavba oz. prostor izgledala (prav tam, 2016, str. 264).

Terensko delo vključuje pripravo dela, izvedbo in zaključek:

a) Priprava: V tej fazi je treba predvideti trajanje dela na terenu, učne cilje in metode. Poleg tega pa tudi pripraviti učne liste, karte in učence opozoriti na primerna oblačila in obutev ter podati navodila za varnost. O izvedbi je treba obvestiti tudi starše in določiti spremljevalce idr. (prav tam, 2008, str. 58).

b) Izvedba: Učitelj učencem poda še zadnja navodila. Delo poteka v skupinah najmanj treh učencev (prav tam, 2008, str. 58).

Pri izvedbi terenskega dela mora učitelj še posebej paziti na več stvari:

- Na terenu morajo biti aktivni vsi ali vsaj večina učencev.
- Vsakemu učencu mora biti njegova naloga jasna.
- Učenci morajo že pred samim prihodom na teren natančno poznati navodila in naloge, ki jih morajo opraviti.
- Učencem morajo biti dane le takšne naloge, ki jih zmorejo opraviti v danem času.
- Učitelji morajo čim bolj spremljati delo skupin in jim pri delu pomagati.
- Učitelji morajo ustvariti čim bolj sproščeno vzdušje, ki bo učence motiviralo za takšno obliko dela.

Učitelj mora skupaj z učenci po končanem terenskem delu temeljito pregledati in oceniti rezultate terenskega dela, bodisi na terenu ali pozneje v razredu (prav tam, 2008, str. 60–61).

c) Zaključek: Terensko delo se konča s poročanjem, in sicer na terenu in v razredu. Učenci po končanem terenskem delu pripravijo poročila in predstavijo rezultate terenskega dela v obliki razstave, pisnih poročil, predstavitev, člankov za šolski časopis (prav tam, 2008, str. 61).

NAVEZAVA NA UČNI NAČRT: ODKRIVAJMO PRETEKLOST SVOJEGA KRAJA IN ZGODOVINA

Terensko delo smo izpeljali z učenci 9. razreda, lahko pa ga vključimo v pouk izbirnega predmeta *odkrivajmo preteklost svojega kraja*, kjer učitelj »*pouk izbranih tematskih sklopov načrtuje tako, da učence navaja na odkrivanje in raziskovanje zgodovine domačega kraja, mesta, pokrajine s pomočjo najrazličnejših zgodovinskih virov*«, priporoča se

tudi »*odkrivanje oziroma raziskovanje zgodovine domačega kraja, mesta, pokrajine v obliki sodelovalnega učenja, projektnega dela, terenskega dela z vključevanjem muzejev in arhivov, krajših in daljših ekskurzij, raziskovalnih taborov ipd.*« (Odkrivajmo preteklost svojega kraja, 2008, str. 32).

»*Z izbirnim predmetom želimo povečati dejavno vlogo učencev pri pouku zgodovine, spodbujati njihovo radovednost in zanimanje za krajevno zgodovino in s tem tudi za narodno in občo zgodovino. Učitelj v učnem procesu učencem svetuje in jih usmerja, kako priti do ustreznih zgodovinskih virov, kako jih analizirati in kako oblikovati sklepe. Učenci naj svoja spoznanja in stališča tudi predstavijo v obliki plakatov, razstav, poročil o obiskih razstav, zgodovinskih govornih vaj, zloženk, turističnih zloženk in katalogov, z vodenjem po domačem kraju ali mestu ali z vodenjem ekskurzije po domači regiji, z razstavo portfeljev ipd.*« (prav tam, 2008, str. 33)

Učni načrt tudi omogoča, da se del učnih ur izvede v obliki zaokroženih časovnih sklopov v obliki terenskega dela (prav tam, 2008, str. 3).

	Odkrivajmo preteklost svojega kraja, 2008, str. 4, 8	**Zgodovina, 2011, str. 5–6, 9**
TEMA IZ UČNEGA NAČRTA	*Srednjeveške zgodbe*	*Kulturna dediščina*
SPLOŠNI CILJI	Učenci/učenke: - na primerih iz krajevne zgodovine presojajo pomen ohranjanja kulturne dediščine; - razvijajo spretnosti in veščine zgodovinskih prostorskih in časovnih predstav; - z uporabo različnih zgodovinskih virov in literature ter z učenjem ob njih se urijo v uporabi zgodovinskih raziskovalnih metod, prilagojenih starosti učencev; - z učenjem ob različnih zgodovinskih virih in literaturi razvijajo spretnosti kritične presoje zgodovinskih dogodkov in pojavov v preteklosti in sodobnosti; - usvojeno znanje in ugotovitve znajo predstaviti ustno, pisno, grafično, ilustrativno in z uporabo različnih tehničnih pripomočkov; - ob poglabljanju in razširjanju znanja iz slovenske zgodovine razvijajo zavest o narodni identiteti in državni pripadnosti; - z raziskovalnim učenjem poglabljajo in razširjajo znanje o življenju, delu in miselnosti ljudi v posameznih zgodovinskih obdobjih in vzrokih za njihovo spreminjanje; - v učnem procesu se navajajo na samostojno in odgovorno ravnanje in življenje; - razvijajo spretnosti in veščine primerjanja, analiziranja, sintetiziranja, presojanja, oblikovanja samostojnih utemeljenih sklepov, vživljanja v različne perspektive in snovanja izvirnih predlogov in rešitev.	Učenci/učenke: - ob izgrajevanju, poglabljanju in razširjanju znanja iz slovenske zgodovine razvijajo zavest o narodni identiteti in državni pripadnosti; - na primerih iz krajevne zgodovine presojajo pomen ohranjanja in varovanja kulturne dediščine ter razvijajo odgovoren odnos do okolja; - pripravljajo se na samostojno in odgovorno ravnanje v življenju kot posamezniki in kot člani lokalne skupnosti in družbe; - razvijajo spretnosti časovne in prostorske predstavljivosti; - razvijajo zmožnosti oblikovanja samostojnih utemeljenih zaključkov, pogledov, mnenj in stališč, vživljanja v različne perspektive in snovanja izvirnih predlogov in rešitev; - razvijajo zmožnosti preproste analize, sinteze in interpretacije uporabnih in verodostojnih podatkov in dokazov iz zgodovinskih virov in literature iz različnih medijev, za raziskovanje in poznavanje življenja ljudi v preteklosti.

DEKLARATIVNI CILJI	Učenci/učenke: - skozi zgodovino raziščejo življenje in delo ene izmed znanih fevdalnih rodbin, povezanih z domačim krajem, mestom ali pokrajino.	Učenci/učenke: - pojasnijo razliko med pojmoma kulturna in naravna dediščina; - opišejo primere naravne in kulturne dediščine.
PROCESNI CILJI	Učenci/učenke: - razvijejo in izkažejo spretnost iskanja literature; - razvijejo in izkažejo spretnost izbiranja ključnih informacij iz različnih virov; - pri zgodovinskem terenskem delu zbirajo informacije z opazovanjem stavb, umetniških del, kulturnih spomenikov, intervjuji z domačini; - razvijejo in izkažejo sposobnost različnih oblik komunikacije (ustno, pisno); - se urijo v javnem nastopanju; - razvijejo in izkažejo zmožnost oblikovanja mnenj, predlogov, rešitev; - na temelju zbranih informacij rešijo naloge na delovnem listu; - razvijejo in izkažejo spretnosti časovne in prostorske predstavljivosti.	
ODNOSNI CILJI	Učenci/učenke: - na primerih iz krajevne zgodovine opišejo pomen ohranjanja kulturne dediščine (Dobrna); - oblikujejo svoj načrt za ohranitev izbranega kulturnozgodovinskega spomenika iz domačega kraja (Dobrna); - na primerih iz vsakdanjega življenja prikažejo pomen spoštovanja različnih kultur, pomen spodbujanja strpnosti do različnih kultur in medkulturnega sodelovanja.	
MEDPREDMETNE POVEZAVE	Tehnika in tehnologija: skica, tehniška dediščina, arhitektura, 3D-oblikovanje Biologija: značilne drevesne vrste Geografija: orientacija, kartiranje Matematika: merjenje, računanje Likovna umetnost: skica, Viktor Rožanc, Elda Piščanec Slovenski jezik: Viktor Rožanc, Marjan Rožanc	
DIKAKTIČNI PRISTOPI	Učne metode: metoda pogovora, metoda dela s pisnimi in slikovnimi viri, metoda demonstracije, metoda grafičnih izdelkov, metoda izkustvenega učenja Učne oblike: terensko delo, skupinsko delo	
SAMOREFLEKSIJA UČITELJA	Kaj mi je pri pripravi in izvedbi terenskega dela uspelo? Kaj moram izboljšati?	
SAMOREFLEKSIJA UČENCA	Ali sem zadovoljen s svojo predstavitvijo? Katera nova znanja sem usvojil?	

Zgodovinski prostor je vse okoli nas, kar pomeni, da vsak prostor ponuja dokaze o življenju in delovanju ljudi v preteklosti. Ker ima vsaka šola v bližini kako zgodovinsko stavbo, je lahko raziskovanje lokalne zgodovine poceni. Učenje z odkrivanjem v naravi, okolici, domačem kraju pa nam nudi bogato učno vsebino (Trškan, 2008, str. 82).

PRIPRAVA NA TERENSKO DELO IN POTEK AKTIVNOSTI

Da bi povečali zanimanje za zgodovino domačega kraja, izvedemo dan dejavnosti v domačem okolju, kjer posebno pozornost namenimo bogati arhitekturni dediščini in z njo povezanim dogodkom.

Pri sestavljanju nalog želimo vključiti metode opazovanja (zapisovanje, risanje, fotografiranje), odkrivanja (merjenje) in postavljanje hipotez oz. domnevanje (Trškan, 2016, str. 257).

Učenci sami vodijo učno pot, saj želimo, da bi bili pri terenskem delu čim bolj aktivni. Zato posameznemu učencu predhodno določimo stavbo, ki jo mora preučiti. Pri tem ga napotimo v knjižnico, kjer si poišče ustrezno literaturo. Aktivnost učencev povečamo tudi tako, da učitelj pripravi delovni list z nalogami.

Pred odhodom na teren učencem razdelimo delovne liste in na kratko opišemo pomen ter potek dela. Učence razdelimo v skupine po štiri. Vse skupine opravijo enako delo. Učenci pri sprotnem reševanju znotraj skupine sodelujejo in si pomagajo z razlago sošolca, po potrebi tudi učitelja in turističnim vodnikom (letak), ki ga predhodno poiščemo v TIC Dobrna. Po končanem delu na terenu se vrnemo v šolo, kjer učence razdelimo v dve skupini. Nadarjeni učenci ob reševanju dodatnih nalog usvojijo dodatna znanja, preostali pa ponovijo pridobljena znanja na terenu. Obe skupini učencev odgovorita na vprašanja o samorefleksiji.

Pred odhodom na teren učitelj poda navodila za varno delo na terenu in opozori na kulturno obnašanje.

Naloge iz delovnega lista, ki usmerjajo delo učencev na terenu, predstavljamo v nadaljevanju.

NAVODILA ZA DELO UČENCEV

Pred vami je delovni list z nalogami, ki se nanašajo na arhitekturno dediščino na Dobrni. Na vsaki točki prisluhnite razlagi sošolca in učitelja, zberite informacije na terenu, nato rešite naloge. Na začetku delovnega lista imate zemljevid, kamor sproti vrisujte svojo pot.

Stavbe, pred katerimi se boste ustavili, ustrezno poimenujte v legendi.

Na koncu vsake naloge se nahaja list hrasta doba in pomeni, da se morate premakniti k naslednji točki ogleda. *Ali veš, da naj bi Dobrna dobila ime po hrastu vrste dob?*

1. Na zemljevid spotoma vrisujte svojo pot in v legendi poimenujte s številkami označene stavbe.

Topografska karta Dobrne.
(Vir: geopedija.si, pridobljeno s http://www.geopedia.si/#T105_x517762_y132760_s15_b4.)

Legenda:

1 _____ 4 _____ 7 _____

2 _____ 5 _____

3 _____ 6 _____

Najprej pojdite do Vile Ružičke. Nato pot nadaljujte po vrstnem redu, kot si sledijo stavbe na delovnem listu.

2. Vila Ružička (Vila Eichelburg, Vila Heider)

a) Sprehodite so po parku ob vili in ugotovite, na katerem bregu Dobrnice stoji vila.

_____

b) »*Vila je zasnovana tako, da je v horizontalni smeri nanizanih več stavbnih sestavin. Na zahodni strani ima trinadstropni oglati stolpič, na vzhodni strani je stolpič prislonjen na glavno stavbo vile, ki ima balkon v nadstropju. Vezno krilo ima zastekljen sprednji del. V vzhodnem paviljonu je prostor za plesno dvorano, polkrožni zaključek pa je služil kot prostor za glasbeni orkester*« (Prelovšek, 2013).

Ob pomoči vira in ogleda razvalin razložite, zakaj lahko upravičeno sklepamo, da je bila vila domovanje bogatejših slojev.

_____

_____

_____

c) Med znanimi lastniki vile je bil tudi inženir Edvard Heider pl. Razložite, kako je inženir Heider povezan z infrastrukturnim projektom *Južne železnice*?

_____

_____

_____

Skica vile Ružičke

č) Kdo je danes lastnik vile in kakšni so njegovi načrti glede stavbe v prihodnosti?

_____

_____

_____

_____

d) Stojite pred razvalinami vile Ružičke. Natančno si jo oglejte, nato jo skicirajte.

Slika 1: Vila Ružička
(Foto: Karmen Lešnik.)

Slika 2: Gutenek
(Foto: Karmen Lešnik.)

3. Dvorec Dobrnica, Gutenek

a) V 18. stoletju so bili lastniki dvorca baroni Adelsteini. Opišite spor, do katerega je prišlo med Adelsteini in Dienersbergi, lastniki dvorca Dobrna.

b) Ker je Franc Ksaver pl. Dienersberški zašel v finančne težave, je dvorec prodal grofu Francu Kolovratu Liebsteinskemu, ta pa je v dvorcu uredil pivovarno. Kolovrat je pivo hladil v bližnji jami Ledenici. Sprehodite se do nje in posnemite sliko. Doma pa jo prilepite v prazen prostor na desni.

c) Pred Ledenico se popolnoma umirite in prisluhnite naravi. Napišite, kaj slišite.

č) Pri stanovalcih vile se pozanimajte, kakšen pomen so za proizvodnjo piva imeli sosednji ribniki.

d) Ob dvorcu stoji mogočen ginko, ki je star več kot 200 let. Razložite, zakaj je to drevo tako posebno. Pri iskanju razlage si lahko pomagate s spletom in pametnim telefonom.

4. Vila Higiea

a) Izračunajte, koliko let je vila stara. Leto pozidave poiščite na bližnjem turističnem panoju.

b) Ob izgradnji vile so iz Narodnega muzeja v Atenah za okras pročelja naročili celo kopijo kipa boginje Higieje. Poiščite kip na pročelju in posnemite sebek. Na črto pa zapišite, boginjo česa v grški mitologiji predstavlja Higiea.

c) Razložite, zakaj je vila danes poznana daleč naokoli.

Slika 3: Vila Higiea
(Foto: Karmen Lešnik.)

5. Gosposka hiša, Uprava.

Naloge rešujte v Zdraviliškem parku, kjer se lahko usedete na klopce.

a) Med lastniki hiše je bil tudi grof Hoyos, lastnik toplic. Razložite, kaj pomeni, »*da je prišel na boben*«.

b) S pomočjo pametnega telefona na spletu poiščite slike stavbe in zapišite, kakšne spremembe je stavba doživela leta 2020.

Slika 4: Uprava
(Foto: Karmen Lešnik.)

Slika 5: Švicarija
(Foto: Karmen Lešnik.)

6. Švicarija, Schweizerhaus, Schweizerhof

a) Razložite, zakaj je stavba dobila ime Švicarija.

b) Izmerite dolžino in širino stavbe in izračunajte njen tloris.

7. Zdraviliški dom in park

Eden od članov skupine glasno prebere vir.

»Zdravilišče Dobrna je v 17. stoletju doživelo hiter razvoj, predvsem za časa Matije Gačnika, ki je dal okoli leta 1624 zdravilišču podobo, ki se je nespremenjena ohranila skoraj dvesto let. Zdravilišče je zaslovelo v 19. stoletju, ko se je v Dobrni zdravilo veliko vojakov, udeleženih v francosko-avstrijskih bojih pred ustanovitvijo Ilirskih provinc« (Slavne vile na Slovenskem, str. 16).

Slika 6: Zdraviliški dom
(Foto: Karmen Lešnik.)

a) S pomočjo vira ugotovite, kdaj je zdravilišče doživelo pomemben razcvet.

b) Zdraviliški dom je že leta zaprt za turiste in propada.

b.1) Razmislite in zapišite, kateri so bili razlogi za zaprtje objekta.

b.2) Poiščite rešitve, s katerimi bi ponovno oživeli gostinsko dejavnost v Zdraviliškem domu.

Slika 7: Vila Tavčar
(Vir: Fototeka Zavoda za varstvo kulturne dediščine Slovenije, OE Celje.)

c) Vila, ki je na levi sliki, je nekoč stala pred Zdraviliškim domom. Dobro si oglejte prostor pred Zdraviliškim domom in poskušajte ugotoviti, kaj danes stoji na mestu vile in čemu je prostor namenjen zlasti v poletnih mesecih.

č) V Zdraviliškem parku naj vsaka skupina poišče svojo energijsko točko. Na njej postojte vsaj 10 minut in spremljajte svoje občutke. Nato jih zapišite na list.

8. Dvorec Novi grad (tudi dvorec Dobrna) je leta 1774 dal zgraditi Franc Ksaver Avguštin Dienersberg (krajše Avguštin).

Slika 8: Dvorec Novi grad
(Foto: Karmen Lešnik.)

a) Napišite, v kakšnem sorodstvenem razmerju je bil Avguštin z znamenitim kranjskim polihistorjem Janezom Vajkardom Valvasorjem.

b) V času, ko je bil Avguštin lastnik toplic, je le-te obiskal tudi znameniti naravoslovec Balthasar Hacquet. Iz njegove opisa razberite, kakšen lastnik toplic je bil Avguštin Dienersberg.

»V nobenem kopališču še nisem bil z večjim odporom kot tukaj, kjer še vse priča o umazaniji in barbarstvu nekdanjih časov.« (Golec, 2014, str. 435)

c) Po Avguštinovi smrti je posest prevzel njegov sin Franc Ksaver Dienersberg. Začel je s temeljito obnovo, razširitvijo in prezidavo zdraviliškega kompleksa. V virih ga poznamo kot *»celjskega Wertherja«*. Razložite, zakaj je dobil takšen vzdevek.

č) Napišite obdobje, v katerem je bila Dobrna dom potomcev kranjskega polihistorja Valvasorja.

Tokrat pot nadaljujte v šolo, kjer bomo zaključili s tehniškim dnem.

Terensko delo zaključimo v razredu (1 ura), kjer učence razdelimo v dve skupini, in sicer *za nadarjene in vedoželjne učence*, ta skupina ob pomoči literature in spleta razišče še preostale zanimive stavbe v okolici, ter na *preostale učence*, ki ob miselnem vzorcu ponovijo pridobljeno znanje. Obe skupini odgovorita tudi na vprašanja o samorefleksiji.

DELOVNI LIST ZA NADARJENE IN VEDOŽELJNE UČENCE

1. VILA PURŠKA

Ustni viri poročajo, da je bila spalnica v vili, ki jo je dal zgraditi avstrijski polkovnik Purška, pomanjšana kopija spalnice francoskega kralja Ludvika XIV., znanega tudi pod imenom *»Sončni kralj«*. S pomočjo spleta opišite, kakšna naj bi bila spalnica v vili.

2. VILA EGGER

V dani literaturi poiščite, kako je vila povezana z Rudolfom Habsburškim.

3. VILA MAJPIGEL

Razmislite in zapišite, kako bi lahko dvorec, v katerem je živela in delovala slikarka Elda Piščanec, vključili v turistično ponudbo kraja.

4. ALI SMO ZADOVOLJNI S SVOJO PREDSTAVITVIJO?

Ocenite svojo današnjo predstavitev. Napišite, kaj ste naredili dobro, kaj bi lahko izboljšali in kako se počutite po opravljeni nalogi.

5. KATERA NOVA ZNANJA SMO USVOJILI?

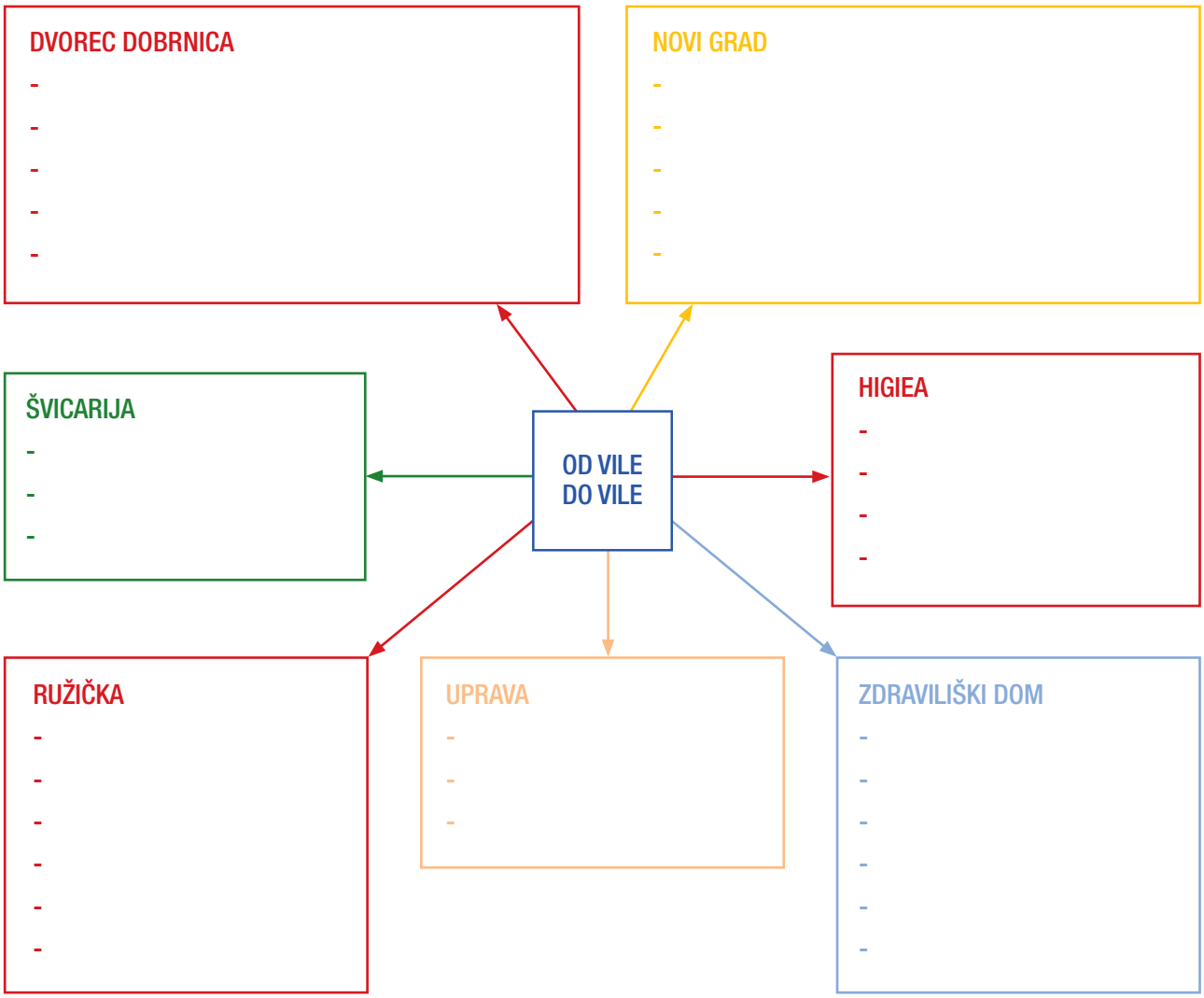
V obliki nevihte možganov v spodnji prazen prostor zapiši, katera nova znanja si usvojil pri današnjem spoznavanju Dobrne z okolico.

DELOVNI LIST ZA OSTALE UČENCE

Učence ponovno razdelimo v skupine po štiri, da rešijo prvo nalogo. Nato samostojno rešijo nalogo 2.

DELOVNI LIST – STAVBNA DEDIŠČINA NA KRATKO

1. Dopolnite miselni vzorec. Napišite, kaj ste novega izvedeli na posameznih točkah. Nato boste po skupinah poročali.



2. Ali smo zadovoljni s svojo predstavitvijo?

Ocenite svojo današnjo predstavitev. Napišite, kaj ste naredili dobro, kaj bi lahko izboljšali in kako se počutite po opravljeni nalogi.

_____

_____

_____

SKLEP

V članku je predstavljena možnost izvedbe terenskega dela pri predmetu *zgodovina* in izbirnem predmetu *odkrivajmo preteklost svojega kraja*. Med rednim poukom je izvedba terenskega dela brez dodatnega kadra težko izvedljiva, zato smo ga izvedli v okviru dneva dejavnosti, tehniškega dne. Z učenci smo si ogledali in predstavili zgodovino posameznih vil in stavbne dediščine zdravilišča na Dobrni, pri čemer smo posebno pozornost namenili aktivnostim učencev.

Odzivi učencev kažejo, da takšna izvedba razbija monotonost pouka, hkrati pa jim daje možnost razvoja veščin (zbiranje gradiva, obdelava podatkov, pojasnjevanje, sklepanje, javno nastopanje ipd.), raziskovanja zgodovine domačega kraja in lokalnega okolja. Poleg terenskega dela na Osnovni šoli Dobrna pripravljamo tudi nadgradnjo, saj nameravamo skupaj z učenci pripraviti dokumentarni film o arhitekturni dediščini na Dobrni.

VIRI IN LITERATURA

Golec, B. (2014). Dobrna – eno stoletje dom potomcev Janeza Vajkarda Valvasorja. V: *Kronika* (3), str. 423–460.

Prelovšek, D., Avguštin, M. idr. (2013). Vila Higiea. V: *Slavne vile na Slovenskem*. Praga: Foibos Bohemia, str. 16–21.

Prelovšek, D., Avguštin, M. idr. (2013). Vila Ružička. V: Slavne vile na Slovenskem. Praga: Foibos Bohemia, str. 22–27.

Program osnovna šola. Zgodovina. Učni načrt (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_zgodovina.pdf.

Štuhec, M. (2014). Stavbna dediščina zdravilišča Dobrna. V: *Kronika* (3), str. 525–538.

Trškan, D. (2008). *Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem*. Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Trškan, D. (2016). *Didaktika zgodovine 1996–2016 (Prispevki k zgodovini v šoli)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Učni načrt. Izbirni predmeti. Zgodovina. Odkrivajmo preteklost svojega kraja (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/1-letni-vezani-na-razred/8-razred/Preteklost_kraja.pdf.

Bojana Modrijančič Reščič,
Šolski center Nova Gorica, Elektrotehniška in računalniška šola

VOJAŠKA OBVEZNOST? AH!

Bojana Modrijančič Reščič,
School Centre Nova Gorica, Electrotechnical and Computer School

MILITARY SERVICE? AH!

IZVLEČEK

Prispevek skuša osvetliti dogajanje iz bližnjega zgodovinskega obdobja, ko so mladi fantje morali opraviti vojaško obveznost. Srednješolske klopi so zamenjale vojašnice v takratni skupni državi Jugoslaviji. V ospredje so stopila povelja v t. i. srbohrvaškem jeziku, ukazi nadrejenih, stroga disciplina in prisega, da bodo zvesto služili svoji domovini. Danes mladostniki o tem poslušajo pripovedovati svoje očete in dede, a se jim zdi ta čas potisnjen v meglo. Brez moderne tehnologije, maminih kosil in ukazov, ki jih preslišijo, so daleč od soočanja z zgodovinskim dogajanjem, ki je nekoč krojilo naš vsakdan. Zato jim ta del življenja približajo knjige. In ne vedo, priznajo, kako bi se s tem soočili danes.

Ključne besede: zgodovina, slovenščina, književnost, vojaška obveznost, odraščanje

ABSTRACT

The purpose of the article is to shed light on the events from the relatively recent historical period in the former Yugoslavia, when young boys had to perform compulsory military service. Leaving their high school classroom environment for military posts, they had to listen to orders in the Serbo-Croatian language and obey their superiors, abide by a strict discipline and give an oath to faithfully serve their country. Today, young people listen to their fathers and grandfathers describe their experiences, but feel removed from this period of time. Without the modern technology, their mothers' preparing their meals and orders they pretend not to hear, they feel very distant from these historical events that were once part of our everyday lives. Therefore, they learn about them from books and, as they admit themselves, they do not know how they would face them today.

Keywords: history, Slovenian language, literature, military service, growing up

UVOD

Poučevanje nestrokovnih predmetov nudi učitelju na srednjih strokovnih šolah še poseben izziv – ne le da morajo mladostnike pripraviti za maturo, ampak morajo le-ti tudi spoznati, da si bodo z učenjem in izkušnjami tlakovali svojo nadaljnjo poklicno in življenjsko pot. Splošni predmeti pri mladostnikih velikokrat naletijo na negodovanje, predvsem slovenščina je za pretežno fantovske razrede velikokrat le *'piflarija',* kot pravijo. Še posebej branje knjig je trnova pot za marsikoga, saj naj bi ob njih kar zaspali. Le zanimiva zgodba jih potegne vase, in če je še vpeta v realno zgodovinsko dogajanje, je za nekatere tisti izziv, ki bo dopolnil njihovo védenje. Kot profesorica srednješolske mladine vedno znova iščem izzive, kako mladim približati knjigo, se z njimi pogovarjati o njeni vsebini, jih spodbujati k razmišljanju o aktualnih temah, zgodovinskih doživetjih, da jih, kot je nekoč rekel bivši dijak, nevede pripeljem žejne čez vodo. V Goriški knjižnici Franceta Bevka je tak izziv ponujala knjiga *Heroji nekega trenutka* Tomaža Klinarja, v šolski knjižnici Šolskega centra Nova Gorica pa knjiga *V Elvisovi sobi*, ki jo je napisal Sebastijan Pregelj.

HEROJI NEKEGA TRENUTKA

Uvodna stran

Avtobiografski roman Tomaža Klinarja *Heroji nekega trenutka* je odprl pot zadnji generaciji slovenskih nabornikov, štirih prijateljev, ki so služili obvezno vojsko v nekdanji Jugoslaviji. V vojašnici Franca Rozmana Staneta v t. i. Kadetnici v Mariboru so okusili marsikaj. Tomaž, ki je končal naravoslovno-matematično smer usmerjenega izobraževanja, se je znašel v protioklepnem vodu. Z vstajanjem ob 5. uri zjutraj, ko so se doma končale prave zabave, je doživel šok. Drnč oz. obara iz zelenjave je bila le uvod v trdo vojaško življenje. Jesenski mraz ni prinesel obljubljenih peči, zato so si vojaki pod pižamo oblačili volnene puloverje ter nogavice, kar ni bilo dovoljeno. Umazanijo so si lahko s sebe sprali z mrzlo vodo šele potem, ko so očistili orožje, opremo, obleko in škornje. Tomaž pogreša družino, dekle in živali. Uradni srbohrvaški jezik v vojski je odkril njeno neorganiziranost: »*Celotni vojaški rok je bil eno samo postrojevanje ter čakanje v vrstah.*« (Klinar, 2019, str. 22) Četi je poveljeval desetar Gashi, ki je bil kar človeški. S svojimi sonarodnjaki je komuniciral v albanščini, a če je postal jezen, tudi s preostalimi. Majski desetarji 1990 so bili manj izobraženi in težavnejši kot septembrski, ki so imeli končano srednjo šolo. Srbi, Črnogorci in Makedonci so bili zelo ponosni, da so vojaki, saj fant, ki vojske ni odslužil, nikoli ne bo postal pravi moški. Hrvatom in Slovencem je bilo služenje obvezna muka. Podobno so razmišljali tudi Beograjčani, ki so na preostale Srbe gledali kot na *'seljake'* (prav tam, str. 31). Želja po činu desetarja, da bi imeli na epoletah uniforme dva rdeča trakca, je bila želja Srbov in Albancev, za Slovenca Tomaža pa je bila popolno presenečenje. Ni rad ukazoval: »*Svoj vojaški rok je opravljal samo po sistemu: Bodi tiho, opravljaj svoje naloge in se ne udeležuj konfliktov.*« (prav tam, str. 19) Novo leto 1991 Tomažu ni prineslo nič posebnega, saj ga je dočakal za zidovi vojašnice. Dvajsetega februarja je imel kot desetar izpit, a se mu je zaradi treme zalomilo pri jeziku. Kapetan Živković je vprašanje ponovil v knjižni slovenščini, fant pa dobi le trojko, češ da se je delal norca in jezika ni znal: »*Naenkrat je poveljeval ponosnim Srbom, zvitim Hrvatom, rahlo zmedenim Makedoncem, celo dvema Romoma, predvsem pa veliko nepredvidljivim*

kosovskim Albancem.« (prav tam, str. 62) A vojaki odprejo tudi svoje duše. Bojno strelivo, zelje in pasulj bi spremljali desetarja Tomaža do izteka vojaškega roka, če se ne bi pojavil *'sovražnik znotraj Jugoslavije'*, in to je bila slovenska Teritorialna obramba. Štirje Slovenci so po končanem koncertu v mestu na drog obesili slovensko zastavo, ki jo je moral Tomaž sneti in zopet obesiti jugoslovansko, a jo je naliv odplaknil z droga. Ali je res prihajal čas, o katerem sta se šalila z očetom pri nedeljskih kosilih? Čas, ko bo oče, major Teritorialne obrambe, branil interese Slovenije, sin desetar pa bo stal na drugi strani. 25. 6. 1991 se res z očetom znajdeta na nasprotnih straneh na mejnem prehodu Šentilj. Slovenski fantje tedaj vedo, da morajo pobegniti, vendar bodo tako prelomili prisego, ki je bila sveta. Za to jih je čakalo vojaško sodišče. Tomaž ve, da lahko *»umre za nekaj, v kar ne verjame več«* (prav tam, str. 106). Beg čez čistino s puško in 120 naboji je bil vreden življenja. Po treh dneh, ko so zopet videli hrano in pijačo, so se zavedeli, da so heroji nekega trenutka. Devetmesečni vojaški rok je mladim vcepil zavest, da se ne morejo bojevati drug proti drugemu; postali so ujetniki tedanje ideologije umirajoče Jugoslavije. In bivši desetar je prisegel, da ne bo več vojak. A na Fakulteti za družbene vede je postal specialist za obramboslovje.

Fotografija lastnika

V ELVISOVI SOBI

Tudi naslovni junak romana Sebastijana Preglja se je kot mladi nabornik zadnje generacije slovenskih fantov srečal s služenjem vojaškega roka v Makedoniji. Živi v času komunizma in kasneje razpadanja Jugoslavije ter kot septembrski nabornik okusi drugačno življenje v tedanji Jugoslaviji. Dodeljen je pehoti, a kot ga pouči oficir, se Slovenci hitro učijo in natančno streljajo. Kmalu okusi zemljanke, kjer je tako mraz, da ne more spati: *»Do polnoči sem na straži. Mogoče se zdi, da je zmrzovanje na odprtem slabše od zmrzovanja v zemljanki, ampak ni. Na straži imamo ogenj in to je razkošje.«* (Pregelj, 2019, str. 256) Zmrznil naj ne bi nihče kljub hudemu zimskemu mrazu: *»Ovratnik imam dvignjen, okrog vratu podkapo. Na sebi imam vse, kar sem dobil: termo spodnje hlače in zimske delovne hlače, kratko majico, srajco, pulover in plašč. Na nogah imam dvoje nogavice. Mraz pa kljub temu grize do kosti.«* (prav tam, str. 259) Jan spozna, da je z nekaterimi sotrpini še slabše: Makedonec kašlja kri, nekoga ožulijo škornji, zato mu škornje v reševalnem vozilu kar prerežejo s skalpelom in noge povijejo. Pečejo ga podplati, da komaj hodi. V vojašnici in na terenu se dogajajo nesreče, saj vojak skoči na protitankovsko mino, oficirju z breztrzajnim topom odtrga desno roko, s ceste zdrsne tovornjak, v vozilu zmečka dva vojaka, ob eksploziji v kotlovnici pa poleg materialnih delov priletijo tudi človeški. 29. 11. v t. i. predstavi za ljudstvo, pojejo, ko se po tednu dni vračajo s terena. Fant tedaj pomisli, da ima do konca vojaškega roka še 295 dni. Mili se z ledeno vodo, splakuje s kropom, šiva gumbe na srajci po pranju v pralnici, sumljivo pogleduje stranišča brez vrat. Bi lahko prisluhnil poročniku, ki že govori o separatizmu v Sloveniji in na Hrvaškem? In zakaj je v njegovi pisarni poleg Titove slike tudi slika Slobodana Miloševića? Mladi

Sposoben za vojaško službo – tehnično službo

Vojaška obveznost? Ah!

6. SLUŽENJE VOJAŠKEGA ROKA

1) VP 3065/24 Sombor
Od 04.09.1984 Do 10.10.1984
(M.P.) (M.P.)
(podpis pooblaščene osebe) (podpis pooblaščene osebe)

2) VP 2252/14 – BATAJNICA
Od 10.10.1984 Do 13.09.1985
(M.P.) (M.P.)
(podpis pooblaščene osebe) (podpis pooblaščene osebe)

3) VP
Od 19 Do 19
(M.P.) (M.P.)
(podpis pooblaščene osebe) (podpis pooblaščene osebe)

4) VP
Od 19 Do 19
(M.P.) (M.P.)
(podpis pooblaščene osebe) (podpis pooblaščene osebe)

— 7 —

Vojaški rok služi v krajih Sombor in Batajnica

7. USPOSOBLJEN

1) Osnovna
VES 12204 dolžnost avioelektromehaničar
(M.P.) (podpis pooblaščene osebe)

2) Dopolnilna
VES dolžnost
(M.P.) (podpis pooblaščene osebe)

3) Spremenjena
VES dolžnost
(M.P.) (podpis pooblaščene osebe)

4) Spremenjena
VES dolžnost
(M.P.) (podpis pooblaščene osebe)

— 9 —

Dolžnost dela v vojski

nabornik se vpraša, čigava bo vojna, če pride do nje. In kdo bo tedaj streljal na koga. Vidi, da večino njegovega voda pošljejo na Kosovo, novih vojakov ni. Sicer skrbi za čistočo pisarn višjih oficirjev in pisanje dnevnega povelja, sotrpinom posoja revije z vročo vsebino, v zameno pa ga ne pozabijo: »*Ne pozabi frizer, ko moram na striženje, in ne pozabijo kuharji, ko delijo hrano.*« (prav tam, str. 267) Oficirjem mora kupovati žgano pijačo, sovojakom pa ob tem posreduje izmišljene zgodbe točajke Vangelije, ki ne nosi spodnjega perila. V vojašnici opazi spremembe, saj jih zjutraj nihče več ne budi, ne podi na telovadbo, preverja. Vodilni so nervozni, sumljivo gledajo na Slovence. Po šestih mesecih usposabljanja mu v ušesih odzvanjajo besede poročnika Stojanovića, da je Jugoslavijo skupaj držala vojska.

Ko se vrne v Slovenijo, se zave, da je del njegove mladosti presekalo kruto spoznanje. Spoznanje, da je bil v skupini mladih fantov, ki so bili le vojaki in so za nekaj časa pustili za seboj vsakdanje fantovsko življenje. Držali so se navodil, povelj, prisegli so. A utegnili se niso niti posloviti, sicer bi drug drugemu želeli, naj preživijo in nikogar ne ubijejo. Ko so na mariborskih ulicah tanki in zopet dobi orožje, se znajde nasproti vojašnice jugoslovanske vojske. Ve, da so bili nekoč vsi le fantje iz različnih republik Jugoslavije. In vsi so morali opraviti vojaški rok: njegov starejši bratranec Martin, ki mu je oče inženir s pomočjo zvez omogočil šolanje rezervnih oficirjev v Zadru, mladi nasilnež Robi Sršen, ki je bil v vojski le nekaj tednov, prijateljev brat Ali pa naj bi pri služenju imel težave, saj se je družil z bradatimi, bral verska besedila in se učil arabščine.

Jan pomisli na svoje brezskrbno otroštvo, ko je zašel v Elvisovo sobo, kjer je bilo vse prav; soba je ponujala prijateljsko zatočišče, bila je priča odraščanja in prvih spoznanj. Spomni se na dejstvo, da so ga Titove oči ne samo gledale s šolskih sten, pač pa so bile povsod, kamor koli se je obrnil. Njegova učiteljica mu je zatrdila, da Tito vse vidi. Naučili so ga, da mora biti kot pionir vedno zgled in dober tovariš. Ali torej ni bil dovolj dober, ko mu je umrla babi, ki je vedno govorila, da Kristus trpi za njihove grehe? Ve, da se bo nasmehnil ob spominu na deda, ko ga je objel in pobožal s svojimi toplimi in mehkimi rokami, čeprav so bile zgubane in razpokane. Ko sta se z Elvisom pogovarjala, kaj bosta postala, ko odrasteta, nista vedela, da se bosta znašla v vrtincu zgodovinskih dogodkov, ki ju bodo premetavali na svojih ramenih in zarezali v njuno usodo in v usodo njunih družin. Fanta bi si morala po željah svojih očetov najti dobri službi, sama pa sta čutila, da se oddaljujeta drug od drugega. Otroška hotenja in brezskrbne dni nadomesti odraslost, ki jo zastrejo Titova smrt, Černobil, vstaja v Romuniji, razpad Jugoslavije. To lahko le še sklene cikel z Janovimi besedami: »*Zaprem oči.*« (prav tam, str. 334)

BODI VOJAK, OKUSI VOJSKO

Poseben izziv sta knjigi ponudili dijakom 4. letnika SSI, smer računalniški tehnik, ter 3. letnika SPI, smer računalnikar, saj že štiri oz. tri šolska leta svojega izobraževanja berejo literarna dela slovenske in tuje književnosti, ki jim jih ponudim kot profesorica slovenščine. Nato ocenim njihov govorni nastop, ki ga sestavlja predstavitev z računalniškima programoma PowerPoint ter Word; vsebovati mora tudi nadgradnjo interpretacije, in sicer morajo dijaki izraziti svoje mnenje o dogajanju v prebranem delu, ga razširiti z mnenjem o temi na splošno ter ga podkrepiti s svojo lastno oz.

izkušnjo sorodnika ali pa z izkušnjo iz drugega literarnega dela. To predstavijo tudi sošolcem, ki podoživljajo predstavljeno besedilo, ga komentirajo in nadgradijo s svojim komentarjem, tudi repliko. Marsikateri sošolec je povedal, da očetje radi pridigajo, kako je služenje vojaškega roka nekoč poskrbelo za samostojnost mladine, in to svetujejo tudi svojim sinovom: »*Manjka vam jugovojska.*« Kot profesorica slovenščine ob tem dodam, da sem nekoč poslušala očeta in kasneje moža, ki sta pripovedovala, kako sta srbski mesti Titovo Užice in Batajnica za nekaj časa zamenjali domači ognjišči. Oče je služil dve leti, mož pa petnajst mesecev. Slovenščino je zamenjala srbohrvaščina, latinico pa cirilica, ki smo se je mladi nekoč morali učiti v 5. razredu osnovne šole. »*Resno?*« širijo oči Slovenci, Neslovenci pa se muzajo, ko tudi v razredu velikokrat izpostavim, kako smo živeli v nekdanji Jugoslaviji. Dijak 3. letnika SPI, smer računalnikar, je sklenil: »*Torej ste tudi vi upoštevali, da Tito vse vidi. Zato ni bilo špricanja in šusov, mame se niso jezile, očetje pa sinov niso pošiljali v vojsko.*« Njegov sošolec pa je ob svojem govornem nastopu tudi zapisal:

SVEČANU obavezu položio dana 25.08. 1986.
KOMANDIR ČETE
SSNO ... 30 dana
REDOVNO OTS 20 dana
UKUPNO 50 dana.
Kap. I. kl.
KERKEZ RADE
Štampa: Vojna štamparija — Beograd, Generala Ždanova 40 b

Datum opravljene zaprisege oz. t. i. 'zakletve' ter število dni dopusta

»*Knjiga V Elvisovi sobi mi je bila všeč, vživel sem se v zgodbo. Mislim, da je avtor izbral tak naslov, ker je bila zanj Elvisova soba neko zavetje, kjer se je lahko obnašal kot otrok in je bil izoliran od zunanjega sveta. Način pisanja v knjigi se mi je zdel podoben dnevniku. Opisani so ključni dogodki Janovega odraščanja. Med branjem sem primerjal moje otroštvo z njegovim. Težko si predstavljam, kako bi bilo, če bi moral na služenje obveznega vojaškega roka. A mislim, da meni in marsikomu drugemu ne bi prav nič škodilo. Zdi se mi, da je Jan po služenju dozorel. Vojna me je nekoliko spominjala na epidemijo, ki jo trenutno doživljamo, saj nanjo ni bil nihče pripravljen. Slovenija jo je kar dobro odnesla, za nekatere jugoslovanske države je bilo precej slabše. Po branju te knjige si lažje predstavljam, kako je bilo odraščati v Jugoslaviji, zato sem še toliko bolj hvaležen, da odraščam v Sloveniji v 21. stoletju. Knjigo bi priporočal vsem, ki bi radi doživeli, kako je bilo odraščati v osemdesetih letih.*«

V 4. letniku SSI, smer računalniški tehnik, pa so dijaki izpostavili, da so bili to nekoč njihovi predhodniki, toliko stari, kot so zdaj sami. Res ne vedo, kako bi se počutili v njihovi koži, če bi bilo treba v vojsko: »*Saj bi šli, če bi že morali, a kakor živimo zdaj, bi bilo to izredno težko. A bi nekako preživeli. Da moraš izpolniti vse, kar ti ukažejo, in ne smeš kogarkoli poslati nekam. /.../ A verjetno bi se naučili, da ne more biti vse, kot si želimo. Znali bi ceniti tisto, kar se nam sedaj skrije.*« Njihov sošolec pa je povedal, da je tudi njegov oče služil vojsko v Makedoniji. Spodbudila sem ga, naj zapiše njegovo zgodbo.

»*Moj oče je služil vojaški rok v letu 1986/87 v mestu Titov Veles v Makedoniji. Del služenja je opravljal tudi v kraju Debor na albanski meji. Tedaj je imel 19 let. Pred odhodom v vojsko so prijatelji priredili zabavo, avtomobile opremili z zastavami in cvetjem ter ga pospremili do avtobusne postaje. Oče se spominja, da so jih prvi dan v vojašnici razporedili, ostrigli. Preden so oblekli vojaško uniformo, so morali pospraviti civilno obleko v omarice, kjer je bila zložena v obliki vojaške kape. Tudi oni so, kot Tomaž Klinar, vstajali ob 5. uri zjutraj, morali obvezno telovaditi, se umiti in pospraviti posteljo. Sledil je zajtrk, ki je vseboval*

klobaso, senf, čaj, konzerve. /.../ Nato so pregledali orožje in bojno opremo, s katero so se odpravili na strelišče ter na poligone, da bi opravili vojaške vaje. Nato so orožje očistili ter ga naoljili in ga spravili na določeno mesto. Popoldan so imeli politično predavanje, saj so jih izobraževali v duhu takratnega časa. Vsak dan so morali tudi stražiti; vojaki so se menjali vsakih šest ur. V času služenja vojaškega roka je oče spoznal fizični napor in disciplino. Pogrešal je komunikacijo v slovenščini in se razveselil vsakega pisma družine in prijateljev. Spominja pa se, kako so mu ob prihodu v vojašnico vzeli potico in kako je dve uri čakal, da je lahko po telefonu poklical domov.«

SKLEP

Tudi ob govornih nastopih oz. predstavitvi določenega literarnega dela se prepletata šolska predmeta slovenščina in zgodovina. S pomočjo zgodovine z dijaki spregovorim o nekdanji skupni državi Socialistični federativni republiki Jugoslaviji, o njenem predsedniku Titu in o tedanji mladini, katere del sem bila tudi jaz in sem v telovadnici novogoriške osnovne šole ponavljala pionirsko zaobljubo; in mladi smo jo tudi uresničevali. Z rdečo rutico okrog vratu in modro čepico na glavi smo bili del sistema, ki je zapovedoval komunistično pot. In ta je narekovala tudi služenje vojaškega roka vseh fantov, ki so bili sposobni za vojsko. Ob tem pa so se tudi stkala številna prijateljstva med vojaki različnih narodnosti. Dijaki se ob tem odzivajo na učiteljevo iztočnico in k predmetu zgodovina dodajo tudi slovenščino, saj z govornim nastopom uporabijo besedni in nebesedni jezik, spoznavajo pomen zapisa in govora v zbornem jeziku. S svojim razmišljanjem ponotranjijo literarno zgodbo, vpeto v zgodovinski trenutek, ki jo prelijejo v esejistični zapis. Mnenje o literarnem in zgodovinskem dogajanju razširijo, ob tem pa zapišejo tudi izkušnje svojih sorodnikov. Tako so s pomočjo aktualizacije zmožni estetskega doživljanja in kritičnega pogleda na nedavno zgodovinsko obdobje.

VIRI IN LITERATURA

Katalog znanja. Slovenščina (2010). Srednje strokovno izobraževanje.
Katalog znanja. Zgodovina (2007). Srednje strokovno izobraževanje.
Klinar, T. (2019). *Heroji nekega trenutka*. Brežice: Primus.
Pregelj, S. (2019). *V Elvisovi sobi*. Novo mesto: Goga.

VZGOJA ZA LJUBEZEN DO DOMOVINE IN DRŽAVE

Imamo svojo državo Slovenijo

Društvo katoliških pedagogov Slovenije (DKPS) je uspešno in odmevno pripravilo 2. mednarodno konferenco Vzgoja za ljubezen do domovine in države in jo naslovilo Imamo svojo državo Slovenijo. Posvetili smo jo praznovanju 30. obletnice plebiscita in samostojnosti Slovenije. Konferenca je 21. 11. 2020 potekala prek spleta, s pomočjo OŠ Radlje ob Dravi, udeležilo se je je 70 sodelujočih. Poleg plenarnih predavanj smo prisluhnili 29 primerom šolske prakse s področja družboslovja, naravoslovja, z matematično-tehniških področij in športa. Program smo dopolnili z glasbenoumetniškimi presežki glasbenih poustvarjalcev.

Začeli smo s himno Republike Slovenije, ki jo je zapel basbaritonist **Marcos Fink**, in nadaljevali s predavanji. Prehode med predavanji smo napolnili s slovenskimi ljudskimi in umetnimi pesmimi ter samospevi v izvedbi že imenovanega basbaritonista, ki se mu je pridružila mezzosopranistka **Bernarda Fink**. S himno Slovenija v svetu[1] smo konferenco zaključili. Sledili so le še povzetki in evalvacija.

1 Besedilo je napisal Marko Kremžar, Slovenec iz Argentine, glasbo pa Jože Osana, prav tako Slovenec, ki je živel v Kanadi. Besedila in napeva himne Slovenija v svetu v Sloveniji še marsikdo ne pozna. Vsebinska sporočilnost je močno povezana tudi s cilji in z vsebino konference.

Nekaj poudarkov iz dopoldanskih predavanj

Dr. Zoran Medved je spregovoril o mediatizaciji – vlogi medijev pri ustanavljanju države – in današnjem vrednotenju tega dosežka. Predavatelj je predstavil vlogo in moč medijev v procesu osamosvojitve Slovenije in njihovo vlogo do današnjih dni, ko nam mediji vsiljujejo vrednote, med katerimi je domoljubje zapostavljeno. Mediji postajajo in tudi so kapital publicitete, politika pa je njihov kapital. Izpostavil je željo dr. Pučnika izpred 30 let, ki si je prizadeval, da bi v Sloveniji premagali to prakso ter dosegli stanje, v katerem ne bi nobeni stranki dopuščali lastništva nad mediji. Politične stranke, ki zmagajo na volitvah, morajo imeti pravico do upravljanja z državo v dobro

SLOVENIJA V SVETU

Slovenija, zapojmo ti
iz polnega srca!
Naj pesem naša zadoni
prek zemlje do neba!

Slovenija, naš skupni dom
med biseri sveta,
z lepoto te obdal je Bog
od morja do gorá.

Slovenija, moj dom brez mej,
ker nosim te s seboj,
kjer rod je moj, kjer sin je tvoj,
tam si Slovenija.

Moj narod svobodnjakov rod,
si kneze voli sam,
mučencev je junakov plod,
ki ne boji se ran.

Iz tisočletnih korenin
poganja naša rast.
Resnico ljubimo in mir,
svobodo, vero, čast!

Slovenija, moj dom brez mej,
ker nosim te s seboj,
kjer rod je moj, kjer sin je tvoj,
tam si Slovenija.

vseh, ne smejo pa imeti pravice do lastninjenja države in državljanov. Državljani se ne smemo vdati. To je ilustriral s pregovorom: *Kapljica ne izdolbe in ne spodnese kamna z močjo, temveč z vztrajnostjo.*

Pravna izhodišča samostojnosti in suverenosti je **dr. Borut Holcman** predstavil s pogledom v zgodovinski razvoj in to povezal s sedanjo stvarnostjo v Sloveniji. Poudaril je, da imajo pravna država, suverenost in neodvisnost resničen, stvaren in življenjski pomen. Nakazal je časovni trak oblikovanja zahodne civilizacije. Vrednote naše civilizacije so se postopoma oblikovale kot osnova za pravno oblikovanje družbe in države. Z oblikovanjem družbenih skupnosti, utemeljenih na vrednotah in preoblikovanih v pravne norme, so te skupnosti postajale bolj ali manj prijetne za življenje ljudi, na tej podlagi so ljudje lahko razbrali in usmerjali ravnanje posameznika in celotne skupnosti. Skupnosti so postavile jasno vrednotno lestvico, prevedeno v pravne norme, zato so te nad pravom. Vrednote pomagajo posamezniku in skupnosti, da suvereno zaživita, država pa mora s svojimi pravnimi akti zavarovati te vrednote. Suverenost in pravna država je torej civilizacijska pridobitev. Na pomembna mesta v državi je zato treba postavljati kompetentne ljudi, ki znajo upravljati s temi civilizacijskimi pridobitvami. Politika mora delovati v korist vsakega človeka. Kot predavatelj zgodovine prava in pravne države je dr. Holcman spregovoril še o izkušnjah pri delu z mladimi. Mladi si želijo dialoga z vrednimi posamezniki in skupinami, s katerimi bi se identificirali. Obžalujejo, ker ne uspejo vedno najti ljudi, s katerimi bi se poglobljeno pogovarjali. Tu vidi veliko vlogo učiteljev. Biti učitelj ni le služba in poklic, biti učitelj je poklicanost.

Predsednik Državnega sveta RS **Alojz Kovšca** je spregovoril o *državnih simbolih in identiteti*. Poudaril je pomen razlikovanja med pojmoma domoljubje in nacionalizem in to povezal z maloštevilčnostjo in obenem veliko ustvarjalno močjo naroda, kakršen je slovenski. Opozoril je na relativizacijo dogodkov iz časa osamosvojitve in poudaril velik pomen državljanske in domovinske vzgoje. Slovenija je lahko vsem ljudem dom, vprašanje pa je, komu je lahko domovina. Izrazil je svoje videnje in čutenje pojmov domoljubje in nacionalizem. Nacionalist postavlja na prvo mesto sebe in druge izključuje, pri domoljubju tega ni. Domoljub aktivno ohranja svoje korenine, tradicijo, simbolne prvine svoje kulture, po katerih se razlikuje od drugih. Tako vzgaja svoje potomce in nanje prenaša kulturno izročilo. Učitelji imajo pri tem ključno vlogo. Virtualna omrežja v današnjem času mladim posredujejo številne informacije, prezrejo pa tradicionalne vrednote. Mladi so v virtualnem svetu zelo vešči, odpovedo pa v realnem svetu. V njem se izgubljajo, zato jih moramo opozarjati, da realni svet deluje po drugačnih zakonitostih. Stiki z živimi ljudmi zahtevajo drugačno logiko kot tehnične naprave. Če gre kaj narobe, se lahko v virtualnem svetu hitro popravi, v realnem pa to ni možno, vsaj hitro ne. Šola mora mlade socializirati za življenje v realnih skupnostih, v katerih bodo morali delovati. Naj učitelji mladim postanejo 'internetne zvezde'.

Šola ima zelo zahtevno, toda rešljivo nalogo. **Dr. Vilma Brodnik** je to potrdila v predavanju *Poučevanje zgodovine nastanka samostojne Slovenije in identitete naroda pri pouku zgodovine.* Zelo natančno in slikovito je predstavila zgodovinski proces nastajanja samostojne Slovenije in možnosti za spodbujanje identitete naroda pri učnih urah zgodovine v celotnem slovenskem izobraževalnem sistemu. Nakazala je zgodovinsko pomembne prelomnice, pojasnila razmere v družbi v 19. in 20. stol., in sicer s posebnim ozirom na stanje v državi SFR Jugoslaviji, ki so v devetdesetih letih končno pripeljale do družbenega in političnega preobrata ter nastanka samostojne in suverene države Republike Slovenije. Vse te prelomnice so predvidene in vključene v učne načrte za pouk zgodovine. Obstaja dovolj vsebinskih iztočnic za učitelje, ob katerih le-ti lahko spodbujajo in razvijajo domoljubje pri učencih in dijakih v celotni izobraževalni vertikali. Predstavila je tudi veliko konkretnih didaktičnih idej za spodbujanje in razvijanje domoljubja, kot so šolske razstave, razstave v lokalnih skupnostih, razni natečaji, terensko delo, povezano z zgodovinskimi vsebinami, izobraževalni filmi, grafične novele, projektno učno delo, e-časovni trakovi, e-plakati, muzejsko delo ipd. Omenjeni pristopi omogočajo učiteljem zanimiv pouk in vključevanje vseh učencev tudi v etnično raznolikih razredih. Veliko zanimivih usmeritev za učiteljevo konkretno delo z učenci je predavateljica nanizala v strokovnem prispevku, ki je objavljen e-zborniku. Učitelji so avtonomni in si lahko znotraj učnega načrta sami razporedijo učno snov tako, da učence podrobno seznanijo z osamosvojitvijo Slovenije in poiščejo načine, kako jim posredovati vrednote domoljubja.

Agica Holecz, Slovenka in ravnateljica dvojezične šole iz Porabja, je predstavila prizadevanje Slovencev v Porabju, da bi ohranili porabsko narečje, ki je povezovalni člen in temelj njihove oz. slovenske identitete na tem območju. Bogato kulturno dediščino mladim posredujejo v šoli in v verskem življenju v porabščini in knjižni slovenščini. Premorejo tudi medije: tednik Porabje, slovenski Radio Monošter in slovensko oddajo *Slovenski utrinki* na madžarski televiziji. Združeni so v dve skupnosti: v Zvezo Slovencev na Madžarskem s sedežem v Monoštru in Državno slovensko samoupravo s sedežem na Gornjem Seniku. Poleg dvojezičnega pouka v slovenskem in madžarskem jeziku organizirajo še druge dejavnosti v slovenščini, pri katerih mladi spoznavajo slovenske običaje in prevzemajo slovensko kulturno izročilo. Slovenske šole iz Porabja so povezane s slovenskimi šolami v Sloveniji.

Zamejci – ena domovina, dve državi je naslovil svoje predavanje **Ivo Jevnikar**, novinar in publicist iz Trsta. Predavatelj je pojasnil je svoj pogled na pojme, kot so narod, država, narodnost, državljanstvo, manjšina, zamejstvo, matica, saj zaradi različnega razumevanja njihove vsebine prihaja tudi do nesporazumov. Slovenci, ki živijo v mejah Republike Italije, so po narodnosti Slovenci in so del slovenskega naroda, spadajo pa v Italijo in njihovo državljanstvo je italijansko. Njihova domovina je Slovenija, ki obsega ves slovenski naselitveni prostor, ne glede na državne meje. Narodnostno mešani kraji v zamejstvu pa so tudi del domovine sosednjega naroda. Na račun odnosa medijev in šole do rojakov zunaj Republike Slovenije smo slišali tudi nekaj kritičnih besed. V tej povezavi je predavatelj pohvalil DKPS, ki je organiziralo konferenco o vzgoji za ljubezen do domovine in države. Država Slovenija lahko veliko stori za večjo povezanost vseh Slovencev, šibitev domoljubja in zanimanja za rojake zunaj Republike Slovenije pa po predavateljevih besedah kaže na »*zaskrbljujoče širše stanje duha, ki je zajelo ves narod in kliče po spremembah in preusmeritvah*«. Slovenci v Italiji so bili v preteklosti objektivno na slabšem, ker niso mogli imeti možnosti za nemoten razvoj narodne zavesti, jezika, kulture in javnega življenja. Matična država je moralno, materialno in policijsko diskriminirala manjšinski del slovenske skupnosti, ki ji ideološko ni ustrezal. Slovenska Cerkev pa je v zamejstvu opravila in opravlja pomembno nalogo, pomagala je ohranjati slovenstvo,

Udeleženci konference na video konferenci Zoom.

slovenske medije in šolski sistem. Iz Slovenije so deležni politične in diplomatske pomoči ter skrbi in finančne podpore Urada za Slovence v zamejstvu in po svetu.

Primeri dobrih učnih praks

V popoldanskem delu konference so učitelji v štirih delovnih skupinah predstavili 29 primerov dobre prakse. Tu omenjamo le nekaj izkušenj, ki so povezane s področjem poučevanja zgodovine:

- Prisluhnili smo, kako so učenci od svojih staršev, starih staršev, prastaršev skozi njihove pripovedi in pričevanja spoznavali doživljanje osamosvajanja Slovenije. Ti viri so za učence zelo prepričljivi, saj poleg dejstev posredujejo tudi čustva, ta pa so pomembno vezivo, ki mlademu človeku zagotavlja dolgoročno pomnjenje.
- Z uresničitvijo ideje o raziskovanju dogodkov, povezanih z vojno za Slovenijo, ki so ji učitelji dali potrebno pedagoško strukturo in podporo, so učitelji omogočili ustvarjalno medgeneracijsko sodelovanje. Mnogim udeležencem osamosvojitvene vojne so ponudili možnost, da s svojimi otroki in vnuki spregovorijo o svoji vlogi v takratnem dogajanju. Ob tem so spoznali tudi lokalne zbiratelje vojaških uniform ter orožja, predvsem pa so razširili in poglobili poznavanje osamosvojitvenega procesa, ki je privedel do samostojne države Slovenije.
- Zgodovina je lahko učiteljica življenja, ko so sicer suhoparna dejstva povezana v zanimive zgodbe, katerim učenci z zanimanjem prisluhnejo in jih tudi z lahkoto pomnijo. Učitelj je s pomočjo zgodb opozoril, da občutek večvrednosti onemogoča učenje in spoznavanje (zgodba o znanem jezikoslovcu Danielu Everettu), enako kot je za usvajanje težjih vsebin pomembno prevzemanje odgovornosti (zgodba o pisatelju A. P. Čehovu).

Slišali smo še vrsto drugih navdihujočih primerov. Ljubezen do domovine izziva ustvarjalnega duha in učitelji znajo to dobro vključiti v pouk, v kateri koli predmet. Vse na konferenci predstavljene primere dobrih učnih praks lahko najdete v e-zborniku, ki je izšel ob tej priložnosti in je dostopen na spletni strani DKPS (https://www.dkps.si/fileadmin/user_upload/Zbornik_MK_2020.pdf) in v Cobissu. Zbornik obsega 320 strani ter prinaša vrsto primerov iz prakse, ki so lahko v pomoč tistim, ki želijo pri svojem delu krepiti vrednote domoljubja. Poseben čar prispevkov v zborniku je, da zajemajo vse stopnje izobraževanja mladoletnih: predšolsko vzgojo, osnovne šole ter poklicne in srednje šole. E-zbornik *Vzgoja za ljubezen do domovine in države: Imamo svojo državo Slovenijo* je tudi tokrat uredila Erika Ašič.

Možnosti za povezovanje

Deležni smo bili tudi predstavitve dejavnosti v okviru pedagoške sekcije znotraj VSO (Združenje za vrednote slovenske osamosvojitve). Mag. Mojca Škrinjar je povedala, da si prizadevajo med mladimi širiti zavedanje o osamosvajanju Slovenije in o pomenu samostojne države Slovenije. Želijo si, da bi vrednote slovenske osamosvojitve postale del vrednotnega sistema mladih, ki bi v svoji domovini Sloveniji radi živeli ter aktivno prispevali k njenemu razvoju za dobrobit celotne družbe in slehernega človeka. Nakazane so bile odlične možnosti za povezovanje z učitelji oz. vključevanje primerov šolske prakse na razstave v okviru pedagoške sekcije VSO.

Vzgoja za ljubezen do domovine in države prek obeh možganskih polovic

Učitelji si prizadevamo učencem posredovati znanje in veščine, ki jim pomagajo celostno živeti, razumeti in sprejemati svet. Zato smo programu dodali glasbeno razsežnost, ki se dotika naših čustev. Prisluhnili smo slovenskim ljudskim in umetnim pesmim, ki so zgovorne zaradi besedil in glasbenih sporočil. Krona glasbenega prispevka je bila visoka umetniška interpretacija basbaritonista Marcosa Finka, ki je vrhunski interpret, igralec in umetnik, in njegove sestre mezzosopranistke Bernarde Fink. Oba sta nastopala na pomembnih opernih in koncertnih odrih po svetu in spadata med najuspešnejše vokalne interprete slovenskega rodu. Rodila sta se v slovenski izseljenski družini v Argentini ter živela v sicer številčno majhni skupnosti, toda prepoznavni po izjemnih prizadevanjih in darovih njenih ljudi različnih poklicev in darov. Slovenska skupnost, iz katere sta odšla v svet, je obstala, še več, presegla je meje skupnosti in postala prepoznavna v svetu. Tudi v DKPS si prizadevamo, da bi mladi začutili vrednost svojih korenin, jih ohranjali ter bili nanje ponosni.

Ljudska pesem – miniaturna zgodba, pomembna za vzgojo

Ljudske pesmi in samospevi so prave miniaturne zgodbe, ki nas vabijo, da jih vključimo v pouk; v učno uro zgodovine, geografije, slovenščine, umetnostne zgodovine, športa itd. Vključimo jih lahko tudi v program kulturne prireditve, v razredno uro, v uro dela s starši svojih učencev, v program tematske strokovne ekskurzije, izlete. Z njimi lahko začenjamo ali zaključujemo učno uro, vstopamo v določeno zgodovinsko obdobje, učence povabimo k razmišljanju o socioloških vsebinah izbrane dobe ipd. Te zgodbe pričajo o gospodarskih, socialnih in družbenih razmerah časa, nakazujejo načine komunikacije med mladimi in starejšimi, iz njih vejejo vrednote časa in naroda, posameznika in skupnosti. Iz njih izstopajo vrednote, ki so se kalile skozi čas, ker so imele težo. Vse drugo je na poti skozi zgodovino odpihnil veter.

Vrhunski interpret Marcos Fink je o ljudskih pesmih povedal: *»Vsaka pesem pripoveduje različne zgodbe, ki nas povežejo z našimi predniki. Te zgodbe so včasih zelo univerzalnega značaja, pa tudi zelo specifične za naš prostor in čas. Vsa sinergija duha, ki je potrebna od nastanka besedila pesmi, navdiha skladatelja, ki pesmi dá glasbeno obliko, do pevca poustvarjalca. Poustvarjalec vključi ves svoj čustveni in intelektualni potencial in skupaj s pianistom spremljevalcem dá interpretaciji pričevalski značaj. Tudi poslušalec je pomemben, saj pesem lahko doživi kot umetnino, prek katere lahko celo pride do katarze in očiščevanja lastne duše, nato do pedagoga, ki povabi učence k poslušanju, k razmišljanju in opisu občutkov, do kritičnega ocenjevanja pesmi na spoštljiv način.«*

Namesto zaključka

Od udeležencev smo dobili pozitivno informacijo. Verjamemo, da se je konferenca marsikomu vtisnila v spomin tudi zaradi izjemnih interpretov slovenske ljudske pesmi. Oba umetnika sta lahko tudi nam zgled in ponos, da smo del slovenske skupnosti. Skupaj smo prispevali k praznovanju 30-letnice samostojne države Slovenije ter k širjenju zavesti o pomenu domoljubja za posameznika in za narod kot skupnost.

Dragica Motik,
članica DKPS in Organizacijskega odbora za pripravo 2. mednarodne konference

Erika Ašič,
urednica e-zbornika 2. mednarodne konference

Zbornik druge mednarodne konference ***Vzgoja za ljubezen do domovine in države*** z naslovom ***Imamo svojo državo Slovenijo*** je dostopen na povezavi https://www.dkps.si/fileadmin/user_upload/Zbornik_MK_2020.pdf

DARKO ŠTRAJN, LADO PLANKO, GORANKA KREAČIČ, CVETKA HEDŽET TÖTH (UR.)

1968: ČAS UPORA, UPANJA IN DOMIŠLJIJE

Zgodbe študentskega gibanja 1964–1974

Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 2020. 466 strani, vmes dokumentarno gradivo (fotografije)

Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na https://e-knjige.ff.uni-lj.si/DOI:10.4312/9789610603702.

Zbornik, ki je prvi natis doživel leta 2020, vseskozi pa je tudi prosto dostopen na spletu, prinaša drugačen, svež pogled na dogodke pred pol stoletja v Ljubljani in ponuja sodoben, osebni pristop k preučevanju zgodovine. Odlično osvetljuje dogodke, povezane s študentskim gibanjem, ter prinaša za zgodovinarja veliko novih, še neobjavljenih informacij, hkrati pa ponuja učitelju obilico gradiva za uporabo pri pouku tako zgodovine na vseh stopnjah šolanja kot tudi državljanske in domovinske vzgoje in etike.

Ideja za zbornik je nastala dve leti prej, na petdeseto obletnico prelomnega obdobja za študentske, mladinske, družbene in ponekod po svetu tudi delavske proteste.

V zborniku zbrana besedila – po navedbi iz predgovora – ne prikazujejo, ne povzemajo, ne ocenjujejo študentskih gibanj, temveč večino zapisov zaznamujejo pogledi na gibanja s perspektive »*od znotraj*« in ne razprave o gibanjih. Spomini piscev na posamezne ljudi, dogodke, v katerih so bili udeleženi, se ne razlikujejo od drugih zapisov. Kljub vsemu, ali pa ravno zaradi tega, so zapisi refleksivni in analitični.

Prispevki so razdeljeni v štiri poglavja: *Refleksije, Zgodovina na otip, Spomini* ter *Nove raziskave*. Znotraj poglavij avtorji v posameznih prispevkih predstavljajo pogled na takratne dogodke tako v strokovnem kot v osebnem pogledu. Posamezni prispevki so delo strokovnjakov, ki so hkrati tudi pričevalci dogodkov, in pomagajo razumeti dogajanje v drugi polovici šestdesetih in začetku sedemdesetih let 20. stoletja v takratni družbi. Seznanjajo nas s tedaj aktualnim globalnim političnim in kulturnim dogajanjem, v katerega je bila v okviru tedanje SFRJ vključena tudi Slovenija. Prispevki osvetljujejo tudi predzgodovino gibanj ter uveljavitev takrat aktualnih umetnostnih smeri, ki jih je tedanja oblast štela za nevarne.

V poglavju *Refleksije* dvanajst avtorjev predstavi politično ozadje študentskega gibanja v Jugoslaviji. Bralci tako dobimo odličen pregled o takratnem dogajanju in njegovih posledicah, ki so se kazale na različnih področjih. Avtorji izhajajo iz vrst tedanjih aktivistov, nekateri so bili tudi profesorji na Filozofski fakulteti.

Poglavje *Zgodovina na otip* sestavljajo prispevki devetih avtorjev, od pripadnikov študentskega gibanja do zgodovinarjev in umetnikov. To poglavje nam pripoveduje predvsem o študentskem gibanju v Ljubljani in Šempasu ter tudi o širši javnosti manj znanem konceptualnem likovnem gibanju OHO.

Poglavje *Spomini* sestavljajo prispevki enajstih avtorjev, filozofov, politologov, kulturnih delavcev. Poglavje prinaša oseben pogled na takratne dogodke in je še posebej dragoceno pri razlagi širšega zgodovinskega dogajanja skozi osebno zgodovino.

Zadnje poglavje, *Nove raziskave*, sestavljajo prispevki šestih mlajših avtorjev, ki se ukvarjajo s tedanjim dogajanjem v družbi. Njihov pristop je drugačen, manj oseben, bolj klasičen. So pa njihovi izsledki odlično dopolnilo prej zapisanim.

Zbornik toplo priporočam v branje vsem učiteljem zgodovine, saj predstavlja dragocen vir za razumevanje obravnavanega obdobja in prinaša številne nove informacije.

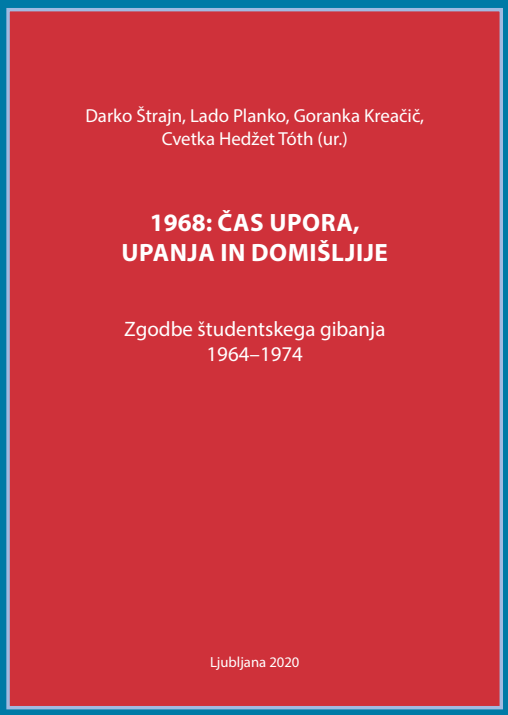
S pomočjo zbornika lahko uresničujemo cilje pri zgodovini v 9. razredu osnovne šole v okviru obvezne teme *Slovenci v 20. in 21. stoletju* (vsebini *Oblast prevzame Komunistična partija Jugoslavije* in *Življenje Slovencev v socialistični Jugoslaviji*) ter v okviru izbirnih tem *Od telegrafa do svetovnega spleta* (vsebina *Od kulture elit do množične kulture*) ter *Spreminjanje vsakdanjika v 20. stoletju* (vsebini *Mlade generacije* in *Civilna družbena gibanja*).

Pri domovinski in državljanski vzgoji ter etiki lahko v 7. razredu uresničujemo cilje v okviru tematskega sklopa *Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah* (vsebine *Temeljne človekove pravice – univerzalne in brezpogojne, Stanje človekovih pravic* in *Delovanje nevladnih organizacij za varstvo človekovih in otrokovih pravic*), v 8. razredu pa v okviru vsebinskega sklopa *Demokracija od blizu* (vsebine *Kaj lahko dosežejo aktivni državljani, Državljanska gibanja, protesti in zbiranja* ter *Državljanske akcije*).

V gimnazijah lahko s pomočjo zbornika uresničujemo cilje v okviru obvezne teme *Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju* (vsebine *Nacionalni položaj slovenskega naroda*) ter v okviru izbirnih tem *Civilnodružbena gibanja in človekove pravice* (vsebine *Gibanja za človekove pravice, Študentska gibanja* in *Mirovna gibanja*) in *Spreminjajoči se način življenja na Slovenskem po drugi svetovni vojni* (vsebini *Popularna kultura* in *Novi pogledi novih generacij*).

Cilje iz učnih načrtov lahko uresničujemo tudi pri sorodnih temah v programih srednjega strokovnega in srednjega poklicnega izobraževanja.

Damjan Snoj



Publikacija 1968: ***Čas upora, upanja in domišljije, Zgodbe študentskega gibanja 1964–1974*** je v digitalni obliki prosto dostopna na povezavi https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/237/337/5543-1

LARA HOMSEY-MESSER, TRACY MICHAUD, ANGELA LOCKARD REED in VICTORIA BOBO

EXPERIENCING ARCHAEOLOGY:

a Laboratory Manual of Classroom Activities, Demonstrations, and Minilabs for Introductory Archaeology

Prva izdaja, New York: Berghahn Books, 2019, XV + 351 strani

»Doživljanje arheologije: laboratorijski priročnik za dejavnosti, predstavitve in manjše laboratorijske vaje v učilnicah za uvod v arheologijo« je priročnik s praktičnimi nalogami s področja arheologije. Njegov glavni namen je ponuditi širok repertoar kratkih, 10 do 30 minut dolgih, izkustvenih, demonstrativnih in laboratorijskih dejavnosti, ki se lahko izvedejo v učilnicah. Večina dejavnosti je prilagojena tako, da je primerna za širši krog učencev različnih starosti, vendar bolj za srednješolce, ki arheološke vsebine spoznavajo v okviru družboslovnih predmetov, in za študente arheologije ali drugih sorodnih strok.

Priročnik vsebuje šest sklopov z različnimi tematikami arheološke stroke. Ti sklopi so: *Okviri za raziskovanje antropološke arheologije, Pripisovanje pomena artefaktom in oblikovanje arheološkega zapisa, Okviri za merjenje časa, Raziskovanje arheoloških posebnosti, Interpretacija in razlaga v arheologiji* in *Arheološka etika in skrbništvo.* V vsakem sklopu je najprej podana kratka teoretična razlaga, sledi opredelitev aktivnosti, nato sledijo predlogi za nadaljnje raziskovanje in uporabo, praktične naloge s tabelami, skicami, matrikami ali vzorci ter na koncu opombe in viri.

Prvi sklop je namenjen spoznavanju znanstvene metode v arheologiji, kulturnemu relativizmu in razumevanju pomenov simbolike artefaktov. V tem sklopu se dijaki lahko seznanijo s pomenom skritih simbolov v arheologiji in z znanstveno raziskovalno metodo v arheologiji, na primer z igro s kocko. S pomočjo igre bingo pa se naučijo o pomenu in načinih spoznavanja kulturne raznolikosti v arheološki stroki.

Drugi sklop predlaga več praktičnih nalog, s pomočjo katerih se lahko srednješolci seznanijo, kako arheologi pripisujejo pomen artefaktom in oblikujejo arheološki zapis. Npr. v eni izmed nalog dijaki spoznavajo arheološki kontekst tako, da opazujejo določeni artefakt, nato ga skicirajo na več načinov, in sicer od spredaj in zadaj ali od spredaj in s strani. Sledi opis artefakta z uporabo lastnosti, kot so velikost, višina, oblika, barva in gradbeni material. Dijaki morajo nato na podlagi opazovanj opredeliti namen artefakta, potem pa arheološki kontekst predstavi učitelj (str. 60–62). Zanimiva je tudi interdisciplinarna naloga, kjer se dijaki seznanijo z uporabo in namenom procesa triangulacije pri arheološkem izkopavanju. Najprej si ogledajo kratek video o arheološkem izkopavanju z uporabo kvadrata, nato pa ugotavljajo, katera formula je primerna za izračun hipotenuze pri izkopavanju. V drugem delu naloge spoznajo, kako je mogoče locirati artefakte z uporabo koordinatnega sistema (x, y) oz. v realnosti (x, y, z). V koordinatni sistem morajo skicirati namišljeno truplo, pri čemer morajo opredeliti merilo, smeri neba, merske enote ter datum. Ogledajo si tudi posnetek *»FBI Hunts for 'Clandestine Burials'«* (YouTube), kateremu sledi diskusija z zanimivimi vprašanji o uporabi metode forenzične arheologije in uporabi trupel za reševanje umorov (str. 84–88). Priročnik predlaga tudi naloge, kjer se srednješolci lahko seznanijo s postopkom klasifikacije (v pomoč so jim gumbi), z matriko arheoloških najdišč ter mreženjem in kartiranjem arheološkega najdišča. Ta sklop je namenjen tudi seznanjanju srednješolcev s pristranskostjo in težavami, s katerimi se srečujejo arheologi pri razlagi artefaktov.

Tretji sklop prikazuje, kako arheologi na različne načine datirajo preteklost. Dijaki se s pomočjo praktičnih nalog seznanijo s stratigrafijo in periodizacijo časa, s pomočjo predmetov iz otroštva pa se naučijo frekvenčno klasifikacijo in s pomočjo razvrščanja različnih tipov lončenin tudi kontekstualno klasifikacijo. S pomočjo datiranja drevesnih obročkov se seznanijo z dendrokronologijo in radiometričnim datiranjem, kjer časovno obdobje določajo s pomočjo kemične analize izotopov. Naloge v tem sklopu so zasnovane tako, da ponazarjajo koncepte z uporabo vsakodnevnih materialov (npr. naloga za radiometrično datiranje se izvede s pomočjo bombonov ipd.). Zanimiva naloga za učenje stratigrafije je skupinska naloga, kjer se dijaki naučijo omenjenega načina datiranja s pomočjo poustvarjanja zemeljskih plasti s skupinskim delom v razredu. Da bi razumeli namen in kompleksnost stratigrafije, morajo dijaki v razred prinesti stara oblačila, ki jih kot plasti nalagajo eno na drugo. Naloga omogoča, da dijaki ustvarjajo in analizirajo plasti, uporabijo načela superpozicije, preseka, obratne stratigrafije in neskladnosti. Po tem sledi razprava in odgovarjanje na vprašanja o rekonstrukciji in razumevanju časa, o merskih enotah ipd. Sledi še izpolnjevanje razpredelnice o različnih geoloških obdobjih (str. 95–99).

Četrti sklop je namenjen raziskovanju najpogostejših arheoloških posebnosti. V tem sklopu se srednješolci seznanijo z razvrščanjem primarnih, sekundarnih in terciarnih kosov kamnin ter z analizo črepinj keramike z merjenjem robov premera in debeline kosov črepinj. Ena od ključnih analiz arheološkega raziskovanja je skeletna živalska analiza. Primer spoznavanja tovrstne analize je naloga, pri kateri dijaki dobijo skeletno referenčno legendo primera okostij treh živali, in sicer losa, belorepega kunca ter purana, z legendo ključnih simbolov, ki definirajo, ali so bile živali zavrete, žgane, rezane ali grizljane (str. 176–192). Srednješolci se lahko seznanijo tudi z botanično analizo, s katero se naučijo ugotavljati razlike v človeški prehrani v preteklosti. To lahko ugotovijo s primerjanjem ohranjenih ostankov rastlin v različnih plasteh z vidika prisotnosti, pogostosti in raznolikosti. Zanimiva je tudi analiza grobov, ki veliko pove o ritualih in družbeni organizaciji posameznega časa. Npr. na podlagi skic okostij in podatkov v grobovih (starost, spol, lokacija, grobni dodatki) lahko primerjajo in ugotavljajo značilnosti pokopov v določenem času.

V petem sklopu je velik poudarek na interpretaciji in razlagi v arheologiji. Ta sklop poskuša težje koncepte povezati z vsakodnevnim življenjem učencev oz. dijakov, da bi bolje razumeli in razvili okvire za oblikovanje arheološkega zapisa. Srednješolci lahko v različnih nalogah opazujejo in kategorizirajo različne artefakte, razlikujejo med artefakti, ki so bili namenjeni moški ali ženski rabi, se seznanijo s kontekstom umetnosti v arheologiji, s pomočjo igre spoznajo pomen ekonomske antropologije, pomen lingvistične antropologije ter uporabe jezika in pisane besede v arheološkem raziskovanju.

Šesti sklop obravnava predvsem etična vprašanja v arheološkem raziskovanju. Vsebuje naloge, s katerimi se srednješolci seznanijo s pomenom arheoloških mitov in stereotipov pri raziskovanju in spoznajo pomen arheološke etike v raziskovanju. Primer naloge: Na podlagi odkritja *»ledenega človeka«* na avstrijsko-italijanski meji leta 1990 in s pomočjo različnih fiktivnih dokumentov ter razprave v razredu zagovarjajo stališča različnih strani, na primer najditelja, vodje avstrijskih arheologov, vodje italijanskih arheologov, podjetja, ki je priskrbelo satelitske posnetke območja, avstrijske in italijanske vlade, in pri tem skušajo med različnimi deležniki, ki jih zagovarjajo, najti skupni jezik (str. 305–316). V tem sklopu se naučijo tudi postopka kategorizacije kulturne dediščine glede na kriterije zakona o nacionalnem ohranjanju zgodovinskih in arheoloških najdišč v Združenih državah Amerike (The National Historic Preservation Act).

Priročnik je namenjen predvsem dijakom, zato je lahko odlična dopolnitev dela pri predmetu zgodovina in drugih družboslovnih predmetih v srednjih šolah. Učiteljem zgodovine v osnovnih šolah pa se svetuje, da pred začetkom arheoloških dejavnosti in nalog, predstavljenih v tem priročniku, učence seznanijo z arheologijo kot stroko ter zahtevnejše delavnice prilagodijo njihovim sposobnostim.

Špela Bezjak, asist.

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Formativno spremljanje v podporo učenju

Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Priročnik obsega **7 zvezkov**, zbranih v mapi, cena 12,40 €

- **Zakaj formativno spremljati**
- **Nameni učenja in kriteriji uspešnosti**
- **Dokazi**
- **Povratna informacija**
- **Vprašanja v podporo učenju**
- **Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje**
- **Formativno spremljanje v vrtcu**

Že 6. ponatis!

Priročniki po predmetih in področjih

Formativno spremljanje kot podpora učencem s POSEBNIMI POTREBAMI

Formativno spremljanje na RAZREDNI STOPNJI

Formativno spremljanje pri MATEMATIKI

Formativno spremljanje pri ZGODOVINI

Formativno spremljanje pri delu SVETOVALNIH DELAVCEV

Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana, 01 300 51 00, zalozba@zrss.si, www.zrss.si

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

e-publikacije Zavoda RS za šolstvo na portalu BIBLOS

www.biblos.si

Na portalu Biblos objavljamo dve reviji
in vas vabimo k nakupu oz. izposoji.

Zgodovina v šoli (1/2018) je tematska, namenjena veščinam kritičnega mišljenja, ki jih lahko pri delu z zgodovinskimi viri zelo učinkovito spodbujamo in razvijamo.

VSEBINA

IZPOSTAVLJAMO

Dr. Tanja Rupnik Vec: **Učenje veščin kritičnega mišljenja – ne le vzgojno-izobraževalna možnost, temveč temeljna pravica vsakega učenca** 3

Dr. Vilma Brodnik: **Spodbujanje kritičnega mišljenja pri delu z zgodovinskimi viri** 18

Srečko Zgaga: **Alternativna kultura in gospodarstvo v procesu osamosvajanja – dejavnosti za spodbujanje kritičnega mišljenja** 39

Špela Frantar: **Mobiliziranci v nemško vojsko – dejavnosti za spodbujanje kritičnega mišljenja** 50

Nataša Šekoranja Špiler: ***»Peščica zemlje«:* izgon ljudi iz Posavja v času 2. svetovne vojne – delo z zgodovinskimi viri** 62

IZMENJUJEMO IZKUŠNJE

Petra Dešman: **Ekskurzija v srednjeveško Škofjo Loko za učence izbirnih predmetov Odkrivajmo preteklost svojega kraja in Likovno snovanje** 82