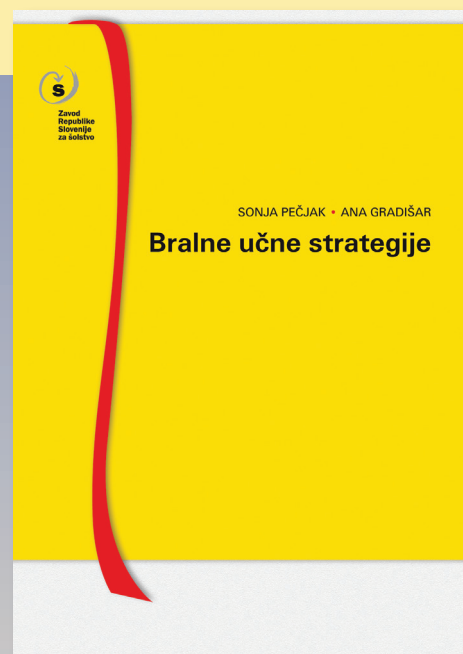


NOVO

**IZ ZALOŽBE
ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO**

Sonja Pečjak, Ana Gradišar

BRALNE UČNE STRATEGIJE



Temeljno delo za vse, ki se ukvarjajo s spodbujanjem bralne pismenosti in razvijanjem kompetence učenje učenja. Gre za drugo, razširjeno in dopolnjeno izdajo knjige, v kateri so temeljito prenovljena in z novjšimi spoznanji stroke posodobljena prva štiri poglavja. Ta so teoretično izhodišče in okvir za razumevanje kasnejših poglavij, v katerih so predstavljene posamezne bralne strategije. Ključni pojmi, ki označujejo knjigo, so kompetenca učenje učenja, motivacija in samoregulacija učenja, učne strategije in bralne učne strategije, raziskave s področja učenja, bralne učne strategije pred in med branjem ter po njem – tudi na ravni konkretnih besedil –, kompleksne učne strategije idr. Posebna pozornost je namenjena novjšim raziskavam motivacije za branje kot enega najpomembnejših dejavnikov za spodbujanje bralne pismenosti pri učencih. Knjiga je namenjena pedagoškim delavcem v najširšem smislu – tudi študentom bodočim učiteljem, zlasti učiteljem na vseh stopnjah izobraževanja, svetovalnim delavcem, ne nazadnje pa tudi staršem, da bi lahko bolj učinkovito pomagali otrokom pri učenju.



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

**INFORMACIJE
IN NAROČILA:**

po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana; po faksu: 01/3005199;
po elektronski pošti: zalozba@zrss.si;
na spletni strani: <http://www.zrss.si>

9 771318 141006
ISSN 1318-1416

Številka **3-4**
Letnik XXI
2012

Poština plačana pri
pošti 1102 Ljubljana

ZGODOVINA V ŠOLI



**Posodobitve pouka
zgodovine v osnovni šoli**



Reviji na pot

POSODOBITVE POUKA V OSNOVNI ŠOLI: OBRAVNAVA »TEŽJE TEME« VZPON MEŠČANSTVA V 8. RAZREDU

Stanislava Ferjanc:

- 2 **Evropa po dunajskem kongresu**

Suzana Kristovič Sattler:

- 11 **Leto 1848 – leto revolucij in »pomlad narodov«**

Sonja Bregar Mazzini:

- 19 **Širjenje demokratičnih pravic v drugi polovici 19. stoletja**

Brigita Praznik Lokar:

- 23 **Slovensko narodno gibanje**

PRIMERI DOBRE PRAKSE ZA OSNOVNO ŠOLO

Rok Omahen:

- 32 **Uporaba didaktičnih iger pri pouku zgodovine v osnovni šoli**

Goranka Kreačič:

- 43 **Vodeni ogled baročne Ljubljane za učence tretjega trilettja**

Tina Štupar:

- 48 **Pouk zgodovine na Češkem v luči evropske dimenzije: multiperspektivnost, večkulturnost, medkulturnost na primeru šolanja vietnamskih učencev v čeških šolah**

PRIMERI DOBRE PRAKSE ZA SREDNJE ŠOLE

Vida Šifrer:

- 54 **Predsodki kot vzrok vojn in spopadov. Medpredmetno povezovanje zgodovine in psihologije**

Bojana Aristovnik:

- 59 **Pedagoška dejavnost v Zgodovinskem arhivu Celje v obdobju 2001 do 2011**

IZ ZGODOVINOPISJA

Dr. Mateja Režek:

- 68 **Jugoslavija in vzhodni blok: madžarska vstaja 1956 in praška pomlad 1968**

SEMINARJI

- 79 **Seminar Sveta Evrope »Memorial de Shoah, Pariz, 23. 4.–26. 4. 2012« (Vojko Kunaver)**

POROČILA, OCENE, MNENJA

- 86 **Raziskovanje humanitarnega prava, Priročnik za učitelje (mag. Pavla Karba)**

- 88 **Skupaj močnejši, Priročnik za učitelje (mag. Pavla Karba)**

- 90 **Celjski olimpijci 1936–1988 (Bojana Aristovnik)**

- 92 **Abstracts**

Stanislava Ferjanc, I. osnovna šola Celje

EVROPA PO DUNAJSKEM KONGRESU

UVOD

Predstavljeni učni sklop Evropa po dunajskem kongresu 1815 je čas nemira, ki sta ga med ljudi prinesla francoska revolucija in Napoleonova prevlada, zato so se zbrali na dunajskem kongresu predstavniki zmagovitih držav in začrtali Evropo po Napoleonu.

Na učnih listih so predstavljeni različni zgodovinski viri: zemljevidi, slikovno gradivo (karikatura), zgodovinska besedila, ki na nazoren način prikazujejo oziroma opisujejo dunajski kongres kot zgodovinsko-politični, pa tudi družabni dogodek, vlogo diplomacije oziroma posameznikov, ki krojijo podobo Evrope po zmagi nad Napoleonom za desetletja naprej.

Prav posodobljeni učni načrt vnaša več časa za didaktične pristope, ki prinašajo novo kakovost dela učencev in njihovega znanja ter osebnostnega razvoja. Takšni didaktični pristopi omogočajo večjo aktivnost učencev – spodbujajo radovednost v zvezi z življenjem ljudi, razumevanjem zgodovinskih problemov, omogočajo poglobljanje v zgodovinske koncepte, spretnosti in veščine dela z zgodovinskimi viri, oblikovanje mnenj, raziskovanje različnih pogledov na posamezne pojave in procese, spodbujanje demokratičnih vrednot in spoštovanje kulturne raznolikosti.

S takšnim poukom si učenci pridobivajo vseživljenjske veščine, kot so ustvarjanje pogojev za boljše odnose v družini, oddelčni skupnosti, medsebojno zaupanje, strpnost in enakopravnost med spoloma. Čas, v katerem živimo, ni najbolj naklonjen družini, zato je tudi odgovornost pouka, da učence uči in nauči komunicirati in sobivati. Prav izbrani aktivni učni metodi debat in igre vlog v tem učnem sklopu prispevata k njihovi vzgoji, h kakovostnejšim odnosom v družini, v neformalnih socialnih skupinah, v oddelčnih skupnostih in tako v širši družbeni skupnosti. S takšnim učenjem jim pomagamo usvojiti, nadgraditi vseživljenjske veščine, ki jih bodo lahko posredovali naprej.

Didaktični pristopi, učnocijni in procesno-razvojni, ter aktivne učne metode z načrtnim in sistematičnim razvijanjem spretnosti in veščin dela z zgodovinskimi viri so porok za kakovostnejše in trajnejše znanje učencev, kar je tudi temeljni cilj posodobljenih učnih načrtov.

NAČRT UČNEGA SKLOPA

Tema iz učnega načrta	Vzpon meščanstva
Učni sklop iz učnega načrta	Evropa po dunajskem kongresu
Standardi znanja iz učnega načrta	<u>Vsebinski standard znanja iz UN, str. 35.</u> Učenec/učenka: - primerja politični zemljevid Evrope v času Napoleona in po dunajskem kongresu ter pojasni razlike in vzroke zanje. <u>Procesni/proceduralni standardi znanja iz UN, str. 39.</u> Učenec/učenka: - razvije spretnosti časovne in prostorske predstavljivosti, - razvije spretnost zbiranja in izbiranja informacij in dokazov iz različnih zgodovinskih virov in literature v različnih medijih, - razvije zmožnost preproste analize, sinteze in interpretacije uporabnih in verodostojnih informacij in dokazov iz različnih zgodovinskih virov in literature,

	– razvije spretnost iskanja zgodovinskih virov in literature z IT, – razvije zmožnost kritične presoje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov z uporabo večperspektivnih zgodovinskih virov in literature, – razvije zmožnost oblikovanja samostojnih sklepov, pogledov, mnenj, stališč, izvirnih predlogov in rešitev, – razvije sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja ter svoje poglede na zgodovino, – razvije dovzetnost za različne poglede na zgodovino oz. interpretacije zgodovine ter razume, zakaj se pojavijo, – razvije spretnost različnih oblik komunikacije (ustno, pisno, grafično, ilustrativno, z IT).
Operativni procesni/ kompleksni cilji učnega sklopa (zapisani so konkretno, vključujejo vsebine, spretnosti, zmožnosti, miselne procese)	<u>Vsebinski konkretni cilji so, da učenec/učenka:</u> – analizira vzroke in posledice sprememb pred dunajskim kongresom in po njem, – navede vzroke za dunajski kongres in ovrednoti njihov pomen, – razloži, kako se je spremenil evropski zemljevid po dunajskem kongresu, – opiše spremembe, ki jih je dunajski kongres uvedel v Evropi. <u>Proceduralni konkretni cilji so, da učenec/učenka:</u> – spretnost prostorske predstaviteljivosti razvije, tako da ob zgodovinskem zemljevidu (atlasu) analizira politične spremembe v Evropi pred in po dunajskem kongresu, – spretnost časovne predstaviteljivosti razvije, tako da se z igro vlog vživi v predmarčno dobo, – razvije spretnosti zbiranja in izbiranja informacij in dokazov iz pisnih virov in slikovnega gradiva, – razvije zmožnost analize, sinteze in interpretacije uporabnih in verodostojnih informacij in dokazov iz izbranih pisnih in slikovnih zgodovinskih virov, – razvije zmožnost oblikovanja samostojnih sklepov, pogledov, mnenj in stališč, – razvije spretnost različnih oblik komunikacije (ustno, pisno, z IT - powerpoint). <u>Odnosni konkretni cilji je, da učenec/učenka:</u> – razvije dojemljivost za vrednote, pomembne za življenje v sodobni demokratični družbi: strpnost v medsebojnih stikih in odnosih, spoštovanje različnosti in drugačnosti, medsebojno sodelovanje, spoštovanje človekovih pravic in demokratičnega državljanstva na primerih iz predmarčnega obdobja.
Ključni koncepti	– <u>temeljni zgodovinski koncepti:</u> dunajski kongres, sveta aliansa, restavracija, legitimnost; – <u>koncepti za globlje razumevanje:</u> vzroki in posledice, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta; – <u>koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:</u> kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija.
Medpredmetne povezave	Geografija, glasbena vzgoja, likovna vzgoja.
Medpredmetne teme (KIZ, informatika, kulturna vzgoja)	Kulturna vzgoja, informatika.
Učna diferenciacija in individualizacija glede na učne stile (A, V, K)	* Kaj so bo diferenciralo in individualiziralo? a) elementi kurikula (učni cilji in vsebine), – ob zemljevidu (zgodovinski atlas, učbenik, nema karta) pojasni spremembe meja po dunajskem kongresu; – ob slikovnem gradivu predstavi in opiše dogajanje na kongresu in po njem ter vodilne osebnosti v evropskih državah, b) didaktični pristopi, – sodelovalno učenje, – metoda dela s slikovnim in grafičnim gradivom, – metoda dela z zgodovinskim besedilom, c) učne faze – obravnava nove učne snovi, – predstavitev.
Didaktični pristopi	– Učnocijni in procesno-razvojni pristop (načrtovanje dejavnosti za učence v povezavi s cilji), – aktivne učne oblike: sodelovalno učenje (individualna, skupinska, delo v dvojicah),

	- aktivne učne metode: metoda razlage, metoda pogovora, metoda demonstracije, metoda grafičnih izdelkov, metoda izkustvenega učenja, metoda dela z zgodovinskimi besedili, metoda dela s slikovnim gradivom, igra vlog, - uporaba novih tehnologij: računalnik, LCD-projektor, e-gradivo: http://www.svarog.si/zgodovina/3/index.php?page_id=7549 (dostop: 12. 10. 2012).
Naslovi delovnih listov	1. Dunajski kongres 1814–1815, 2. Diplomatska dejavnost dunajskega kongresa, 3. Obnova starega reda, 4. Igra vlog – dramatizacija: Dunajski kongres 1815 – mirovni festival.

POTEK UČNE URE

V uvodu v učno se lahko spodbudi motivacijo učencev na različne načine. Učencem se tako lahko predvaja posnetek dunajskega valčka Johana Straussa ml. Na lepi modri Donavi (dostopno na: <http://www.youtube.com/watch?v=FaxTRX9oAV4&feature=related> ali <http://www.youtube.com/watch?v=Z6YkyO5YzrA&feature=related> (dostop: 12. 10. 2012)).

Učenci lahko preberejo, katere so sestavine sacher torte na <http://okusno.je/recept/sacher-torta>, lahko se poglobijo v zgodovino nastanka torte na <http://tvojportal.si/component/content/article/7867-v-zgodovino-je-priel-pri-16letihizumitelj-sacher-torte-namre-.html> (oba dostopa: 12. 10. 2012). Torto lahko poskusijo tudi sami speči v okviru medpredmetne povezave z gospodinjstvom ali doma.

Učencem se lahko predvaja tudi slike Hofburga, dostopne na <http://www.youtube.com/watch?v=fyGPi-Mch5Y> (dostop: 12. 10. 2012).

Ob posnetkih glasbe in analizi slikovnega in pisnega gradiva se v pogovoru napove učne cilje, razloži potek učne ure in razdeli delovne liste.

V osrednjem delu učne ure učenci, razdeljeni v skupine, rešujejo naloge na delovnih listih. Pri tem poudarijo vzroke za dunajski kongres in razložijo, kako se je spremenil evropski zemljevid po dunajskem kongresu. Učenci tako primerjajo in analizirajo zemljevida iz zgodovinskega atlasa, ki se nanašata na Evropo v drugi polovici 18. stoletja in na Evropo po dunajskem kongresu (1815–1848). Pri tem so pozorni na:

- obseg Avstrijskega cesarstva,
- obseg Prusije,
- obseg Rusije,
- spremembo oblasti v slovenskih deželah.

V nadaljevanju obravnave učne snovi učenci analizirajo karikaturu z naslovom Na kongresu so se zbrali vsi pomembni evropski vladarji. Pri tem so pozorni, da:

- naštejejo oziroma prepoznajo predstavnike držav, ki so se udeležili kongresa,
- poimenujejo vodilnega predstavnika ob mizi in navedejo razloge za svojo odločitev,
- s pomočjo literature in spletnih strani poiščejo podatke o kraljih, ki so v času dunajskega kongresa vodili najpomembnejše evropske države.

Nato učenci opišejo spremembe, ki jih je dunajski kongres uvedel v Evropi, in sicer:

- Na zemljevidu Evrope vrisajo spremembe meja po dunajskem kongresu in napišejo imena držav.
- S pomočjo teksta v učbeniku izpolnijo preglednico, kako je Metternich in dunajski kongres predvidel rešitve tedanjih evropskih problemov.
- Ob zgodovinskih virih analizirajo enotnost zaveznic pri sprejemanju pomembnih odločitev.
- S pomočjo zgodovinskega vira navedejo družbene sloje, ki so podpirali sklepe dunajskega kongresa, in tiste, ki se s sklepi niso strinjali, in pojasnijo zakaj.

Sledi poročanje skupin in zapis ključnih ugotovitev v zvezke.

Za zaključek učne ure se izvede igra vlog – dramatizacija z naslovom Dunajski kongres 1815 – mirovni festival. Pri načrtovanju in izvedbi si lahko pomagamo s priločnikoma:

- a) Karba, Pavla (1996). Zgodovina v šoli drugače. Ljubljana: DZS, ali s člankom v Zgodovini v šoli, III. letnik, številka 3, 1994, str. 25–29.
- b) Mrevlje, Božidar (1999). Rojstvo moderne Evrope (1700–1815). Priročnik za učitelje zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 40–46.

V nadaljevanju navajamo delovne liste, ki so jih reševali učenci med sodelovalnim učenjem. Za izvedbo pouka se načrtuje dve učni uri (blokura). Dramatizacijo pripravijo učenci v obliki domačega dela in jo izvedejo pri tretji učni uri.

DELOVNI LIST 1: DUNAJSKI KONGRES 1814-1815

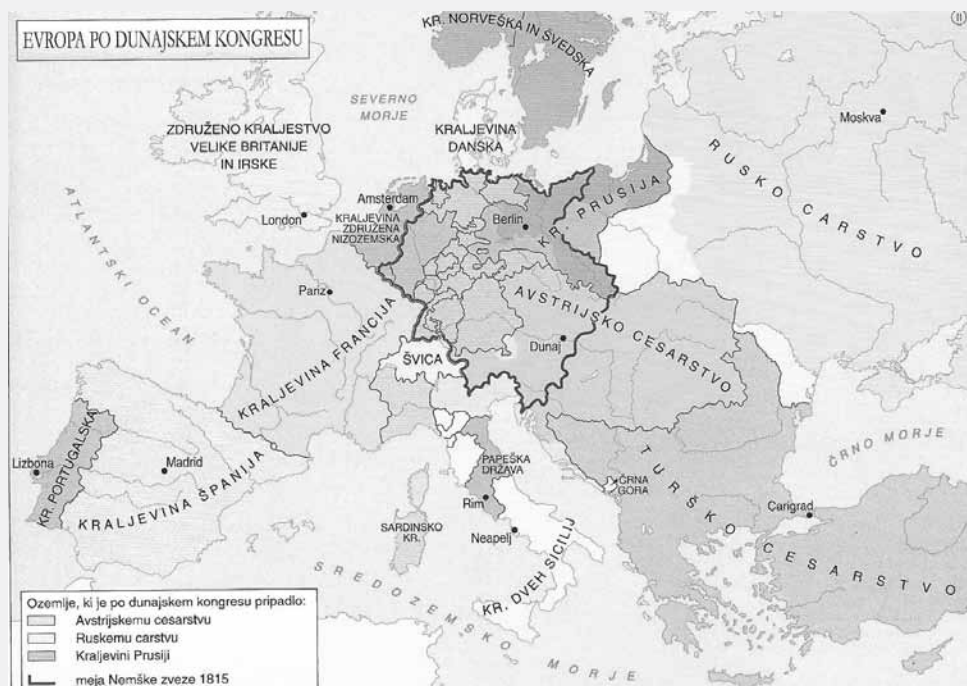
Evropa pred dunajskim kongresom in po njem

Razmisli in odgovori na zastavljena vprašanja.

- a) Primerjaj in analiziraj oba zemljevida v zgodovinskem atlasu: Evropa v drugi polovici 18. stoletja in Evropa po dunajskem kongresu z vidika ozemeljskih sprememb in dopolni preglednico. Pozoren bodi na:
- obseg Avstrijskega cesarstva,
 - obseg Prusije,
 - obseg Rusije,
 - zgodovinske (slovenske) dežele.



(Vir zemljevida: Mali zgodovinski atlas. Ljubljana: Modrijan, str. 44 (Evropa v drugi polovici 18. stoletja).)



(Vir zemljevida: Mali zgodovinski atlas. Ljubljana: Modrijan, str. 47 (Evropa po dunajskem kongresu).)

Države	Ozemeljske spremembe po dunajskem kongresu
Avstrijsko cesarstvo	
Prusija	
Rusija	
Slovenske dežele	

b) S pomočjo zgodovinskega vira pojasni vzrok, zakaj so se evropski državniki zbrali na kongresu na Dunaju.

Vir 1:

»Evropa, ki se je po svojih vladarjih in diplomatih zbrala na dunajskem kongresu, mora pri razdeljevanju ozemelj in spreminjanju teritorialnih meja pustiti v nespremenjeni obliki vse to, kar je obstajalo pred začetkom revolucijskih vojn, to je pred letom 1792.«

(Mrevlje, B. (1999). Rojstvo moderne Evrope (1700–1815). Priročnik za učitelje zgodovine v osnovni šoli, Zavod RS za šolstvo, str. 105.)

Vir 2:

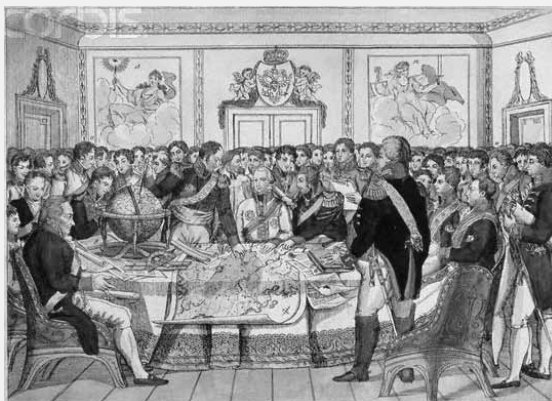
»Ravnotežje ali ravnovesje oblasti je sistem, ki so ga določile države, živeče druga ob drugi ali v bolj ali manj tesnih odnosih. Pri tem sistemu ne sme nobena država kršiti neodvisnosti ali bistvenih pravic druge države, ne da bi naletela na odpor, s tem pa bi sama zašla v nevarnost.«

(Cvirn, J., Studen A. (2004). Zgodovina 3. Učbenik za 3. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 5.)

DELOVNI LIST 2: DIPLOMATSKA DEJAVNOST DUNAJSKEGA KONGRESA

Oglej si sliko, preberi pisne vire in odgovori na vprašanja.

- a) S pomočjo slike Glavni udeleženci dunajskega kongresa in virov 3, 4 in 5 poimenuj vodilne osebnosti kongresa. Ovrednoti njihovo vlogo na kongresu in navedi razloge za svojo odločitev.



Glavni udeleženci dunajskega kongresa.

(<http://www.nobility-association.com/congress%20of%20Vienna%202.jpg> (dostop: 12. 10. 2012).)

Vir 3:

Mnenja Dunajčanov o udeležencih kongresa:

»Ruski car ljubi za vse, danski kralj govori za vse, pruski kralj misli za vse, württenberški je za vse, bavarski pije za vse, avstrijski cesar pa plača za vse.«

(Mirjanič, A. et al. (2006). Raziskujem preteklost 8. Učbenik za zgodovino za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Rokus, str. 98.)

Vir 4:

»Od začetka si je Metternich zamislil dunajski kongres ne samo kot zbor sil, ki so se srečale, da bi združile Evropo, ki so jo razcepile vojne in osvojitve, ampak kot bleščeči mirovni festival, ki naj bi nakazoval začetek nove dobe.«

(Cvirn, J., Studen, A. (2010). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 6.)

Vir 5:

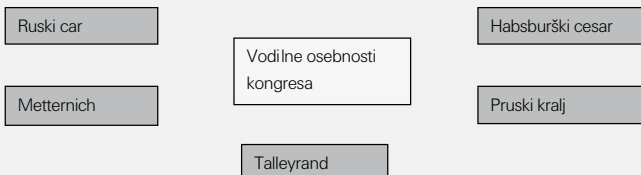
Nadvojvoda Janez je dogajanje na kongresu opisal z besedami:

»Nič drugega, samo obiski in vračanje obiskov. Gostije, ognjemeti, baklade. Zadnjih osem ali deset dni sploh nisem bil sposoben za delo; kakšno življenje!«

(Cvirn, J., Studen, A. (2010). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 6.)

Osebnosti:	Vloga:

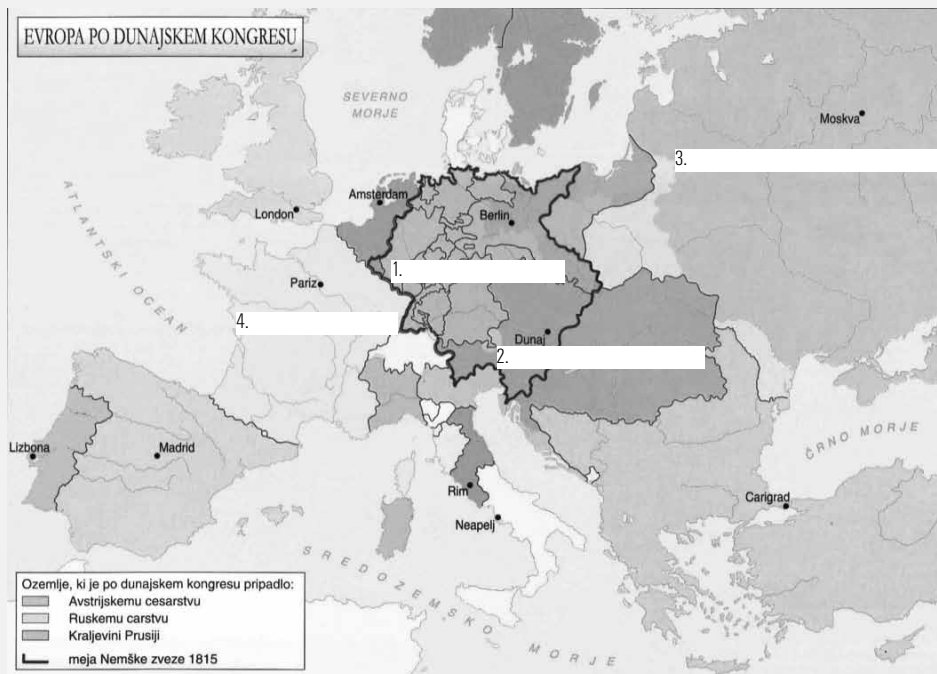
- b) S pomočjo svetovnega spleta in literature poišči podatke in slikovno gradivo o vodilnih udeležencih kongresa in jih predstavi s pomočjo powerpointa. V predstavitvi predstavi tiste dogodke, po katerih se jih bo zgodovina spominjala.



DELOVNI LIST 3 – OBNOVA STAREGA REDA

Analiziraj zemljevid in pisne vire ter odgovori na vprašanja.

a) S pomočjo zgodovinskega atlasa in učbenika vrši v nemo karto Evropa 1815 imena držav in nove meje v Evropi.



(Prirejeno po: Mali zgodovinski atlas. Ljubljana: Modrijan, str. 47 (Evropa po dunajskem kongresu).)

b) S pomočjo učbenika in zgodovinskega vira 6 v preglednico napiši in pojasni predvidene rešitve za ohranitev trajnega miru v Evropi.

Vir 6:

Vloga Metternicha:

»Metternichovo politično prepričanje je izviralo iz časov pred francosko revolucijo. Bojeval se je proti vsem ustavnim in narodnim gibanjem. V notranji politiki se je zatekal k represiji in proti vsem demokratičnim pobudam nastopal s cenzuro, policijo in ovajanjem.«

(Spremenili so svet. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2005.)

Problem:	Sklepi dunajskega kongresa – rešitve:

c) S pomočjo zgodovinskega vira 7 pojasni enotnost zaveznic pri sprejemanju odločitev. Navedi države, ki jim Metternich ni zaupal in pojasni zakaj?

Vir 7:

Metternichova ocena o:

1. besedilo:

»Nestalen značaj ruskega vladarja, ki ga vsaka malenkost razžali in ki njegove naklonjenosti ne moreš kupiti s še takimi žrtvami, skrajno otežuje nam kakor tudi drugim državam resno in trdno prijateljstvo z ruskim carstvom. Ker razpolaga z notranjimi viri, ki jih druge civilizirane države ne poznajo, ker ima možnost, da se brez škode odreče zavezništvu in preneha z vsako vojno, tako da odpokliče svoje čete, bo Rusija zaradi svojega geografskega in političnega položaja vedno ognjišče nevarnosti, zlasti pri takem vladarju, ki ne pozna trdnih principov, ki se ravna samo po kapricah in trenutnih okoliščinah.«

2. besedilo:

Aleksandrova ocena o:

»Metternich je lažnivec in izdajalec, Avstrija je nedvomni zaveznik vsakega sovražnika, ki bi hotel napasti Rusijo.«
(Mrevlje, B. (1999). *Rojstvo moderne Evrope (1700–1815)*. Priročnik za učitelje v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 109 in 110.)

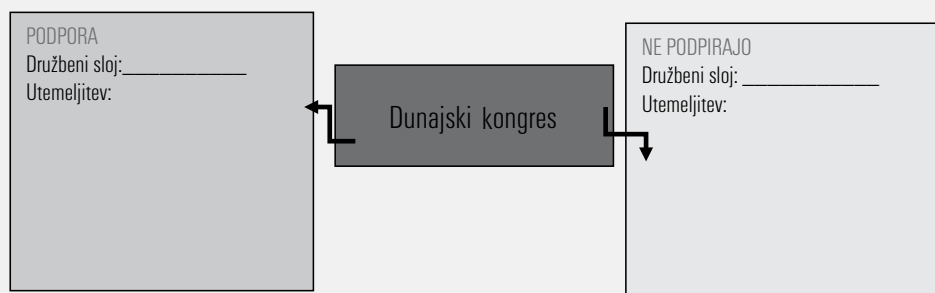
Vir 8:

3. besedilo:

»Ko so se ministri srečali v sredo 25. januarja zvečer, da bi razpravljali o perečih problemih, je Metternich nenadoma namignil, naj sprejmejo Caulaincourtovo ponudbo za premirje in začnejo mirovne razgovore /.../. Nasprotovali so mu Rusi in Prusi. Zavrnili ga je tudi Castlereagh /.../.

(McGuigan, D. G. (1980). *Metternich in vojvodinja*. Ljubljana: CZ, str. 301.)

č) S pomočjo učbenika navedi družbene sloje, ki so podpirali sklepe dunajskega kongresa, in tiste, ki teh sklepov niso podpirali. Utemeljite zakaj.



- S pomočjo zgodovinskega vira 9 pojasni, kakšna je vloga mednarodnih konferenc in kongresov pri reševanju napetih mednarodnih razmer. Kako trajne so take rešitve?

Vir 9:

D. G. McGuigan je pisala v delu *Metternich in vojvodinja*:

»Najvažnejša pridobitev dunajskega kongresa pa je bila tale: mogočen dokaz, da se dajo težki mednarodni problemi lažje reševati z diplomacijo kot pa z orožjem.«

(McGuigan, D. G. (1980). *Metternich in vojvodinja*. Ljubljana: CZ, Ljubljana, str. 701.)

Pojasnilo:

DELOVNI LIST 4 – DUNAJSKI KONGRES 1815 – MIROVNI FESTIVAL

a) Igra vlog – dramatizacija: Dunajski kongres 1815 – mirovni festival

Učenci si med seboj v skupini določijo in razdelijo vloge za dramatizacijo.

Izdelajo načrt oziroma razdelitev nalog:

- oblikovanje besedila,
- učenje besedila,
- priprava in izbor ter izdelava scene,
- igranje vlog.

SKLEP

Pri pripravi učne teme sem si zadala cilj, da učencem predstavim učne vsebine tako, da jih razumejo kot nekaj uporabnega, zelo koristnega za življenje v sodobnem času. Ob tem jih navajam na kritično mišljenje, na samostojno interpretacijo zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov.

Operativni cilji vključujejo vsebinska znanja, ki odstirajo znanje in razumevanje časa prve polovice 19. stoletja in spoštovanja človekovih pravic. Proceduralna znanja vključujejo spretnost izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje, uporabe vrednosti informacij iz zgodovinskih virov, spretnost argumentiranja ter različnih oblik komuniciranja – tudi priprave igre vlog in vživljanja v osebnosti tistega časa. Tako pripravljene naloge zahtevajo od učencev različne miselne procese, pouk pa omogoča razvijanje ključnih kompetenc kot so: učenje učenja – razvijanje veščin in spretnosti z uporabo različnih zgodovinskih virov in samorefleksijo, sporazumevanje v maternem jeziku – učenci razvijajo kompetenco z ustrezno rabo zgodovinske terminologije, različne oblike ustne in pisne komunikacije – utemeljevanje, pojasnjevanje in pisne komunikacije, kot sta zapis na učnem listu in dramatizacija.

LITERATURA IN VIRI

- Cvirn, J., Studen, A. (2004). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
- Kastelic, A., Končan, B. (2001). Zgodovina 3. Delovni zvezek. Ljubljana: DZS.
- Holz, E., Costa, H. (1997). Ljubljanski kongres. Ljubljana: Nova revija.
- Tavčar, I. (1999). Izza kongresa, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Zgodovina v šoli, III. letnik, 1994, številka 3, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 25–29.
- Mrevlje, B. (1999). Rojstvo moderne Evrope (1700–1815). Priročnik za učitelje zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Spremenili so svet. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2005.
- McGuigan, D. G. (1980). Metternich in vojvodinja. Ljubljana: CZ.
- Mirjanič, A. at al. (2006). Raziskujem preteklost 8. Učbenik za zgodovino za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Rokus.
- Vovko, A. (1996). Nasmejana zgodovina. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Cvirn, J., Studen, A. (2004). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
- Posodobitev pouka v gimnazijski praksi. Zgodovina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2010. Dostopno na: http://www.zrss.si/projektiess/gradiva/posgim/GRA_Zgodovina_CD.pdf (dostop: 12. 10. 2012).
- Mali zgodovinski atlas. Ljubljana: Modrijan, 1999.

POVZETEK

V prispevku je predstavljen učni sklop Evropa po dunajskem kongresu. Tema sodi v obvezne vsebine posodobljenega učnega načrta. Posodobljen učni načrt prinaša prednosti v aktivni vlogi učencev, ki se odražajo v višji ravni pozornosti, interdisciplinarnem pogledu na znanje, učinkovitejšem razvijanju spretnosti analiziranja, sintetiziranja, komuniciranja ter celostnega pogleda na obravnavano snov. Kakovost poučevanja je boljša, pouk pestrejši, fleksibilnejši in večja ciljna naravnost.

Delo z zgodovinskimi viri sodi med metode izkustvenega učenja, saj omogoča samostojno izkušnjo z metodami zgodovinskega raziskovalnega dela. Tako so zgodovinski viri uporabljeni kot vir znanja, ki s pomočjo analize omogočijo ugotavljanje dejstev, dokazov o zgodovinskih dogodkih, pojavih, procesih. Tisto, kar učenci samostojno preizkusijo, si tudi bolj zapomnijo, kar je poudarek pri izkustvenem učenju.

Učenje zgodovine je za učence večji izziv, če je učenje avtentično in izkustveno. Avtentično učenje se izvaja z uporabo posameznih didaktičnih pristopov, kot so sodelovalno učenje, delo z zgodovinskimi viri, projektno delo, timsko delo ipd. Tako mora avtentična učna ura omogočiti problemski pristop, kar je razvidno iz aktivnosti in nalog. Učenci morajo razložiti, ovrednotiti oziroma oblikovati svoje mnenje ali stališče na temelju podatkov, dokazov, dejstev iz zgodovinskih virov. Pri takšnem učenju so v ospredju aktivni učenci, učitelj pa jih vodi, usmerja, spodbuja, spremlja in nudi pomoč ter skrbi za povzemanje znanja, izpostavljanje bistva in za poglobljeno razumevanje znanja.

Suzana Kristovič Sattler, Osnovna šola Antona Ingoliča Spodnja Polskava

LETO 1848 – LETO REVOLUCIJ IN »POMLAD NARODOV«

UVOD

Kljub trudu svete alianse po ohranitvi starega reda (absolutizem, fevdalizem, konservativni proti liberalnim nazorom) je Evropo leta 1848 ponovno zajel val revolucij. Kakor rušilni val so se širile iz Francije v preostale dele Evrope. Meščanstvo in del plemstva sta zahtevala gospodarsko in politično svobodo ter uvedbo parlamentarizma po vzoru Anglije. Kmetje so zahtevali popolno odpravo fevdalnih odnosov. Naraščajoč sloj delavcev se je boril za boljše delovne in socialne pogoje. Vsi omenjeni sloji so si želeli v ustavi zapisane in v življenju upoštevane človekove pravice, ki zanikajo razlike in privilegije, pridobljene samo glede na rojstvo in stan. Prebujati so se začeli tudi podrejeni narodi, ki so živeli v večnacionalnih državah ali bili razdrobljeni med več manjših držav. V času revolucionarnega leta so poleg političnih predstavili tudi narodne cilje in programe. Nekateri so se zavzemali za združitev naroda v okviru lastne države (Italijani, Nemci), nekateri pa za avtonomijo v okviru obstoječih držav. Revolucije so bile zatrte in zmagal je konservatizem. Pa vendar je leto 1848 leto začetka nove dobe – fevdalizem je bil v večini Evrope odpravljen, državljani so zmeraj bolj odločno zahtevali splošno volilno pravico in človekove pravice, podrejeni narodi so dobili svoje programe, vladarji pa ponujali oktroirane ustave.

Za učence je pomembno, da razumejo vzročno-posledično dogajanje omenjene dobe, da se skozi ponujene zgodovinske vire lahko vživijo v čas, ko svoboščine, kakršne so zanje samoumevne, še niso bile izbojevalne za vse ljudi. S sodelovalnim učenjem krepijo skupinsko zavest in odgovornost za uspeh skupine. Razvijajo različne veščine in kompetenco učenje učenja.

NAČRT UČNEGA SKLOPA

Tema iz učnega načrta	VZPON MEŠČANSTVA
Učni sklop iz učnega načrta	Leto 1848 – leto revolucij in »pomlad narodov«
Standardi znanja iz učnega načrta	<u>Vsebinski standard znanja iz UN, str. 35.</u> Učenec/učenka: – pojasni vzroke za revolucije 1848 v Evropi in njihove posledice. <u>Procesno-proceduralni standardi znanja iz UN, str. 39.</u> Učenec/učenka: – razvije spretnosti časovne in prostorske predstavljalnosti, – razvije spretnost zbiranja in izbiranja informacij in dokazov iz različnih zgodovinskih virov in literature iz različnih medijev, – razvije zmožnost preproste analize, sinteze in interpretacije uporabnih in verodostojnih informacij in dokazov iz različnih zg. virov in literature, – razvije zmožnost kritične presoje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov z uporabo večperspektivnih zgodovinskih virov in literature, – razvije zmožnost oblikovanja samostojnih sklepov, pogledov, mnenj, izvirnih predlogov in rešitev, – razvije spretnost različnih oblik komunikacije (ustno, pisno, grafično, ilustrativno, z IT).

Operativni procesni/kompleksni cilji učnega sklopa (zapisani so konkretno, vključujejo vsebine, spretnosti, zmožnosti, miselne procese)	<u>Vsebinski konkretni cilji so, da učenec/učenka:</u> – iz različnih virov išče informacije in sklepa o vzrokih za revolucije leta 1848 v Evropi, – ob zemljevidu navede revolucionarna žarišča v letu 1848 v Evropi in utemelji upravičenost narodnih zahtev Slovencev, Italijanov, Nemcev, Madžarov in drugih narodov habsburške monarhije, – primerja vzroke in potek revolucije v Franciji in v Avstrijskem cesarstvu ob delu z besedilom, – ob besedilu in viru primerja zahteve in dejavnosti posameznega družbenega sloja v revoluciji leta 1848 v Avstrijskem cesarstvu, – primerja narodnostne zahteve Italijanov, Nemcev in Madžarov in ugotavlja podobnosti in razlike, – oblikuje sklepe in mnenja o uspehu ali neuspehu političnih in narodnih gibanj v letu 1848 z vidika posameznega družbenega sloja oziroma naroda. <u>Proceduralni konkretni cilji so, da učenec/učenka:</u> – razvije spretnosti časovne in prostorske predstavljivosti z analizo zg. virov o letu 1848, – razvije spretnosti zbiranja in izbiranja informacij in dokazov iz odlomkov različnih zgodovinskih besedil o letu 1848, – razvije zmožnost analize, sinteze in interpretacije uporabnih in verodostojnih informacij in dokazov iz odlomkov zgodovinskih besedil o letu 1848, – razvije zmožnost oblikovanja samostojnih sklepov, pogledov, mnenj in stališč, – razvije spretnost različnih oblik komunikacije (ustno, pisno), – ob sodelovalnem učenju po metodi »jigsaw« (sestavljanka – matične in ekspertne skupine) razvije socialne in komunikacijske spretnosti. <u>Odnosni konkretni cilji so, da učenec/učenka:</u> – razmišlja o pravicah naroda do samoodločbe in predlaga lastne rešitve za izbran narod v letu 1848, – razvije zavest o narodni identiteti in državni pripadnosti ob analizi in razmišljanju o narodnih zahtevah v programu Zedinjena Slovenija.
Ključni koncepti	a) <u>Temeljni zgodovinski koncepti:</u> revolucija, liberalizem in konservativizem, nacionalizem; b) <u>koncepti za globlje razumevanje:</u> vzročno-posledična razlaga zgodovinskega dogajanja, podobnosti in razlike; c) <u>koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:</u> kronologija, interpretacija zgodovinskih virov.
Medpredmetne povezave	/
Medpredmetne teme (KIZ, informatika, kulturna vzgoja)	<u>Državlјanska/kulturna vzgoja:</u> – spodbuja učence h krepitvi narodne identitete in spoštovanju človekovih in narodnih pravic. <u>KIZ:</u> – urjenje bralne učne strategije (splošna študijska strategija) in spodbujanje branja.
Učna diferenciacija in individualizacija glede na učne stile (A, V, K)	* Kaj se bo diferenciralo in individualiziralo? a) elementi kurikula (učni cilji in vsebine): – učenci bodo imeli možnost pridobivati učno snov glede na lastni učni stil (besedilo, slikovno in grafično gradivo, branje in pripovedovanje), b) didaktični pristopi: / c) učne faze: /

Didaktični pristopi	– Učnolijni in procesno-razvojni, – aktivne učne oblike (sodelovalno učenje – sestavljanje), – aktivne učne metode (delo z viri, besedilom in slikovnim gradivom), – kompetenčni pristop (učenje učenja).
Potek učnega procesa	Uvajanje, obravnavanje nove učne vsebine, preverjanje znanja. Obravnavi učnega sklopa so namenjene tri učne ure.
Naslovi delovnih listov	1. Vzroki za revolucije leta 1848 2. Navodila za delo v matičnih skupinah 3. Revolucija v Franciji leta 1848 4. Revolucija v Avstrijskem cesarstvu leta 1848 5. »Pomlad narodov« leta 1848 6. Kljub porazu revolucij – začetek nove dobe

SHEMATSKI PRIKAZ NAČRTA AKTIVNOSTI, KI SO VEZANE NA ORGANIZACIJSKI VIDIK POUKA

Aktivnosti učitelja	Aktivnosti učenca
Napove učni cilj tako, da na tablo zapiše trditev: Leto 1848 lahko imenujemo tudi leto revolucij in pomlad narodov. Usmerja učni pogovor ob metodi viharjenja možganov na zapisano trditev. Na i-tablo projicira zgodovinske vire in besedila Vzroki za revolucije (delovni list. št. 1). Usmerja učni pogovor in pomaga pri povzemanju in oblikovanju vzrokov za revolucije l. 1848. Poda navodilo za branje zgodovinske karte. Učence razdeli v skupine po štiri (če je učencev več, lahko dva opravljata enako nalogo, manj kot štirje v skupini pa ne morejo biti). Pove, da bodo delali po metodi sodelovalnega učenja imenovani izvorna sestavljanke – matične in ekspertne skupine. Nudi pomoč pri sodelovalnem učenju, če je potrebno. Usmerja predstavitev dela skupin. Po potrebi dopolnjuje in popravlja. S pomočjo nekaterih virov in nalog na e-prosojnicah učbenika Raziskujem preteklost 8 založbe Rokus na spletnih straneh devetletka.net (prosojnica Leto 1848 in prosojnica Pomlad narodov) preveri razumevanje učne vsebine.	Aktivirajo predznanje in vedenje o revolucijah, zahtevah razsvetljenstva, položaju zatiranih narodov v večnacionalnih državah, povezujejo s svojimi izkušnjami dogajanja pomladi in navezujejo na zgodovinsko dogajanje. Berejo besedila in analizirajo vire. Luščijo informacije in dejstva ter oblikujejo sklepe o vzrokih za revolucije l. 1848. Ob zemljevidu ugotavljajo revolucionarna žarišča in države širjenja vala revolucij v letu 1848. Razdelijo se v skupine. Preberejo skupna navodila za delo v matični skupini.* Preštejejo se od 1 do 4, zapustijo matične skupine in oblikujejo ekspertne skupine (vsi učenci s št. 1 eno skupino, s številko 2 drugo skupino itd.). Preberejo navodila za delo v ekspertnih skupinah. S pomočjo splošne študijske bralne strategije berejo besedila, analizirajo slikovno gradivo, oblikujejo povzetke in rešujejo naloge ekspertne skupine. Vrnejo se v matične skupine, kjer poročajo o vsebini dela in zaključkih ekspertne skupine. Drug drugega aktivno poslušajo, komentirajo, zapisujejo povzetke ekspertnih skupin in oblikujejo skupen povzetek obravnavane vsebine (plakat, miselni vzorec, kratka igra vlog, ustna predstavitev), ki ga predstavijo preostalim skupinam. Berejo vire in besedila, odgovarjajo na vprašanja, oblikujejo stališča in sklepe o uspehu ali neuspehu posameznih družbenih slojev in narodov v revoluciji l. 1848.

* uporabljena je modificirana oblika metode sestavljanke.

Poda navodila za domačo nalogo: Postavi se v vlogo Slovence leta 1848 v svojem kraju. Ob poznavanju dogajanj v revolucionarnem letu in s pomočjo zgodovinskega atlasa zapiši v povedih ali predstavi v stripu, kako in zakaj bi se ti bojeval/-a za slovenski narod ali za pravice posameznika/sloj, v katerega si se vživel/-a. Nalogo boš potreboval/-a naslednjo šolsko uro.	Zapišejo navodila za domačo nalogo.
---	--

V nadaljevanju navajamo delovne liste za uvajanje in za samostojno učenje.

Viri in vprašanja na delovnem listu št. 1 so namenjeni uvajanju v učno vsebino strnjene učne ure Revolucionarno leto 1848. Izbrane vire projiciram na tablo, učenci jih s tehniko »štafetnega branja« (vsak učenec, ki ga pokličem, bere en del) glasno preberejo in nato vodim učni pogovor o prebranem viru s pomočjo zapisanih vprašanj. Tako analiziramo vse 4 zgodovinske vire, ki omogočajo spoznavanje vzrokov za revolucionarno leto 1848.

DELOVNI LIST ŠT 1 – VZROKI ZA REVOLUCIJE LETA 1848

Preberite spodnje vire in poskušajte izluščiti vzroke za revolucije.

Vir 1

Že 27. 2. 1848 – le štiri dni po začetku februarске revolucije v Parizu – so meščani Mannheima sestavili prošnjo, ki so jo poslali v badensko poslansko zbornico. V njej so med drugim poudarili:
»Velika revolucija je preobrazila Francijo /.../ Evropo preveva misel. Stari sistem se je zamajal in razpadel na koščke /.../ Nemški narod ima pravico predlagati:
Blagostanje, izobrazbo in svobodo za vse razrede družbe, ne glede na razlike po rojstvu in stanu /.../ Nadalje:
1. Ljudsko oborožitev s svobodno volitvijo častnikov.
2. Brezpogojno tiskovno svobodo.
3. Porotna sodišča po vzoru Anglije.
4. Takojšnjo vzpostavitev nemškega parlamenta.«
(Cvirn, J., Hriberšek, B., E., Studen, A. (2000). Učbenik Novi vek. Ljubljana: DZS, str. 102.)

Katere vzroke za nezadovoljstvo in izbruh revolucije lahko razbereš iz zgornjega vira?
Kateremu družbenemu sloju bi pripisal zgornje zahteve?

Vir 2

»Za francoske plemiče, ki so se po zmagi nad Napoleonom vrnili iz tujine, je veljalo reklo, da se niso v pregnanstvu nič naučili, prav tako pa niso nič pozabili od svojega življenja pred revolucijo. Tak je bil tudi francoski kralj Ludvik XVIII. Burbonski (brat Ludvika XVI.). Ko je umrl, ga je leta 1824 nasledil brat Karel. Ta si ni pustil niti malo omejiti oblasti in je izjavil, da je raje kravji pastir kot kralj po angleškem vzorcu (tam je bil parlamentarizem). Julija 1830 je ukinil svobodo tiska, razpustil parlament in zmanjšal število tistih, ki so imeli volilno pravico. To je izzvalo nemire, v katerih so bili najbolj glasni dijaki in delavci iz pariških predmestij. Vojaki, ki jih je Karel poslal nadnje, pa se zaradi vročine niso hoteli boriti in so raje prestopili na stran upornikov. Revolucija je zmagala, ljudje so vrgli Burbone. Karel se je zameril Francozom, Francozi pa njemu. Po pregnanstvu s prestola se je zatekel v bližino Gorice, kjer je v samostanu v Kostanjevici (pri Gorici) kmalu umrl in je še danes tam pokopan.«
(Povzeto po: Vovko, A. (1996). Nasmehana zgodovina. Mladinska knjiga: Ljubljana, str. 126, dostopna na: <http://www.devetletka.net/gradiva/zgodovina>, e-prosojica št. 23, Leto 1848, diapozitiv št. 5, (dostop: 2. 9. 2012).

Katere vzroke za nezadovoljstvo in izbruh revolucije lahko razbereš iz zgornjega vira?
Kateri so enaki kot v prvem viru? Kateri se razlikujejo?

Vir 3

Slovenski kmetje so v revoluciji 1848. leta zahtevali takojšnjo odpravo vseh dajatev, bremen in vezi, ki so jih vezale na zemljiške gospode; vse to seveda brez odškodnine. Fevdalci so se v svojem boju proti kmečkim zahtevam predvsem sklicevali na to, da je kmet dolžan plačati odškodnino.
»/.../ Kmet ne nuca več štirma (zaščite) od gosposke. Cesar je, katerimo on za štirmanje štirbo (davek) plačuje, jen te

narboli sinove za vojsko daje, jen skuz to je gosposkam usa pravica preč padla, kaj za pigirvat (zahtevati) jen še več, učasi je gospoda uso štibro sama plačevala jen za kmeta se sama vojskovala, zato je pa tud od nega kaj pogirvat pravico imela, zdej je pa te dve dolžnost od sebe na kmeta zvalila, tok uprašam vas jest, zakaj je bo desetine, tlako, davke, žitarice, jen prepise dajal, /.../.«

(Gestrin, F., Melik, V. (1976). Zgodovinska čitanka za 7. razred. Ljubljana: DZS, str. 29, 30, iz vira Letak s kmečskimi zahtevami 1848.)

Kakšne zahteve so imeli kmetje v revolucionarnem letu 1848?

S katerimi dejstvi argumentirajo svoje zahteve po odpravi fevdalnih obveznosti brez odškodnine?

Vir 4

»Mi hočemo enakopravnost vseh narodov, ki žive pod ogrsko krono. Ker madžarsko ministrstvo misli, da ne more pristati na te pogodbe, nam čast in dolžnost nalaga, da poskusimo še zadnje in poprimemo za orožje.« (hrvaški ban Jelačić, 1848) (Mirjanić, A. et al. (2006). RAZISKUJEM preteklost 8. Učbenik za zgodovino za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus, str. 109.)

Katero zahtevo lahko razberete iz zgornjega vira?

Katero vrednoto izkazuje s tem, da so se zanjo pripravljeni boriti tudi z orožjem?

V nadaljevanju učnega procesa sledi sodelovalno učenje po metodi jigsaw (matične in ekspertne skupine). Učenci prejmejo navodila za delo v homogenih matičnih skupinah (delovni list št. 2), ki jih določi učitelj (lahko tudi v heterogenih, če se učitelj odloči za žreb skupin ali kak drugačen naključen izbor učencev v skupine). Na začetku sodelovalnega učenja si v matičnih skupinah razdelijo številke od 1 do 4 in se odpravijo v ekspertne skupine (opravijo točki 1. in 2. na delovnem listu 2).

DELOVNI LIST ŠT 2: NAVODILA ZA DELO V MATIČNIH SKUPINAH

Pred vami je ura sodelovalnega učenja po metodi izvirna sestavljanica, kjer sodelujete v dveh skupinah. Najprej ste v matičnih skupinah. Pri sodelovalnem učenju je zelo pomembno, da aktivno sodelujete pri vseh delih učnega procesa ekspertne skupine, saj boste le tako lahko novo pridobljeno znanje uspešno prenesli še drugim članom matične skupine.

1. V skupini si razdelite številke od 1 do 4. Izbrane številke bodo obravnavale različne vsebine in dogajanje v revolucionarnem letu 1848.
2. Glede na številko (enke skupaj, dvojke skupaj itd.) oblikujte ekspertne skupine in delajte po navodilih na delovnih listih za posamezno skupino.
3. Vrnitev v matične skupine: vsak član skupine predstavi vsebino, potek zgodovinskega dogajanja, povzetek in ključne pojme svoje ekspertne skupine. Po predstavitvi postavi vprašanja, da preveri razumevanje predstavljene vsebine. Preostali člani pozorno poslušajo, komentirajo, postavljajo vprašanja in zapisujejo povzetke ali ključne pojme. Odgovarjajo na vprašanja sošolcev.
4. Matična skupina pripravi skupno predstavitev dogajanja v revolucionarnem letu 1848 po lastnem izboru: plakat ali kratka igra vlog ali miselni vzorec ali ustna predstavitev ali ...

Delovni listi št. 3, 4, 5 in 6 so zasnovani za delo ekspertnih skupin. Učenci v ekspertnih skupinah, s pomočjo splošne študijske bralne učne strategije spoznavajo in povzemajo posamezna dogajanja, značilnosti in zaključek ter posledice revolucionarnega leta 1848. Časa za delo v ekspertnih skupinah je 30 minut.

DELOVNI LIST ŠT 3: REVOLUCIJA V FRANCIJI 1848

Naloga vaše ekspertne skupine bo obravnavati in povzeti dogajanje revolucionarnih dni v Franciji leta 1848, ki je sprožilo val revolucij po vsej Evropi.

1. Preletite besedilo v učbeniku na str. 106, oglejte si slikovno gradivo ter ugotovite, o čem bo besedilo govorilo. Naslov delovnega lista zapišite v zvezke kot podnaslov.
2. Skupaj natančno preberite besedilo (bere en sam ali si branje razdelite) in si izpisujte neznane pojme. Prav tako ob vsakem odstavku izpišite ključne besede in besedne zveze ter bistvo odstavka.
3. S pomočjo leksikona, enciklopedij, slovarjev pojasnite neznane pojme. Če se zatakne, pokličite učitelja.
4. Pri drugem branju besedila bodite pozorni na pomembne podrobnosti, ki pojasnjujejo bistvo, in jih s svinčnikom podčrtajte.

5. V treh do petih povedih oblikujte povzetek besedila.
6. Pripravite tri vprašanja na različnih taksonomskih stopnjah (v pomoč vam je hiška z najpogostejšimi vprašalnici za posamezno raven) za preverjanje razumevanja, ki jih boste zastavili vašim sošolcem v matičnih skupinah.

DELOVNI LIST ŠT. 4: REVOLUCIJA V AVSTRIJSKEM CESARSTVU 1848

Naloga vaše ekspertne skupine bo obravnavati in povzeti dogajanje revolucionarnih dni v avstrijskem cesarstvu leta 1848, ki je zajelo tudi Slovence.

1. Preletite besedilo v učbeniku na str. 107, 108, oglejte si slikovno gradivo in ugotovite, o čem bo besedilo govorilo. Naslov delovnega lista zapišite v zvezke kot podnaslov.
2. Skupaj natančno preberite besedilo (bere en sam ali si branje razdelite) in si izpisujte neznane pojme. Prav tako ob vsakem odstavku izpišite ključne besede in besedne zveze ter bistvo odstavka.
3. S pomočjo leksikona, enciklopedij, slovarjev pojasnite neznane pojme. Če se zatakne, pokličite učitelja.
4. Pri drugem branju besedila bodite pozorni na pomembne podrobnosti, ki pojasnjujejo bistvo, in jih s svinčnikom podčrtajte. Ne pozabite na primerjavo med zahtevami in cilji posameznega družbenega razreda in ovrednotite njihov uspeh.
5. V petih povedih oblikujte povzetek besedila.
6. Pripravite tri vprašanja na različnih taksonomskih stopnjah (v pomoč vam je hiška z najpogostejšimi vprašalnici za posamezno raven) za preverjanje razumevanja, ki jih boste zastavili vašim sošolcem v matičnih skupinah.

DELOVNI LIST ŠT. 5: »POMLAD NARODOV« LETA 1848

Naloga vaše ekspertne skupine bo obravnavati in povzeti načine in zahteve narodnega prebujanja po več državah razdrobljenih in podrejenih narodov leta 1848. Spoznali in primerjali boste politične cilje narodnih programov Italijanov, Madžarov, Hrvatov in Nemcev.

1. Preletite besedilo v učbeniku na str. 108, 109, oglejte si slikovno gradivo ter ugotovite o čem bo besedilo govorilo. Naslov delovnega lista zapišite v zvezke kot podnaslov.
2. Skupaj natančno preberite besedilo (bere en sam ali si branje razdelite) in si izpisujte neznane pojme. Prav tako ob vsakem odstavku izpišite ključne besede in besedne zveze ter bistvo odstavka.
3. S pomočjo leksikona, enciklopedij, slovarjev pojasnite neznane pojme. Če se zatakne, pokličite učitelja.
4. Pri drugem branju besedila bodite pozorni na pomembne podrobnosti, ki pojasnjujejo bistvo in jih s svinčnikom podčrtajte. Ne pozabite na primerjavo (podobnosti in razlike) narodnih programov.
5. V petih povedih oblikujte povzetek besedila.
6. Pripravite tri vprašanja na različnih taksonomskih stopnjah (v pomoč vam je hiška z najpogostejšimi vprašalnici za posamezno raven) za preverjanje razumevanja, ki jih boste zastavili vašim sošolcem v matičnih skupinah.

DELOVNI LIST ŠT. 6: KLJUB PORAZU REVOLUCIJ 1848 – ZAČETEK NOVE DOBE

Naloga bo obravnavati in povzeti razplet revolucionarnega leta 1848. Ugotavljali in primerjali boste uspehe ali neuspehe posameznih družbenih slojev in narodnih programov v revoluciji. Pripravili boste preglednico s pozitivnimi in negativnimi posledicami revolucionarnega leta.

1. Preletite besedilo v učbeniku od str. 106 do 110. Bodite pozorni na podnaslove, uokvirjene dele besedila (vijolična barvna podlaga) in ključne besede (rdeči tisk). Kadar se vam pri obravnavi vaše teme »zatakne«, se vrnite na predhodne strani za lažje razumevanje posledic.
2. Preletite besedilo v učbeniku na str. 109, 110, oglejte si slikovno gradivo in ugotovite o čem bo besedilo govorilo. Naslov delovnega lista zapišite v zvezke kot podnaslov.
3. Skupaj natančno preberite besedilo (bere en sam ali si branje razdelite) in si izpisujte neznane pojme. Prav tako ob vsakem odstavku izpišite ključne besede in besedne zveze ter bistvo odstavka.
4. S pomočjo leksikona, enciklopedij, slovarjev pojasnite neznane pojme. Če se zatakne, pokličite učitelja.
5. Pri drugem branju besedila bodite pozorni na pomembne podrobnosti, ki pojasnjujejo bistvo, in jih s svinčnikom podčrtajte.
6. Oblikujte preglednico, iz katere bodo jasno razvidne pozitivne in negativne posledice revolucionarnega leta.
7. Pripravite tri vprašanja na različnih taksonomskih stopnjah (v pomoč vam je hiška z najpogostejšimi vprašalnici za posamezno raven) za preverjanje razumevanja, ki jih boste zastavili vašim sošolcem v matičnih skupinah.

Po končanem delu v ekspertnih skupinah se učenci vrnejo v matične skupine, kjer poročajo o izsledkih učenja ekspertnih skupin, postavljajo sošolcem vprašanja, ki so jih pripravili v ekspertnih skupinah. Rezultat tega dela je povzetek s pregledom vse učne snovi ekspertnih skupin, ki jo matične skupine nato še pripravijo v obliki plakata ali miselnega vzorca ali z igro vlog ... (delovni list št. 2, navodila pod 3. in 4. točko). Časa za delo v matičnih skupinah je 30 minut. V naslednji, tretji učni uri, predstavijo matične skupine svoje povzetke oz. izdelke skupaj s primeri domačih nalog, v katerih so se vživljali v revolucionarne zahteve slovenskega naroda leta 1848. S pomočjo nalog na elektronskih prosojnicah gradiva za učitelje portala Devetletka in nalog v delovnem zvezku Raziskujem preteklost 8 založbe Rokus učenci še ponavljajo, utrjujejo in preverjajo svoje znanje. Na koncu obravnave učne snovi izdelajo še nalogo za ustvarjanje večperspektivnega pogleda in »velike slike« revolucionarnega dogajanja, tako da pripravijo preglednico narodnih zahtev posameznih narodov ter ugotovijo, katere zahteve so podobne, katere zahteve so različne in kje bi lahko zaradi razlik prišlo do sporov.

SKLEP

Učenci so v treh šolskih urah (ena strnjena in ena 45-minutna) usvojili vsebinska znanja o vzrokih, poteku in posledicah revolucij leta 1848. Utrjevali so temeljne zgodovinske koncepte prek pojmov revolucija, liberalizem, nacionalizem in človekove pravice. Razvijali so globlje razumevanje zgodovinskega dogajanja s pomočjo vzročno-posledične obravnave virov in besedila, primerjanja virov in zgodovinskih dogajanj z iskanjem podobnosti in razlik. Proceduralna znanja in veščine so pridobivali z analizo zgodovinske karte, iskali revolucionarna žarišča in utemeljevali upravičenost nekaterih narodov po združitvi. Pri delu z zgodovinskimi viri so krepili in razvijali veščino iskanja informacij in dejstev o vzrokih za revolucijo. Z uporabo splošne študijske bralne učne strategije so iz besedila in slikovnega gradiva luščili bistvene oz. ključne pojme ter bistvene podrobnosti, ki bistvo pojasnjujejo. Urili so se v oblikovanju povzetkov. S sodelovalnim učenjem so razvijali socialne in komunikacijske veščine. Z razmišljanjem o človekovih pravicah, ki so jih zahtevali revolucionarji, ter z bojem za samoodločbo podrejenih narodov so gradili in razvijali odnosno znanje in krepili lastno narodno zavest.

VIRI IN LITERATURA

- Mirjanić, Anita et al. (2006). Raziskujem preteklost 8. Učbenik za zgodovino za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus.
- Cvirn, J., Hriberšek B., E., Studen, A. (2000). Učbenik Novi vek. Ljubljana: DZS.
- Gestrin, F., Melik, V. (1976). Zgodovinska čitanka za 7. razred. Ljubljana: DZS.
- <http://www.devetletka.net/gradiva/zgodovina>, e-prosojnica št. 23, Leto 1848, diapozitiv št. 5, (dostop: 2. 9. 2012).
- <http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Posodobitve%20pouka%20v%20gimnazijski%20praksi%20ZGO-DOVINA/#/58/zoomed> (dostop: 2. 9. 2012).

POVZETEK

Kako spodbuditi učence, da se tudi skozi »težje« zgodovinske teme in vsebine pregrizejo samostojno, aktivno in odgovorno? Kako jim pomagati, da aktivirajo svoje predznanje, ga nadgradijo z novimi spoznanji in razvijajo različne spretnosti in veščine? S takimi vprašanji sem se lotila načrtovanja zgodovinske teme Revolucionarno leto 1848, ki smo jo izvedli v treh učnih urah, eni strnjeni in eni 45-minutni učni uri.

Z metodo viharjenja možganov ob problemski trditvi so učenci aktivirali svoje znanje in vedenje o revolucijah, o zahtevah razsvetljenstva, položaju zatiranih narodov v večnacionalnih državah, ga povezali s svojimi izkušnjami dogajanja pomladi in »prenesli« na zgodovinsko dogajanje. Uvajanje v učno temo in analizo vzrokov za revolucionarno leto 1848 smo izvedli z uporabo večperspektivnih zgodovinskih virov, ki smo jih skupaj prebrali, analizirali in primerjali ter povzeli skupne značilnosti ter izpostavili vzroke za izbruh revolucije.

V nadaljevanju so učenci z obliko sodelovalnega učenja po metodi jigsaw samostojno odkrivali potek in posledice revolucionarnega dogajanja v Evropi. S pomočjo splošne študijske bralne učne strategije so usvajali novo znanje in pojme, ki so jih ob vzročno-posledični obravnavi pripeljali do globljega razumevanja zgodovinskega dogajanja. Iz besedila in slikovnega gradiva so luščili bistvene oz. ključne pojme ter bistvene podrobnosti, ki bistvo pojasnjujejo. Urili so se v oblikovanju povzetkov in postavljanju vprašanj na različnih taksonomskih stopnjah. S sodelovalnim učenjem so razvijali in urili različne komunikacijske in socialne veščine ter razvijali odgovornost za uspešno opravljeno delo skupine. Prek učne vsebine in aktivnosti iskanja lastnih rešitev težav, ki so pestile Evropo in Slovence leta 1848, so razvijali odnosno zanje o kršitvah človekovih pravic in krepili lastno narodno zavest.

Zadovoljni in aktivni učenci z obširnim ter poglobljenim znanjem, opremljeni z različnimi veščinami in vrednotami, so bili odgovor na moja izhodiščna vprašanja. Refleksija učne ure je še enkrat pokazala, da je zgodovina zagotovo učiteljica življenja.

Sonja Bregar Mazzini, Osnovna šola Miška Kranjca Ljubljana

ŠIRJENJE DEMOKRATIČNIH PRAVIC V DRUGI POLOVICI 19. STOLETJA

UVOD

Razumevanje demokracije je za učence v 8. razredu ena težji učnih vsebin, ker gre za kompleksen pojem. Kljub temu je razumevanje in poznavanje le-te izjemno pomembno, saj to učencem omogoča prepoznati (ne)demokratičnost v času in okolju, v katerem živijo, ter tako postati kritičen in aktiven državljan.

Učenci se v 8. razredu seznaniijo z demokracijo in njenimi značilnostmi že pri predmetu DDE, zato lahko pri obravnavi učnega sklopa Širjenje demokratičnih pravic v drugi polovici 19. stoletja izhajamo iz njihovega poznavanja sodobne demokracije. Prav tako se z demokracijo seznaniijo že v 7. razredu pri obravnavi atenske demokracije ter posredno v osmem razredu pri obravnavi francoske revolucije, razsvetljenstva in pri nastanku ZDA. Smiselno je, da učenje o demokraciji čim bolj povežemo med predmeti (DDE in zgodovina), da pri pouku zgodovine znanje o demokraciji nadgrajujemo in skušamo ves čas aktualizirati ter izhajati iz učencem znanih situacij. Učenci bodo demokracijo tudi lažje razumeli, če povežemo znanje, pridobljeno pri pouku, z življenjskimi situacijami, npr. izvolitev predstavnika razreda, delovanje šolskega parlamenta, odločanje o pomembni zadevi v razredni skupnosti itd.

NAČRT UČNEGA SKLOPA

Tema iz učnega načrta	Vzpon meščanstva
Učni sklop iz učnega načrta	Širjenje demokratičnih pravic v drugi polovici 19. stoletja (1 ura)
Standardi znanja iz učnega načrta	<u>Vsebinski standardi znanja iz UN, str. 35.</u> Učenec/učenka: 1. poveže nastanek političnih strank s širjenjem demokratičnih pravic v drugi polovici 19. stoletja. <u>Procesno/proceduralni standardi znanja iz UN str. 39.</u> Učenec/učenka: 1. razvije spretnosti časovne in prostorske predstavljalnosti, 2. razvije spretnosti zbiranja in izbiranja informacij in dokazov iz različnih zgodovinskih virov in literature v različnih medijih, 3. razvije spretnost različnih oblik komunikacije (ustno, pisno, slikovno, grafično, ilustrativno, z IT).
Operativni procesni/kompleksni cilji učnega sklopa (zapisani so konkretno, vključujejo vsebine, spretnosti, zmožnosti, miselne procese)	<u>Vsebinski konkretni cilj je, da učenec/učenka:</u> – poveže nastanek političnih strank s širjenjem demokratičnih pravic v drugi polovici 19. stoletja. <u>Proceduralni konkretni cilji so, da učenec/učenka:</u> – časovno predstavljalnost razvije z izdelavo časovnega traku, na katerem prikaže razvoj pridobivanja volilne pravice, – spretnosti izbiranja informacij razvije z iskanjem le-teh v učbeniku, – spretnost grafične komunikacije razvije z izdelavo časovnega traku, – zmožnost analize, sinteze in interpretacije uporabnih in verodostojnih informacij in dokazov pridobi z analizo slikovnih virov, strokovne literature in e-virov.

	<u>Odnosni konkretni cilj je, da učenec/učenka:</u> – na izbranih primerih iz zgodovine druge polovice 19. stoletja razvije poglede na svet, ki spoštujejo človekove pravice, enakost in demokracijo ter demokratično in odgovorno državljanstvo.
Ključni koncepti	a) <u>temeljni zgodovinski koncepti</u>: demokratična gibanja, demokracija, politične stranke; b) <u>koncepti za globlje razumevanje</u>: vzroki in posledice, podobnosti in razlike; c) <u>koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede</u>: časovna preglednica pridobivanja volilne pravice, razvoj političnih strank skozi čas.
Medpredmetne povezave	DDE (Demokracija od blizu)
Medpredmetne teme (KIZ, informatika, kulturna vzgoja)	/
Učna diferenciacija in individualizacija glede na učne stile (A, V, K)	<u>Auditivni učni stil</u> 1. Poslušanje razlage in navodil učitelja. 2. Sodelovanje v vodenem pogovoru. <u>Vizualni učni stil</u> 1. Prikaz – projekcija fotografije sufražetk. 2. Izdelava časovnega traku. <u>Kinestetični učni stil</u> 1. Iskanje podatkov v učbeniku in zapisi na delovni list. Individualizacijo lahko izpeljemo z domačim delom. Učencem glede na njihova zanimanja in sposobnosti dodelimo različne naloge po zahtevnosti in vsebini.
Didaktični pristopi	– Učnolični pristop, – aktivne učne oblike: individualno delo, – aktivne učne metode: delo s sekundarnim virom – učbenikom.
Potek učnega procesa	Učna ura bo potekala v razredu, temeljila bo na pogovoru in delu učencev z učbenikom.
Naslovi delovnih listov	1. Kako se je širila volilna pravica? 2. Zakaj je 8. marec dan žena?
Preverjanje in ocenjevanje znanja	Sprotno ustno preverjanje znanja in preverjanje ob koncu učne ure.

NAČRT AKTIVNOSTI, KI SO VEZANE NA ORGANIZACIJSKI VIDIK POUKA

V **uvodni motivaciji** skupaj s učenci obnovimo učno snov na temo demokracije, ki so jo učenci obravnavali pri DDE v okviru učne teme Demokracija od blizu in pri zgodovini v 7. razredu. Pogovor lahko vodimo s pomočjo vprašanj:

1. Primerjajte sodobno demokracijo z atensko. Kakšne so podobnosti in kakšne razlike?
2. Način, kako lahko ljudje v sodobni demokraciji sodelujemo oziroma odločamo pri delovanju države je splošna in enaka volilna pravica. Kaj to pomeni?
3. Kakšno vlogo imajo danes politične stranke?
4. Zakaj so te pomemben del sodobnih demokracij?

Na **osrednji del ure** preidemo z vodenim pogovorom, s katerim obnovimo znanje o francoski revoluciji na temelju vprašanj:

1. Francoska revolucija je prinesla pomembno spremembo tudi glede politične pravice državljanov. Katere?
2. Pa vendarle so lahko volili le moški. Ali so tudi tu bile kakšne omejitve?

Sledi samostojno reševanje prve naloge na delovnem listu št. 1, na katerem izdelajo časovni trak o širjenju volilne pravice od začetka 19. do začetka 21. stoletja.

Po končani dejavnosti se s pomočjo vprašanj povzame vsebino naloge:

1. Kakšen je bil pogoj za pridobitev volilne pravice v začetku 19. stoletja?
2. Kdo ob koncu 19. in v začetku 20. stoletja še vedno ni imel volilne pravice?

Po pregledu prve naloge na delovnem listu na tablo projiciramo fotografijo ali plakat shoda sufražetk (učenci si lahko ogledajo podobno slikovno gradivo tudi v določenih učbenikih za zgodovino). Z vprašanji jih spodbudimo k analizi slike:

1. Kaj se dogaja na sliki? Koga prikazuje?
2. K čemu pozivajo ženske?
3. Dobro pogledajte, kako so ženske oblečene. Iz katerega družbenega sloja so izhajale?
4. Kaj lahko iz tega sklepamo o pravicah žensk v 19. stoletju?

Učenci zatem rešijo drugo nalogo na delovnem listu. Sledita pregled naloge in vodeni pogovor o razlogih, ki so jih navedli, zakaj bi ženske lahko imele volilno pravico, in razložimo, kako je potekal boj žensk za enakopravnost.

Skupaj z učenci obnovimo in po potrebi pojasnimo značilnosti političnih strank, pri tem se navežemo na DDE:

1. Kaj je politična stranka?
2. Ali je članstvo v njej prostovoljno ali ne?
3. Zakaj postanejo ljudje člani določene politične stranke?
4. Kakšen je cilj vsake stranke?

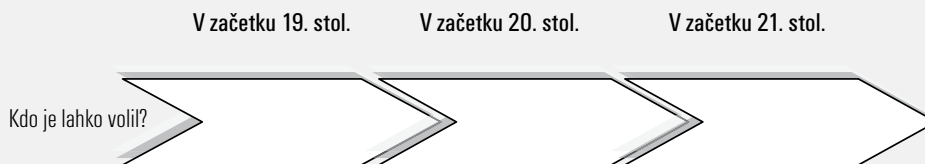
Po vodenem pogovoru razložimo začetek nastajanja političnih strank v 19. stoletju in učence povabimo k reševanju tretje naloge na delovnem listu. Po končanem delu skupaj pregledamo nalogo in povzamemo bistvo.

V sklepnem delu učne ure preverimo in povzamemo obravnavano učno snov in razložimo navodila za domačo nalogo, ki se nanaša na preiskovanje zgodovinskega ozadja 8. marca – dneva žena.

V nadaljevanju navajamo delovna lista, s pomočjo katerih je potekalo učenje.

DELOVNI LIST ŠT. 1: KAKO SE JE ŠIRILA VOLILNA PRAVICA?

1. Iz učbenika (str. izbranega učbenika) izberi podatke, s katerimi boš lahko izpolnil spodnjo časovnico, ki se nanaša na razvoj volilne pravice od začetka 19. do začetka 20. stoletja.



2. Zapiši najmanj en razlog, zakaj bi si ženske v 19. stoletju zaslužile volilno pravico.

3. Že v 19. stoletju so se začele posamezne skupine ljudi oblikovati v politične stranke. Iz učbenika izberi podatke o treh političnih strankah, ki so se oblikovale v 19. stoletju. Zraven zapiši, čigave interese je stranka podpirala in za kaj se je zavzemala.

POLITIČNA STRANKA	ČIGAVE INTERESE JE PODPIRALA?	ZA KAJ SE JE ZAVZEMALA?

DELOVNI LIST ŠT. 2: ZAKAJ JE 8. MAREC DAN ŽENA?

S pomočjo spodnje spletne strani preišči zgodovinsko ozadje 8. marca – dneva žena. V najmanj desetih povedih zapiši v zvezek pomembnejša zgodovinska dejstva, s katerimi boš odgovoril/-a na naslovno vprašanje.
<http://www.rtvsllo.si/zabava/na-danasnji-dan/8-marec-dan-v-znamenju-zensk/172617>

*** Zahtevnejša naloga:** S pomočjo zgornje spletne strani in še vsaj ene druge verodostojne spletne strani preišči zgodovinsko ozadje 8. marca – dneva žena. V zvezek zapiši krajše poročilo, ki vsebuje vsa pomembna zgodovinska dejstva, s katerimi boš odgovoril/-a na naslovno vprašanje.

SKLEP

Za obravnavo učnega sklopa je namenjena ena šolska ura. Vsebino učnega sklopa lahko nadgradimo s samostojnim delom učencev doma, pri čemer lahko njihovo delo individualiziramo in diferenciramo. Učenci lahko npr. primerjajo »stanje« demokracije v tistih evropskih in zunajevropskih državah, ki so v 19. stoletju imele na političnem zemljevidu vidnejšo vlogo, in ugotavljajo podobnosti in razlike. Znanje o boju žensk za enakopravnost lahko poglobijo z izdelavo časovnega traku, na katerem prikažejo, kdaj oz. kako so ženske po svetu pridobile volilno pravico. Učenci lahko po lastni presoji izberejo žensko iz 19. stoletja s področja znanosti ali umetnosti in podrobneje prikažejo njeno življenje in delo. Ali pa podrobneje spoznajo zgodovinsko ozadje 8. marca – dneva žena (**delovni list št. 2**). Na delovnem listu so naloge diferencirane od lažje do težje. Težja naloga je označena z zvezdico. Učitelj glede na poznavanje učencev določi, kateri naredijo lažjo oziroma kateri naredijo težjo nalogo.

VIRI IN LITERATURA

Cerar, Miro (2012). Osnove demokracije. Ljubljana: Društvo bralna značka.
<http://www.rtvsllo.si/zabava/na-danasnji-dan/8-marec-dan-v-znamenju-zensk/172617> (dostop: 8. 10. 2012).
Program osnovna šola. Zgodovina. Učni načrt. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ, 2011. Dostopno na spletni strani: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf (dostop: 1. 9. 2012).

POVZETEK

V prispevku je prikazan možen način obravnave učnega sklopa Širjenje demokratičnih pravic v drugi polovici 19. stoletja. Obravnavi učnega sklopa je namenjena ena šolska ura, zato izhajamo iz znanja, ki so ga učenci o demokraciji pridobili že predhodno pri zgodovini in pri DDE, ter ga nadgradimo z novimi dejstvi. Cilj učne ure je, da so učenci čim bolj aktivni v smislu samostojnega iskanja in izpisovanja informacij ter analize zgodovinskih virov. Učni sklop lahko nadgradimo z individualizacijo in diferenciacijo nalog po zahtevnosti in vsebini.

Brigita Praznik Lokar

SLOVENSKO NARODNO GIBANJE

UVOD

Slovensko narodno gibanje je svoj zagon dobilo ravno v 19. stoletju s pomočjo delovanja Bleiweisovega in Prešernovega kroga v prvi polovici 19. stoletja, z ustanavljanjem čitalnic s strani mladoslovencev in prirejanjem taborov s strani staroslovencev. Ravno zaradi delitve narodnih delavcev oz. narodno zavednih Slovencev v drugi polovici 19. stoletja (Josip Jurčič, Fran Levstik, Janko Kersnik, Janez Bleiweis, Etbin Kristan, Janez Evangelist Krek idr.) zaradi različnih pogledov na razvoj slovenstva znotraj habsburške monarhije oz. pozneje Avstro-Ogrske in delovanja v državnem zboru na Dunaju je prišlo konec 19. stoletja tudi do ustanovitve prvih političnih strank na Slovenskem – Katoliške napredne stranke, Narodnonapredne stranke in Jugoslovanske socialdemokratske stranke. Same razmere v Avstro-Ogrski pa so nekatere Slovence privedle do ideje o združevanju Slovencev s preostalimi južnoslovanskimi narodi.

Sam učni sklop zajema ogromno novih pojmov, ki jih učenci vsekakor ne morejo obravnavati le v eni ali dveh učnih urah. Da pa bi vsaj približno spoznali kulturno in politično dogajanje na Slovenskem v 19. stoletju in le-to tudi razumeli, bi lahko ta učni sklop obravnavali v dveh šolskih urah, in sicer bi prvo šolsko uro s pomočjo razlage učitelja, powerpoint predstavitev in delovnega lista spoznali temeljne pojme iz 19. stoletja za ta učni sklop (Bleiweisov krog, Prešernov krog, mladoslovenci, staroslovenci, tabor, čitalnica, KNS, NNS, JSDS), v drugi šolski uri pa bi s pomočjo medpredmetnega povezovanja s poukom slovenščine, razlage učitelja zgodovine in učitelja slovenščine, delovnega lista in skupinskega dela z metodo dela z literarnimi besedili spoznali delovanje čitalnic na Slovenskem v šestdesetih letih 19. stoletja. Čitalnice so bile zbirališče narodno zavednih Slovencev, kjer so se širili pomen slovenskega jezika in hkrati tudi politične ideje.

NAČRT UČNEGA SKLOPA

Tema iz učnega načrta	Vzpon meščanstva
Učni sklop iz učnega načrta	Slovensko narodno gibanje od kulturnega delovanja do nastanka političnih strank
Standardi znanja iz učnega načrta	<u>Vsebinski standardi znanja iz UN, str. 35.</u> Učenec/učenka: – utemelji prizadevanje za uveljavitev slovenskih nacionalnih zahtev – od kulturnega do političnega gibanja in nastanka strank, – pojasni zahteve programa Zedinjena Slovenija in sklepa, v kolikšni meri in kdaj je bil program uresničen. <u>Procesno-proceduralni standardi znanja iz UN, str. 39.</u> Učenec/učenka: – razvije spretnosti časovne in prostorske predstavljalivosti, – razvije spretnost zbiranja in izbiranja informacij in dokazov iz različnih zgodovinskih virov in literature v različnih medijih, – razvije zmožnost oblikovanja samostojnih sklepov, pogledov, mnenj, stališč izvirmih predlogov in rešitev, – razvije spretnost različnih oblik komunikacije (ustno, pisno, grafično, ilustrativno, IT).

Operativni procesni/kompleksni cilji učnega sklopa (zapisani so konkretno, vključujejo vsebine, spretnosti, zmožnosti, miselne procese)	<u>Vsebinski konkretni cilji so, da učenec/učenka:</u> – zna primerjati pomen Bleiweisovega in Prešernovega kroga za razvoj slovenske narodnosti in jezika, – pozna in pojasni zahteve iz programa Zedinjena Slovenija, – zna opisati nastanek in razvoj slovenskega narodnega gibanja v drugi polovici 19. stoletja. <u>Proceduralni konkretni cilji so, da učenec/učenka:</u> – razvije spretnosti časovne in prostorske predstavljivosti, – razvije spretnosti zbiranja in izbiranja informacij in dokazov iz literarnih odlomkov Kersnikovega dela Ciklamen, – razvije zmožnost analize, sinteze in interpretacije uporabnih in verodostojnih informacij in dokazov iz odlomka političnega programa Zedinjena Slovenija, – razvije zmožnost oblikovanja samostojnih sklepov, pogledov, mnenj in stališč, – razvije spretnost različnih oblik komunikacije (ustno, pisno). <u>Odnosni konkretni cilj je, da učenec/učenka:</u> – razvije zavest o narodni identiteti in državni pripadnosti na primeru slov. narodnega gibanja v 19. stoletju.
Ključni koncepti	1. <u>Temeljni zgodovinski koncepti:</u> Zedinjena Slovenija, čitalnica, tabor, mladoslovenci, staroslovenci; 2. <u>koncepti za globlje razumevanje:</u> vzroki in posledice, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta; 3. <u>koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:</u> kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija.
Medpredmetne povezave	Slovenščina (romantika na Slovenskem in France Prešeren, realizem na Slovenskem in Janko Kersnik).
Medpredmetne teme (KIZ, informatika, kulturna vzgoja)	Državljanstva vzgoja, kulturna vzgoja.
Učna diferenciacija in individualizacija glede na učne stile (A, V, K)	<u>Auditivni učni stil:</u> poslušanje razlage učitelja, sodelovanje v pogovoru, poslušanje narodno zavedne pesmi Naprej zastava slave. <u>Vizualni učni stil:</u> diapozitivi s slikovnim gradivom na powerpoint projekciji, učni delovni listi z viri. <u>Kinestetični učni stil:</u> branje različnih virov (v učbeniku in na delovnem listu).
Didaktični pristopi	Aktivne učne oblike: – skupinsko delo/sodelovalno učenje, – individualno delo, – timsko poučevanje. Aktivne učne metode: – metoda dela z literarnimi besedili, – metoda dela z učbenikom, učnim delovnim listom, – metoda razlage in pogovora, – metoda dela z IKT.
Potek učnega procesa	1. UČNA URA: uvodna razlaga učitelja, delo z IKT in učnim delovnim listom, pogovor z učenci, ponovitev. 2. UČNA URA: uvodna razlaga učitelja slovenščine in učitelja zgodovine z motivacijo, razlaga pojmov čitalnica, staroslovenci, mladoslovenci, namen in pomen čitalnic, skupinsko delo z učnim delovnim listom, plenarno poročanje, ponovitev s ponovitveno križanka.
Naslovi delovnih listov	1. Kulturno in politično delovanje v 19. stoletju na Slovenskem 2. Čitalniško gibanje 3. Skupinsko delo (4 skupine) 4. Ponovitvena križanka

NAČRT AKTIVNOSTI, KI SO VEZANE NA ORGANIZACIJSKI VIDIK POUKA

PRVA ŠOLSKA URA

Učenci so v okviru obvezne teme Vzpon meščanstva že spoznali dogajanje v Evropi po dunajskem kongresu, v času revolucije 1848, in pomen delovanja evropskih narodnih gibanj. Pojme, kot so narodno gibanje, revolucija, demokracija, mora sedaj učitelj prenesti še v obravnavo slovenske zgodovine 19. stoletja. Namen te učne ure je, da učenci spoznajo delovanje najbolj vidnih slovenskih mož, ki so si prizadevali za priznavanje slovenščine kot enakopravnega jezika v habsburški monarhiji in pozneje v Avstro-Ogrski ter ne nazadnje za priznavanje slovenskega naroda kot enakopravnega naroda znotraj večnarodne monarhije.

S pomočjo razlage, pogovora, powerpoint predstavitev in delovnega lista št. 1 učenci spoznajo Prešernov in Bleiweisov krog, staroslovence in mladoslovence, nove pojme, kot sta tabor in čitalnica, ter začetek političnega delovanja Slovencev z ustanavljanjem prvih političnih strank.

V uvodu šolske ure učitelj vodi ponovljeni pogovor o dogajanju v Evropi v začetku 19. stoletja: Kaj je dunajski kongres? Katere odločitve je prinesel in kako je vplival na razvoj dogajanj v Evropi? Navedite in razložite vzroke za revolucije leta 1848. Kakšne so bile posledice te revolucije? Zakaj je prišlo do narodnih gibanj? V kateri evropski državi so si narodi še posebej prizadevali za svoje pravice? Kakšen je bil položaj Slovencev v začetku 19. stoletja? Katere pomembne Slovence poznate iz 19. stoletja? Z zadnjim vprašanjem učitelj naveže temo pogovora na znanje, ki so ga učenci že pridobili pri pouku slovenščine, saj že poznajo Franceta Prešerna, Janeza Bleiweisa, Frana Levstika, Janka Kersnika, Simona Jenka in s tem njihovo prizadevanje za razvoj ter obstoj slovenščine. S pomočjo powerpoint predstavitev (slikovno gradivo) učitelj razloži, da sta France Prešeren in Janez Bleiweis krepila narodno gibanje na Slovenskem v prvi polovici 19. stoletja. Učencem da navodilo, da rešijo prvo nalogo na delovnem listu št. 1. Po reševanju vodi pogovor o Bleiweisovem in Prešernovem krogu in zastavi vprašanja: Zakaj je Bleiweis večjo pozornost posvečal razvoju kmetov, Prešeren pa izobražencev? Katere so skupne značilnosti obeh krogov? Kako pomembna sta bila oba kroga za slovenščino?

Učitelj obravnavo nadaljuje z vprašanji: Zakaj je prišlo do revolucij leta 1848? Kaj so zahtevali posamezni sloji prebivalstva? Kakšen je bil položaj Slovencev leta 1848? Zatem razloži prizadevanja Slovencev za večje priznavanje znotraj habsburške monarhije s političnim programom Zedinjena Slovenija. Učencem naroči, naj rešijo drugo nalogo na delovnem listu št. 1. Vodi pogovor po reševanju te naloge o besednih zvezah *združitev vseh Slovencev, enakopravnost slovenskega jezika, slovenski jezik v šolah in uradih, znanje slovenščine* in se z učenci pogovori o dokončni uresničitvi teh zahtev leta 1991 z nastankom samostojne Slovenije; vodi tudi pogovor o vlogi meščanstva v revolucijah 19. stoletja, pomenu Bleiweisa za razvoj kmetov na Slovenskem in pomenu političnega programa Zedinjena Slovenija za razvoj slovenskega naroda.

Učitelj nadaljuje z razlago pojmov staroslovenci in mladoslovenci. Razlaga je podana tudi s powerpoint predstavitev, ki služi kot tabelska slika. Učence vpraša: Zakaj bi se Slovenci v drugi polovici 19. stoletja delili na dve skupini? Kaj pridevnika star in mlad povesta o teh dveh skupinah? Učenci razlago obeh pojmov zapišejo na delovni list št. 1. Razloži pojma tabor in čitalnica. Za slednjega pove, da ga bodo učenci bolj podrobno spoznali v naslednji šolski uri, zato na delovni list zapišejo le razlago prvega.

Učitelj obravnavo sklene z vprašanji: Kako si danes ljudje prizadevajo za uresničenje določenih zahtev, teženj? Kje se odloča o vseh političnih zadevah? V kaj se ljudje delijo zaradi različnih političnih prepričanj? Z vprašanji napelje temo pogovora na ustanavljanje prvih strank konec 19. stoletja in jih našteje. Zastavi vprašanja: Koliko strank je danes v slovenskem parlamentu? Zakaj se ljudje sploh združujejo v stranke?

Učitelj uro sklene s pregledom delovnega lista št. 1, ki služi kot tabelska slika, in napovedjo nove šolske ure.

DRUGA ŠOLSKA URA

Naslednjo šolsko uro učenci pridobljeno znanje še poglobijo, in sicer s pomočjo medpredmetne učne ure, ki poteka s pomočjo dveh učiteljev, učitelja zgodovine in učitelja slovenščine. Oba se pri delu dopolnjujeta, vsak prispeva znanje s svojega področja in tako skupaj tvorita učno uro, ki učencem predstavi dano učno snov z dveh vidikov oziroma z dveh področij – zgodovine in slovenščine.

Učitelj zgodovine učencem na začetku ure kot uvodno motivacijo predvaja zvočni posnetek pesmi Simona Jenka Naprej zastava slave. Po poslušanju učencem zastavi vprašanja: Kakšna se vam zdi pesem? Kje bi lahko to pesem slišali? Učitelj zgodovine jih pritegne k pogovoru z razlago o okoliščinah nastanka te pesmi in njeni uporabi vse do danes, ko je ta pesem himna slovenske vojske. V pogovor se vključi učitelj slovenščine, ki temo pogovora naveže na slovenskega pisatelja in pesnika Simona Jenka, ki ga učenci 8. razreda ravno tako spoznavajo v 8. razredu. S pogovorom o pesniku učenci obnovijo znanje o tem Slovincu, ki so ga pridobili pri obravnavi njegovih literarnih del (npr. Po slovesu, Tilka). Lahko jim zastavi naslednja vprašanja: Kdo je bil Simon Jenko? V katerem obdobju je živel in v katerem literarnem obdobju je ustvarjal? Z vodenjem pogovora nadaljuje učitelj zgodovine, ki učence povpraša, zakaj je bilo to obdobje pomembno za Slovence. Z razlago o dogajanju na kulturnem in političnem področju na Slovenskem v 19. stoletju učence vodi v pogovor, s katerim obnovijo in utrdijo znanje, ki so ga pridobili v prejšnji šolski uri. Učitelj slovenščine razdeli delovni list št. 2 in poda navodila za reševanje, učitelj zgodovine pa najavi temo šolske ure s pomočjo powerpoint predstavitev: Čitalniško gibanje v drugi polovici 19. stoletja.

Osrednji del učne ure je razdeljen na dva dela – na razlago s pogovorom in skupinsko delo. V prvem delu, tj. obravnavi nove učne snovi, oba učitelja vodita učno uro s pomočjo powerpoint predstavitev s slikovnim gradivom in razlago novih pojmov (čitalnica, beseda, dejavnosti v čitalnicah), vsak za svoje področje, učenci pa dopolnjujejo delovni list št. 2.

Skupinsko delo poteka tako, da se učenci razdelijo v štiri skupine, v katerih ima vsak član svojo zadolžitev, ki pa jo določijo sami učenci (bralec, zapisovalec itd.). Vsaka skupina dobi enega izmed delovnih listov št. 3 z odlomkom iz literarnega dela Janka Kersnika Ciklamen, ki predstavlja življenje v čitalnici, in tremi vprašanji. Učenci z znanjem, ki so ga pridobili pri uri, in vsebino danega odlomka odgovorijo na tri vprašanja in tako še podrobneje spoznajo delovanje čitalnic. Samega Janka Kersnika že poznajo iz obravnav pri pouku slovenščine v 8. razredu (npr. Kmetijske slike).

Sledi sklepni del ure s skupinskim poročanjem in povzetkom učne ure z reševanjem ponovitvene križanke (delovni list št. 4).

V nadaljevanju so predstavljeni delovni listi za samostojno učenje.

DELOVNI LIST ŠT. 1: KULTURNO IN POLITIČNO DELOVANJE NA SLOVENSKEM V 19. STOLETJU NA SLOVENSKEM

Učenci delovni list rešujejo med učno uro po navodilih učitelja.

1. Preberi odlomek iz Prešernove Zdravljice in si oglej naslovnico Bleiweisovih Kmetijskih in rokodelskih novic. Odgovori na vprašanja.

*V sovražnike z oblakov
rodú naj našga trešči gram!
Prost, ko je bil očakov,
naprej naj bo Slovencev dom;
naj zdrobé
njih roké
si spone, kij jim še težé!*

*Živé naj vsi naródi,
ki hrepené dočakat dan, da, koder sonce hodi,
prepír iz sveta bo pregnan,
da rojak,
prost bo vsak,
ne vrag le sosed bo mejak!*¹



Slika 1: Naslovnica Kmetijskih in rokodelskih novic.²

a) Navedi tri pojme, ki jih zagovarja Prešeren v navedenih kiticah Zdravljice.

b) Dane pojme oziroma vrednote je zagovarjal sloj prebivalstva, ki je leta 1848 sprožil revolucije po Evropi in spodbujal nastanek narodnih gibanj. Kateri sloj prebivalstva je to bil?

c) S pomočjo znanja, ki si ga pridobil pri pouku slovenščine, razloži, kakšen odnos je imel Prešeren do slovenskega jezika.

č) Janez Bleiweis se je posvečal le enemu sloju slovenskega prebivalstva. S pomočjo naslovnice ugotovi kateremu.

d) Razmisli in zapiši, zakaj ravno temu sloju?

2. V učbeniku Vzpon meščanstva na strani 154 preberi odlomek iz političnega programa Zedinjena Slovenija in odgovori na vprašanja:

a) Za vsako točko navedi po eno besedno zvezo, ki povzema zahtevo dane točke.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

b) V kolikšni meri se je dani program uresničil v 19. stoletju? Ali se je dani program sploh kdaj uresničil?

3. S pomočjo razlage učitelja razloži pojme.

a) Kdo so bili staroslovenci? _____

b) Kdo so bili mladoslovenci? _____

c) Kaj je tabor? _____

¹ Prešeren, F. (1982). Poezije, str. 23–24..

² Naslovnica Kmetijskih in rokodelskih novic. Dostopno na spletni strani: http://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:Kmetijske_in_rokodelske_novice.jpg (dostop: 11. 10. 2012).

DELOVNI LIST ŠT. 2: ČITALNIŠKO GIBANJE

Učenci delovni list izpolnjujejo med učno uro, rešitve so podane s powerpoint predstavitevjo. Rešen delovni list služi tudi kot tabelska slika.

S pomočjo razlage učiteljev dopolni dani učni list.

1. Kaj je čitalnica?

2. Dopolni besedilo.

Pobudniki za ustanovitev čitalnic na Slovenskem so bili _____. Namen čitalnic je bil

_____. Čitalnice so se nahajale v večjih _____

in _____ in v manjših upravnih središčih. Obiskovalci so bili predvsem _____

_____ in izobraženci. Kmetje so obiskovali čitalnice predvsem na _____.

Prva čitalnica je nastala v _____, leta _____. Imenovala se je _____. Glavna prireditelj v čitalnici se je imenovala _____.

Združevala je različne dejavnosti: govori, predavanja, petje, zdravljice, igre, recitacije, ples, tombola.

DELOVNI LISTI ŠT. 3: SKUPINSKO DELO

Učenci se razdelijo v štiri skupine, vsaka pa dobi drug delovni list št. 3. Preberejo odlomek iz Kersnikovega dela Ciklomen na delovnem listu in s pomočjo pridobljenega znanja iz prejšnje šolske ure in razlage iz te šolske ure odgovorijo na vprašanja. Po skupinskem delu sledi skupinsko poročanje, pri katerem predstavnik vsake skupine predstavi odgovore, zatem pa učitelja povzameta učno snov učne ure v obliki pogovora z učenci.³

1. SKUPINA

Janko Kersnik (1852–1897), slovenski pisatelj in politik, je bil mojster v opisovanju trško-mestnega in malomeščanskega okolja. V svojem romanu Ciklomen (1883) opisuje življenje v majhnem trgu Borje na Kranjskem. V ospredju pripovedi je ljubezenski trikotnik med narodno zavednim doktorjem Hrastom, nemško usmerjenim graščakom Medenom in nemško guvernantko Elzo. Odlično pa je prikazano tudi družabno življenje v trški čitalnici.

1. Preberite odlomka in odgovorite na vprašanja. S posameznimi odlomki z dogajanjem iz čitalnice lahko povežete svoje pridobljeno znanje in si tudi lažje predstavljate življenje v čitalnici.

»Beseda na pustno nedeljo zvečer je bila jako dobro obiskana. Prostori borjanske čitalnice so bili skoro premajhni, da bi ustrezali vsem potrebam mnogobrojnega občinstva. To je bilo enakih nepravil vajeno, in zato se je večina dobrovoljno dala stiskati in gnesti v tesni, zaduhli dvorani, ako smemo tako imenovati glavno sobo, v kateri se je vršila predstava. A Borjanje so jo tako nazivali, in torej njihova veljaj!« (Kersnik, Ciklomen, 1984, 20.)

»Vedite, gospod doktor Hrast,« prevzame sodnik, »meni ni všeč, da moja hči deklamuje tu v čitalnici. Vam lahko govorim o tem, vi ste pameten mož; pa pomislite: edino to, da sem osemindesetletnega leta deklamoval Prešernov Krst pri Savici, škodilo mi je toliko, da nisem pozneje dobil hitro mesta na Kranjskem; rekli so da sem revolucionar. In pred nekaj leti bi imel biti imenovan svetovalec v Ljubljani – sam predsednik mi je pisal, naj prosim tja – in ravno tedaj je moja starejša hči Milica pela v naši čitalnici in – jaz nisem bil imenovan. In današnja deklamacija mi bo tudi škodila!« (Kersnik, Ciklomen, 1984, 25.)

1. Kje so po navadi potekale besede?
2. Kaj je čitalnica pomenila za slovenski jezik v tedanji družbi?
3. Zakaj je bilo lahko sodelovanje v čitalnici težava za politično napredovanje?

2. SKUPINA

Janko Kersnik (1852–1897), slovenski pisatelj in politik, je bil mojster v opisovanju trško-mestnega in malomeščanskega okolja. V svojem romanu Ciklomen (1883) opisuje življenje v majhnem trgu Borje na Kranjskem. V ospredju pripovedi je ljubezenski trikotnik med narodno zavednim doktorjem Hrastom, nemško usmerjenim graščakom Medenom in nemško guvernantko Elzo. Odlično pa je prikazano tudi družabno življenje v trški čitalnici.

1. Preberite odlomek in odgovorite na vprašanja. S posameznimi odlomki z dogajanjem iz čitalnice lahko povežete svoje pridobljeno znanje in si tudi lažje predstavljate življenje v čitalnici.

³ Skupinsko delo s pomočjo teh učnih listov je bilo bolj podrobno predstavljeno že v članku *Medpredmetno povezovanje slovenščine in zgodovine pri obravnavi 19. stoletja (1848–1899) v gimnazijah* (Zgodovina v šoli, letnik XIX, 2010, št. 3–4, str. 34–46).

»Zakaj prihajaš tako pozno?« vpraša Bole prišleca. »Besedo si zamudil in mi se bomo morali tudi že kmalu odpraviti.«
»E, kaj beseda!« ugovarja Meden s čudnim, visokim, ne ravno prijetno donečim glasom. »Kaj hočeš, da se bom paril in kuhal dve uri v tisti vaši tesni sobi ali dvorani, kakor ji pravite? Rajši večerjam mirno doma in pridem potem kakor nocoj na vrček piva!«
Govoril je to nekako oblastno, ošabno, tako od zgoraj dol in venomer gledal le gospodično Elzo. Drugi so ga bili pač navajeni in zategadelj mu nihče resno ni ugovarjal.
»Pa enemu naših prvih mož v trgu vendar pristuje, da se udeleži take domače veselice,« pravi Hrast malo porogljivo.
»Ah!« deje oni, ne da bi čutil zasmeh doktorjev, »jaz sem že mnogo petja čul in mnogo predstav po gledališčih videl! In brez mene tudi izhajate.«
»To ni lojalno, prijatelj! Treba je drugim dobrega zgleda!« reče Bole.
»E, kaj lojalno, lojalno –« ponavlja Meden ter pije svoje pivo. »Kaj je meni do tiste vaše slovenščine? To ni nič praktičnega, nič koristnega; kdo pa ima kaj od vsega tega?« (Kersnik, Ciklomen, 1984, 39.)

1. Kaj nam ta odlomek pove o odnosu trških prebivalcev do slovenskega jezika?
2. Zakaj naj bi trški prebivalci potrebovali zgled?
3. Razmislite, zakaj ima Meden tak odnos do čitalnice in slovenskega jezika. Pomagajte si z znanjem o političnih razmerah na Slovenskem v tedanjem času.

3. SKUPINA

Janko Kersnik (1852–1897), slovenski pisatelj in politik, je bil mojster v opisovanju trško-mestnega in malomeščanskega okolja. V svojem romanu Ciklomen (1883) opisuje življenje v majhnem trgu Borje na Kranjskem. V ospredju pripovedi je ljubezenski trikotnik med narodno zavednim doktorjem Hrastom, nemško usmerjenim graščakom Medenom in nemško guvernantom Elzo. Odlično pa je prikazano tudi družabno življenje v trški čitalnici.

1. Preberite odlomek in odgovorite na vprašanja. S posameznimi odlomki z dogajanjem iz čitalnice lahko povežete svoje pridobljeno znanje in si tudi lažje predstavljate življenje v čitalnici.

»Da, kako poje pač vaš pesnik? Da steht im Wald geschrieben, ein stilles, ernster Wort, vom rechten Tun und Lieben und was des Menschen Hort.« deje skoro prirčno mladi advokat. »Zakaj pravite naš pesnik? Saj je tudi vaš,« vpraša guvernta. »Mi nismo Nemci in vaših poetov si vendar ne moremo svojiti.« »Ah, pardon! Vi se štejete k Slovenom; to sem čisto pozabila,« smeje se Elza. Advokatu sta bila ta opazka in ta smeh neprijetna. »Jaz se ne štejem k Slovenom, gospica, kakor vi pravite, jaz sem Sloven,« reče resno. »Čudno!« »Kaj se vam dozdeva čudno?« »Čula sem, da je tu na Kranjskem vsa inteligenca nemška in da se sama šteje za Nemce; in potem ima tu na Kranjskem vsak pravico po svoji volji biti Nemec ali Sloven. Ker pa tako izvrstno citirate naše nemške pesnike, mislila sem –« »Da se tudi jaz poslužujem te državlanske pravice na laž staviti rodno mater in svojega očeta,« pristavi Hrast s pikrim nasmehom. »Res je, da vsi, kar nas je izobraženih Slovenov, z malimi izjemami menda, poznamo tuja slovstva bolj nego svoje slovstvo.« (Kersnik, Ciklomen, 1984, 62–63.)

1. Kakšen je bil odnos med Slovenci in Nemci na Slovenskem v ustavni dobi?
2. Kako razlagate izjavo guvernta Elze, da naj bi bila vsa inteligenca na Slovenskem nemška?
3. Kdo je obiskoval čitalnice in predvsem zakaj?

4. SKUPINA

Janko Kersnik (1852–1897), slovenski pisatelj in politik, je bil mojster v opisovanju trško-mestnega in malomeščanskega okolja. V svojem romanu Ciklomen (1883) opisuje življenje v majhnem trgu Borje na Kranjskem. V ospredju pripovedi je ljubezenski trikotnik med narodno zavednim doktorjem Hrastom, nemško usmerjenim graščakom Medenom in nemško guvernantom Elzo. Odlično pa je prikazano tudi družabno življenje v trški čitalnici.

1. Preberite odlomka in odgovorite na vprašanja. S posameznimi odlomki z dogajanjem iz čitalnice lahko povežete svoje pridobljeno znanje in si tudi lažje predstavljate življenje v čitalnici.

»In kako vam je opisal našo čitalnico, kjer ste vendar sami videli slovensko predstavo, čuli slovensko petje?« vpraša Hrast radovedno. »To je vse izvirno nemško, dejal je, in le slabo na slovensko prestavljeno.«
»O, to vam je izvrsten mož! Pa kaj vam je povedal o občinstvu, katerega ste videli v čitalnici?«
/.../ »O, le govorite, gospica Elza!« nadaljuje doktor, »pa četudi ne morda vam jaz lahko vse narekujem, kar vam je oni gospod razodel. Dejaj je, da v čitalnico zahajajo le čevljarji in krojači, z gosposko sukno opravljeni kmetje in, kako bi rekel – vsake

vrste sodruga. Kdor stoji nekaj klinov više na socialni lestvi, to se pravi, vsaj tako visoko kot gospod Meden, oni prihajajo le, da se mu čestita ali pa morda iz sebičnih političnih ozirov. Ali ni tako govoril vaš učitelj?» (Kersnik, Ciklamen, 1984, 65.)

»Velikonočni ponedeljek zvečer je bila zopet beseda v borjanski čitalnici; po besedi pa ples. Ta veselica je bila zadnja v zimski dobi in do adventa je potem počivalo društveno življenje. Torej se ni čuditi, da je bila velikonočna beseda vsako leto jako mnogobrojno obiskovana.« (Kersnik, Ciklamen, 1984, 87.)

1. Kakšen pomen je imela beseda za slovenski jezik?
2. Kdo naj bi bili »z gosposko suknjo opravljeni kmetje«? Pomislite na položaj Slovencev pod avstrijsko krono!
3. Kakšen pomen je imelo dogajanje v čitalnici za družabno življenje trških prebivalcev. Kaj danes združuje ljudi?

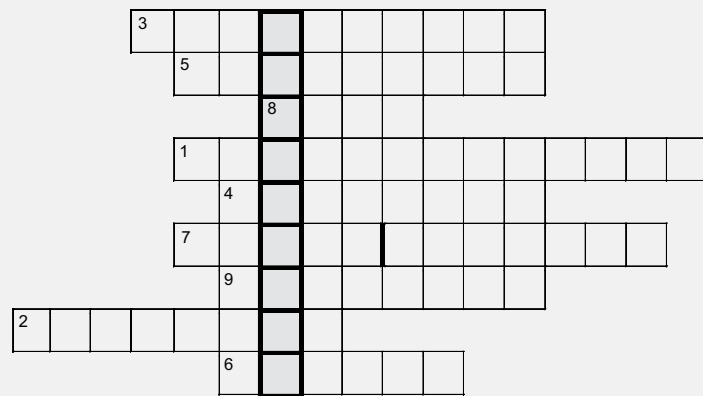
DELOVNI LIST ŠT. 4: PONOVI TVENA KRIŽANKA

Sledi reševanje ponovitvene križanke, ki zajema pojme dane učne ure. V primeru pomanjkanja časa jo lahko učenci rešijo za domačo nalogo.

Ponovi snov učne ure s križanko.

- 1 Politična skupina Slovencev, ki so ustanavljali čitalnice.
- 2 Prostor v čitalnici za branje.
- 3 Sloj prebivalstva, ki je v visokem številu obiskoval čitalnice.
- 4 Priimek vodilnega slovenskega politika v drugi polovici 19. stoletja.
- 5 Slovenska pokrajina, v kateri so tudi kmetje obiskovali čitalnice.
- 6 Prireditev v čitalnici.
- 7 Slovenski pisatelj in politik.
- 8 Mesto, v katerem je bila ustanovljena prva slovenska čitalnica.
- 9 Literarno delo, v katerem se del zgodbe dogaja v čitalnici.

GESLO: _ _ _ _ _



SKLEP

Dani učni uri sledita zastavljenim posodobitvam in standardom znanja iz posodobljenega učnega načrta za zgodovino in od učencev zahtevata, da so aktivni v pogovoru z učiteljem, pri samostojnem delu in tudi pri skupinskem delu. Posodobljeni učni načrt za zgodovino v razdelku Medpredmetne povezave navaja: »Slovenščina: Zgodovinska dejstva, pojave in procese pri pouku zgodovine obravnavamo tudi s poljudnoznanstvenimi in literarnimi odlomki z zgodovinskim ozadjem, saj poživljajo in osvetljujejo zgodovinsko snov. Pouk zgodovine se pri obravnavi preteklih zgodovinskih dogodkov in vrednot smiselno povezuje z znanji, pridobljenimi pri slovenščini.«⁴ Ta navedba je v celoti uresničena tako v prvi kot v drugi šolski uri, saj učitelj zgodovine ves čas povezuje znanje zgodovine z znanjem slovenščine iz obdobja 19. stoletja. V drugi šolski uri pa je vključeno tudi timsko delo učiteljev

⁴ Posodobljeni učni načrt za zgodovino (2011), str. 42. Dostopno na spletni strani: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf (dostop: 1. 9. 2012).

zgodovine in slovenščine, ki ga posodobljeni učni načrt za zgodovino ravno tako priporoča. Obe šolski uri pa učence vzpodbujata h kritičnemu odnosu do slovenske kulture in razvoja slovenstva sploh.

VIRI IN LITERATURA

- Čepič, Z. idr. (2006). Slovenska novejša zgodovina: od programa Zedinjena Slovenija do mednarodnega priznanja Republike Slovenije: 1848–1992. Ljubljana: Mladinska knjiga: Inštitut za novejšo zgodovino.
- Čepič, Z. idr. (1979). Zgodovina Slovencev. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Čitalnice. Dostopno na spletni strani <http://www.hervardi.com/citalnice.php> (dostop: 9. 11. 2008).
- Govekar - Okoliš, M. (2002). Vpliv izobraževanja na prebujanje nacionalne identitete v 19. stoletju. V: Andragoška spoznanja. Letnik 8, št. 1. 38–46.
- Granda, S. in Rozman, F. (1999). Zgodovina 3. Ljubljana: DZS.
- Jenko, D. Zvočni posnetek pesmi Naprej zastava slave. V: Pavlič, D. idr. (2008). Berilo 2. Umetnost besede. DVD in zgoščenka k učbeniku za slovenščino – književnost v 2. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kersnik, J. (1984). Ciklami. V: Ciklami in Agitator. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Naslovnica Kmetijskih in rokodelskih novic. Dostopno na spletni strani: http://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:Kmetijske_in_rokodelske_novice.jpg (dostop: 11. 10. 2012).
- Program osnovna šola. Zgodovina. Učni načrt. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ, 2011. Dostopno na spletni strani: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf (dostop: 1. 9. 2012).
- Praznik, B. (2010). Medpredmetno povezovanje slovenščine in zgodovine pri obravnavi 19. stoletja (1848–1899) v gimnazijah. Zgodovina v šoli, letnik XIX, 2010, str. 34–46.
- Prešeren, F. (1982). Poezije. Ljubljana: MK.
- Uršič, S. (1999). Čitalnice – posebnost slovenske zgodovine. V: Andragoška spoznanja. Letnik 5, št. 3. 69–83.
- Slovenska zgodovina v besedi in sliki. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2003.
- Vodopivec, P. in Žvanut, M. (2006). Vzpon meščanstva: zgodovina za 8. razred OŠ. Ljubljana: Modrijan.

POVZETEK

Obvezna učna tema Vzpon meščanstva je zelo široka in zajema ogromno novih pojmov, predvsem iz politične zgodovine, ki je po navadi učencem manj zanimiva oziroma pogosto suhoparna. Zato se mora učitelj zgodovine še posebej potruditi, da pripravi zanimive učne ure, ki vsebujejo veliko samostojnega, predvsem pa aktivnega dela učencev. Medpredmetno povezovanje je eden izmed načinov, ki take ure omogoča. Slovenskega narodnega gibanja v 19. stoletju učenci ne morejo spoznavati brez povezovanja s poukom slovenščine, saj so možje, ki so odločilno pripomogli k zavedanju ljudi Kranjske, Štajerske in Koroške, da so pripadniki enega samega naroda, da so Slovenci, bili pesniki in pisatelji, ki so dokazali, da se slovenski jezik lahko enakopravno kosa z nemškim ali katerim koli drugim jezikom. Zato je znanje, ki ga učenci pridobijo pri pouku slovenščine z obravnavo literarnih del teh mož (France Prešeren, Fran Levstik, Josip Jurčič, Simon Jenko, Janko Kersnik idr.), koristno uporabiti in tudi poglobiti pri pouku zgodovine, saj tako lahko učenci pridobijo občutek za povezovanje znanja, ob samostojnih povezavah in zaključkih pa lahko pridobijo tudi večjo samozavest in voljo za učenje, saj tako ugotovijo, da lahko tudi sami kaj naredijo za svoje znanje. Je pa fleksibilnost učitelja tista, ki lahko zagotovi, da bodo učenci tudi ta del slovenske zgodovine dobro spoznali. Seveda ni potrebno, da se vsi pojmi enakovredno obravnavajo, kar kaže tudi primer druge šolske ure – prikaz delovanja čitalnic. Lahko bi se učitelj bolj posvetil tudi obravnavi taborov. Pomembno je le, da imajo učenci možnost spoznati razvoj slovenskega narodnega in političnega gibanja, ki je privedel do nastanka samostojne Slovenije leta 1991. Če učenci samostojno pridejo do teh sklepov, je učitelj zgodovine dosegel veliko.

Rok Omahen

UPORABA DIDAKTIČNIH IGER PRI POUKU ZGODOVINE V OSNOVNI ŠOLI

UVOD

V pričujočem prispevku predstavljamo glavne ugotovitve na podlagi našega diplomskega dela z naslovom *Uporaba didaktičnih iger pri pouku geografije in zgodovine v osnovni šoli*, ki je nastalo kot rezultat študija na Oddelku za geografijo in Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete v Ljubljani pod vodstvom mentoric dr. Tatjane Resnik Planinc in dr. Danije Trškan.

V teoretičnem delu predstavljamo nekaj glavnih teorij iger in učenja ter osnov učenja v odnosu do delovanja možganov kot tudi vlogo motivacije pri pouku. Pogledali smo, v kolikšni meri se didaktične igre pojavljajo pri različnih avtorjih teorij učenja. V praktičnem delu predstavljamo prednosti in možnosti uporabe didaktičnih iger pri pouku zgodovine z nekaj primeri uporabe didaktičnih iger pri konkretnih učnih urah. Predstavljamo tudi odzive učencev, ki so izkusili didaktične igre pri učni uri zgodovine.

OPREDELITEV IGER – ZGODOVINSKI PREGLED

Vprašanje, kaj je igra, morda na prvi pogled deluje zelo preprosto, toda ko pogledamo natančneje, stvari le niso tako enostavne, kot se zdijo. Da bi razumeli pomen igre za otrokov razvoj, se moramo vrniti v preteklost. Pred 12. stoletjem so otroci veljali za pomanjšane odrasle, ki se od odraslih razlikujejo le po svoji velikosti. Zmotno je prepričanje, da je bil srednji vek čas zanemarjanja otrok. Prav gotovo pa se je razlikovalo dožemanje otroštva predvsem zaradi visoke smrtnosti otrok v prvem življenjskem obdobju. Če pa so otroci preživeli to kritično obdobje, so se takoj pomešali z odraslimi.¹

Pod imenom **didaktična igra** imamo po navadi v mislih kakršno koli igro, prirejeno za potrebe pouka (oz. izobraževanja), zasnovano skladno z učnim načrtom, z učnimi cilji ter jasno določenimi pravili, ki zagotovijo izpolnitev vzgojno-izobraževalnih ciljev. Ne moremo natančno opredeliti, od kdaj obstajajo igre, ki imajo namen otroka nekaj naučiti, saj otrok z igro spoznava stvari že od nekdaj. Institucionalno pa govorimo o začetkih uporabe iger v izobraževalne namene od 17. stoletja dalje, ko so jezuiti namesto prepovedi iger predlagali, da se jih spretno uporabi »kot vzgojno sredstvo, ki ni nič manj dragoceno kakor študiji sami«.²

Vrnimo se za trenutek k začetnemu vprašanju, ki nas sprašuje, kaj pravzaprav je igra. Različni avtorji, ki so se ukvarjali s to tematiko, opredeljujejo igro, njen pomen in vlogo pri otrokovem razvoju različno. V glavnem se strinjajo, da je igra predvsem dejavnost, ki se odvija za zabavo in sprostitev, spremljajo pa jo občutki sreče ter obenem napetosti, saj ni znano, kako se bo igra odvila do konca.³ Za otroka je igra sila resna stvar, zato je tudi težko določiti razliko med igro in delom. Toličič⁴ jo opredeljuje z vidika motivacije; če otroka vodijo čustva in notranji vzgibi pri neki dejavnosti, jo uvršča med igro, če pa gledamo na dejavnost z zunanjega, izraznega vidika, pa jo uvrščamo k delu, oz. ustvarjalnemu delu.

TEORIJE IGER IN UČENJA

Avtorjev, ki so se ukvarjali z vplivom iger na učenje, je bilo mnogo. Temu primerno imamo danes več kot 50 različnih teorij učenja, nekaterih bolj, drugih manj sprejetih v strokovni javnosti. Klasične teorije poskušajo pojasniti izvor in namen igre, moderne pa

¹ Aries, Philippe (1991). *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*. Ljubljana: ŠKUC / Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

² Prav tam, str. 117.

³ Cit. po Kamenov, Emil (1989). *Intelektualno vaspitanje kroz igru*. 3. izd. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

⁴ Toličič, Ivan (1981). *Pomen igre za otrokov razvoj*. V: *Igra in igrače*. Zbirka cicibanove urice. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine.

preučujejo vlogo igre pri razvoju otroka.⁵ Lahko jih delimo na psihološke, pedagoške in sociološke. Pri prvih sta v ospredju omejitve igre na otroštvo ter njena biološka pogojenost. Pedagoške teorije preučujejo izvore in uporabo iger v preteklosti, sociološke pa poudarjajo pomen igre za užitek, sproščanje in počitek.⁶

Dva misleca 17. stoletja, J. A. Komensky in J. Locke, sta poudarila pomen igre za vzgojo otrok. Komensky je v svojem delu Velika didaktika (*Didactica Magna*) predlagal uporabo različnih iger vlog na temo zgodovinskih osebnosti in prelomnih dogodkov. Locke pa je videl prednosti igre predvsem v možnosti, da se »cilje, ki se postavijo pred otroke, pretvori v predmet zabave in zadovoljstva«.⁷

J. J. Rousseau (18. stoletje) je zavrnil tradicionalne poglede na vzgojo otroka, ki trdijo, da se otrok rodi slab, zato je potrebna trda in nepopustljiva vzgoja, da se preoblikuje. Njegove teze so bile le delno sprejete, saj je v nadaljevanju zagovarjal, da se otrok ne vzgaja do 10. leta starosti, pred tem naj bi se otroci razvijali brez vzgoje.⁸

Med kognitivisti omenjamo predvsem Piageta in Vigotskega. Oba sta zagovarjala uporabo iger v izobraževalne namene z upoštevanjem dejstva, da je učenje najuspešnejše, če je umeščeno v področje bližnjega razvoja, to je v razvojno stopnjo mišljenja in spretnosti, ki je malo nad tem, kar je otrok že dosegel.⁹

M. Montessori je zagovarjala tezo, da je treba otroku zagotoviti primeren svet, v katerem se bo znašel in aktivno sodeloval. V ta namen je izdelala različne pripomočke (geometrijska telesa, palice različnih velikosti in podobno), s katerimi bi otrok razvijal svoje čute, sposobnosti in mišljenje.¹⁰ Kritiki njenega dela vidijo ključen problem v izločitvi otrok iz sveta oz. v ustvarjanju posebnega sveta, v katerem se otrok uči, ločen od (škodljivih) zunanjih vplivov. V njenih metodah prav tako ni prostora za pozitivne ali negativne podkrepite (pohvale ali graje), saj meni, da mora biti ključna otrokova notranja motivacija, ki izhaja iz dejavnosti same.¹¹

UČENJE IN DELOVANJE MOŽGANOV

Da bi učenci dosegli čim boljše rezultate učenja, moramo najprej poznati nekaj glavnih nevrofizioloških temeljev učenja, pomnjenja in pozabljanja. Raziskave in odkritja na področju delovanja možganov so v zadnjih letih privedle do novih pogledov na učenje.

Ljudje si bolj zapomnimo izkušnje, ki so nenavadne, čustveno intenzivne ali dramatične, saj te zaobjamejo več čutov. Upoštevanje več čutov in nevsakdanjosti pri pouku dobro vpliva na priklic spomina. Ekwall in Shanker¹² sta v raziskavi ugotovila, da si zapomnimo 10 % tega, kar preberemo, 20 % tega, kar slišimo, 30 % tega, kar vidimo, 50 % tega, kar vidimo in slišimo, 70 % tega, kar povemo, in 90 % tega, kar hkrati povemo in naredimo. Vse to govori v prid uporabi didaktičnih iger. Na pomnjenje pa pomembno vpliva tudi gibanje. Včasih je veljalo, da je um ločen od telesa, danes pa vemo, da temu ni tako. Telesna aktivnost ne samo povečuje dotok krvi v možgane, kar ugodno vpliva na procese pomnjenja, ampak tudi vključuje dodatne čute, ki pri učencih povzročijo, da si stvari bolje zapomnijo. Bojazen, da bi pouk zgodovine postal podoben športni vzgoji, je odveč, saj že nekaj tako preprostega, kot je le vstajanje z mesta (npr. ob pravilnem odgovoru učenci vstanejo, ob napačnem sedijo), pozitivno vpliva na procese pomnjenja.¹³

Sestavni del procesa učenja je tudi pozabljanje. Iz vsakdanjega življenja vemo, da na pozabljanje vpliva čas¹⁴ (najhitreje je pozabljanje takoj po učenju). Hitreje pozabimo tudi manj smiselno in nepovezano gradivo. Pozabljanje se dogaja tudi med samim poukom – tukaj govorimo o padcu koncentracije. Raziskave so pokazale, da je koncentracija učenecv znotraj šolske ure neenakomerno porazdeljena. Največja je na začetku in na koncu ure, v vmesnem času pa je manjša.¹⁵ Z uporabo aktivnih učnih metod (tudi didaktičnih iger) lahko poskrbimo, da bo padec pozornosti v osrednjem delu ure čim manjši. Ne pričakujemo, da bi bila pozornost učencev celo uro stoodstotna, kljub temu pa lahko z zanimivimi primeri in uporabo didaktičnih iger prispevamo k temu, da bo padec pozornosti čim manjši.

⁵ Marentič Požarnik, Barica (2003). Ebbinghausova krivulja pozabljanja. V: Psihologija učenja in pouka, str. 67.

⁶ Bognar, Ladislav (1987). Igra pri pouku na začetku šolanja. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

⁷ Kamenov, Intelktualno vaspitanje kroz igru, str. 58.

⁸ Toličič, Ivan, Smiljanič, Vera (1979). Otroška psihologija. Ljubljana: Mladinska knjiga.

⁹ Marentič Požarnik, Ebbinghausova krivulja pozabljanja.

¹⁰ Bognar, Igra pri pouku na začetku šolanja.

¹¹ Crain, William C. (2000). Theories of Development. Concepts and Applications. 4. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall.

¹² Cit. po Ginnis, Paul (2004). Učitelj – sam svoj mojster. Kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha. Ljubljana: Založba Rokus.

¹³ Prav tam.

¹⁴ Več o tem: Marentič Požarnik, Ebbinghausova krivulja pozabljanja.

¹⁵ Prav tam.

MOTIVACIJA IN UČENJE

Motivacija je proces, ki usmerja človekovo aktivnost in njegovo delovanje v dosego cilja, ki si ga je zadal.¹⁶ Učna motivacija pa je skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji. Nastane kot »rezultat sovplivanja ali interakcije trajnejših osebnostnih potez (interesi, stopnja storilnostne motivacije, raven aspiracije pri učencu) in značilnosti učne situacije (privlačnost, težavnost, smiselnost učnih nalog, medsebojni odnosi)«. ¹⁷ Motivacijo v glavnem delimo na zunanjo (ekstrinzično) in notranjo (intrinzično). O zunanji motivaciji govorimo, kadar se učenci učijo zaradi zunanjih posledic, tj., kadar cilj ni v dejavnosti sami, ampak zunaj nje – v oceni, pohvali, v želji, da nekomu ustreže ali, da se izogne graji. Notranja motivacija pa ima cilj delovanja v dejavnosti sami, vir podkrepitve pa je v posamezniku. Proces dejavnosti posameznik doživlja kot vir zadovoljstva sam po sebi, zato ne potrebuje zunanje kontrole in podkrepitev za vztrajanje v njej. Obstajajo tudi vmesne stopnje med zunanjo in notranjo motivacijo, saj lahko učenci zunanje zahteve ponotranjijo, kadar pričakujejo določene koristi v prihodnje.¹⁸

Ali bo učenec pred problemom obupal, šel po liniji najmanjšega odpora ali pa bo problem dojel kot izziv in možnost za samopotrditve, je predvsem odvisno od celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Naloga mora biti prilagojena posameznemu učencu (individualizacija) ter njegovim zmožnostim in sposobnostim. Po Vigotskem¹⁹ je učenje najuspešnejše, »če ga umestimo v področje bližnjega razvoja, torej v razvojno stopnjo mišljenja in spretnosti, ki je malo nad tem, kar je otrok že dosegel, sam pa je brez pomoči odraslega in vodenega dialoga ne bi mogel doseči«. Pri spontani igri, pa tudi pri dobro zasnovani in izpeljani didaktični igri, učenec deluje po liniji največjega odpora, saj mu igra postavlja prepreke (s pravili). Učenec se lahko navduši nad igro, ker mu je kot taka zanimiva, torej vstopa v njo po liniji najmanjšega odpora, pozneje med igro pa se to spremeni in učenec deluje po liniji največjega odpora.²⁰

Nerealno bi bilo pričakovati, da bi učenci vedno delovali le pod vplivom notranje motivacije. Še pri odraslih ni vselej tako. V določenih situacijah so spodbude in zunanja podpora nujne. Naloga učitelja je spodbujati in privzgajati notranjo motivacijo, hkrati pa vzpostaviti ustrezno zunanjo motivacijo, ki bo zagotavljala podporo učenju.²¹

DIDAKTIČNE IGRE

Šola in igre

Didaktične igre nedvomno pozitivno vplivajo na učno motivacijo. Vendar pa ne želimo zmanjšati pomena didaktičnih iger samo na nivo motivacijskih tehnik, temveč jih postaviti na mesto nosilcev oz. prenašalcev znanja v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu.

Vprašanje, ki se poraja mnogim, je: Ali naj imajo igre svoje mesto v šoli? Zagovorniki tradicionalnih pogledov na šolo pojmujejo igro in šolo kot dve popolnoma nasprotujoči si zadevi.

Raziskave so pokazale, da igra ne le povečuje **motivacijo**, spodbuja večjo pozornost in naredi učenje zanimivejše, ampak tudi dobro vpliva na šolske rezultate učno šibkejših učencev, učencev s socialnega roba ali tistih, ki imajo kake druge težave. Največje uspehe pri učenju, glede na začetno stanje, so znanstveniki ugotovili pri podpovprečnih²² in povprečnih učencih. Bili so bolj motivirani kot sicer, saj so nekoliko pozabili na običajni strah pred neuspehom ter tudi dosegli primerjalno boljše rezultate kot po navadi.²³

Pri pouku v višjih razredih osnovne šole je aktualno vprašanje **discipline**, saj igre uporabljamo občasno, ne vsako učno uro in tudi ne celotno uro. Paziti moramo, da ni preveč ostrih prehodov med klasičnimi učnimi metodami in didaktičnimi igrami, saj damo s tem učencem zmotno predstavo o ločenosti »resnega« dela na eni strani in »zabavnih« iger na drugi.

Pomemben element je **načrtovanje** didaktičnih iger. Igre včasih izpadejo slabo načrtovane, in to kljub velikemu trudu, ki ga je vložil učitelj v pripravo igre. Da se to ne bi

¹⁶ Krajnc, Ana (1982). Motivacija za izobraževanje. Ljubljana: Delavska enotnost.

¹⁷ Marentič Požarnik, Ebbinghausova krivulja pozabljanja, str. 184.

¹⁸ Woolfolk, Anita (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy; Marentič Požarnik, Ebbinghausova krivulja pozabljanja; Raffini, James P. (2003). 150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih. Ljubljana: Educy.

¹⁹ Cit. po Marentič Požarnik, Ebbinghausova krivulja pozabljanja, str. 29.

²⁰ Kamenov, Intelektualno vaspitanje kroz igru.

²¹ Woolfolk, Pedagoška psihologija.

²² »Podpovprečnost« in »nadpovprečnost« sta opredeljeni v smislu učnega uspeha učencev glede na celotno populacijo (razred).

²³ Toličič, Pomen igre za otrokov razvoj; Bognar, Igra pri pouku na začetku šolanja; Davies, Peter. Davies, Rhys. Lynch, Derek (2003). Enlivening Secondary History: 40 Classroom Activities for Teachers and Pupils. London: RoutledgeFalmer.

zgodilo, moramo upoštevati nekaj preprostih pravil: Vedno je treba gledati na igro z vidika tistih, ki jim je namenjena, moramo se tudi aktivno spraševati, kaj se bo zgodilo med igro, ter le-to po možnosti preizkusiti najprej s kolegi ali z družinskimi člani. Tako bomo lahko predvideli morebitne ovire in zastoje v igri, ki lahko pokvarijo ne le igro, temveč tudi naše načrtovanje učne ure.²⁴ Učitelj s svojimi izkušnjami in poznavanjem učne snovi načrtuje in oblikuje igre. Pri tem ga vodijo operativni učni cilji in standardi znanja skladno s predmetnim učnim načrtom.

PRAKTIČNI DEL

Sistem didaktičnih iger

Skoraj toliko, kot je različnih opredelitev igre, bi lahko našli tudi različnih **klasifikacij** didaktičnih iger. Za potrebe diplomskega dela smo oblikovali lasten klasifikacijski sistem, ki ga povzemamo tudi na tem mestu, saj je večina obstoječih zasnovanih za potrebe vrtca oz. nižjih razredov osnovne šole in ne ustreza našemu delu. Bralcu želimo s tem vzbuditi asociacijo in približno predstavo o posamezni didaktični igri že pri bežnem pregledu klasifikacije.

Za potrebe pouka zgodovine smo izbrali **22 didaktičnih iger** različnih avtorjev in jih preoblikovali z lastnimi idejami in primeri. Imena iger so, da bi bila privlačnejša, v nekaterih primerih prevzeta od drugih iger, ki so lahko vsebinsko povsem drugačne, kot si jih je avtor sprva zamislil.

Didaktične igre uvrščamo v šest glavnih skupin (z obravnavanimi igrami):

- **besedne igre** (križanka, besedni golaž, rešeto, domine, bingo),
- **vizualne igre** (poišči vsiljivca, križci in krožci, hitri prsti, vislice, spomin, rebus),
- **sestavljanke** (spomin na tri, poišči pare, tromino),
- **miselno zahtevnejše igre** (transformerji, optična prevara, pazi na zgodovino, obarvana zgodovina),
- **ustvarjalne igre** (slogani in logotipi, propagandi letak),
- **igre z gibanjem** (stojimo na vrednotah, po kamnih čez potok).

Predvsem pri besednih in vizualnih igrah se v nekaterih primerih pojavlja dilema, ali gre za besedno ali za vizualno igro. V našem primeru so **besedne igre** tiste didaktične igre, ki se največkrat izvajajo s pomočjo učnega lista, vizualne didaktične igre pa tiste, ki so praviloma zapisane na tabli ali pa projicirane na platno. Besedne igre *križanka*, *besedni golaž* in *rešeto* so igre na učnem listu, preostali dve (*domine* in *bingo*) pa se izvajata s pomočjo kartic. Pri dominah dobijo kartice vsi učenci, pri bingu pa ima kartice le učitelj. Največ didaktičnih iger se je uvrstilo v skupino **vizualnih iger**, nekatere izmed njih (*križci in krožci*, *hitri prsti*, *vislice* in *spomin*) pa bi lahko brez pomisleka uvrstili tudi v skupino besednih iger. Skupna lastnost tem igram je, da vključujejo pisanje na tablo in/ali projekcijo na platno ter prepoznavanje slikovnega gradiva. Igr *poišči vsiljivca* in *rebus* lahko izvajamo tako s pomočjo učnega lista kot tudi s projekcijo na platno. Med **sestavljanke** smo uvrstili tri didaktične igre (*spomin na tri*, *poišči pare* in *tromino*). Igra *spomin na tri* zahteva od učencev sposobnost vizualne prepoznave pojavov, procesov in dogodkov. Nekoliko zahtevnejša je igra *poišči pare*, ki od učencev, poleg sposobnosti vizualne prepoznave, zahteva tudi besedno prepoznavo posameznih pojavov, procesov in dogodkov, tako da učenci povežejo sliko z ustrežno razlago. Didaktična igra *tromino* pa zahteva od učencev besedno povezovanje (dve besedi tvorita par). Od načrtovalca igre je odvisno, ali bo igra **miselno zahtevnejša**. V našem primeru smo v to skupino uvrstili dve igri (*transformerji* in *optična prevara*), saj od učencev zahtevata bolj poglobljeno razmišljanje ob konkretni nalogi. Igra *pazi na zgodovino* je kljub zahtevnosti zelo primerna za zadnjo uro v petek saj, ob pravi izbiri vsebine, pritegne učence. Podobno je tudi z igro *obarvana zgodovina*. Med **ustvarjalne igre** smo uvrstili dve didaktični igri: *slogani in logotipi* ter *propagandni letak*. Didaktična igra se uvršča med ustvarjalne igre takrat, ko je ob koncu izvajanja igre pred učenci izdelek (lahko v pisni, grafični ali kaki drugi obliki). V skupino **igre z gibanjem** smo uvrstili dve

²⁴ Jones, Ken (1997). Games and simulations made easy. Practical tips to improve learning through gaming. London: Kogan Page Limited.

igri (*stojimo na vrednotah in po kamnih čez potok*). Igre z gibanjem od učencev zahtevajo poleg odgovarjanja na vprašanja ali podajanja stališč tudi sočasno gibanje po razredu po predvideni poti. Pri treh igrah se pojavi vprašanje uvrstitve v skupine, zato smo jih sicer zapisali v osnovno skupino, zraven pa je še dodaten opis igre. Tako je igra *besedni golaž* uvrščena med besedne miselno zahtevnejše igre, igri *transformerji* in *obarvana zgodovina* pa sodita med miselno zahtevnejše ustvarjalne igre. Tudi sicer je precej pomembno, kako zahtevno naredimo igro, saj lahko marsikatera besedna ali pa vizualna igra hitro postane miselno zahtevnejša igra.²⁵

PRIMERI DIDAKTIČNIH IGER

Na tem mestu predstavljamo 6 didaktičnih iger, od tega 3 nekoliko podrobneje.²⁶ V tabeli pod imenom vsake didaktične igre so predstavljene osnovne informacije: vrsta didaktične igre (glede na našo klasifikacijo), didaktična etapa, v kateri lahko uporabimo didaktično igro, ter učna oblika (individualna, v dvojicah ali skupinska). Pri rubriki priprava učilnice imamo v mislih razporeditev šolskih klopi in umestitev učencev v razredu. Med dodatnimi učili in učnimi pripomočki navajamo tiste, ki so posebej potrebni za izvedbo didaktične igre, izpuščamo pa tiste, ki jih tudi sicer uporabljamo pri pouku (tabla, računalnik, projektor ipd.).

Pri primeru učnih ur navajamo razred, učno temo in učno enoto, v kateri lahko uporabimo didaktično igro. Učni cilji so skladni s prenovljenim učnim načrtom za zgodovino v osnovni šoli.

POIŠČI VSILJIVCA

Vrsta didaktične igre: vizualna igra

Didaktična etapa: uvodna motivacija ali ponavljanje

Učne oblike: individualna ali v dvojicah

Priprava učilnice: /

Dodatna učila in učni pripomočki: učni list

Pravila igre:

Učitelj razdeli učencem učne liste, na katerih so različne fotografije ali skice. Učenci morajo razbrati povezavo med njimi in poiskati vsiljivca – fotografijo, za katero ta povezava ne velja. Svojo izbiro morajo utemeljiti, da vidimo, da res razumejo nalogo, in da se izognemo reševanju z ugibanjem. Igra je primerna za individualno delo, lahko pa se tudi odločimo za delo v dvojicah.²⁷

PAZI NA ZGODOVINO

Vrsta didaktične igre: miselno zahtevnejša igra

Didaktična etapa: uvodna motivacija ali ponavljanje

Učne oblike: individualna ali skupinska

Priprava učilnice: /

Dodatna učila in učni pripomočki: besedilo za igro (za učitelja)

Pravila igre:

Igra *pazi na zgodovino* je lahko zanimiva popestritev učne ure, od učitelja pa zahteva, da poišče primerno besedilo (odlomek iz učbenika ali literarnega dela) in ga pripravi za igro. Igro lahko izvajamo individualno ali skupinsko. Učencem povemo, da bomo prebrali besedilo, ki se nanaša na obravnavano temo (kot ponavljanje ali kot uvodna motivacija za

²⁵ Omahen, Rok (2010). Uporaba didaktičnih iger pri pouku geografije in zgodovine v osnovni šoli: diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo in Oddelek za zgodovino.

²⁶ Zaradi omejenosti prostora smo izbrali tri igre, ki so natančneje predstavljene. Vse preostale so dostopne na spletnem naslovu http://geo.ff.uni-lj.si/pisnadela/pdfs/dipl_201007_rok_omahen.pdf.

²⁷ Konečnik, Eva, Stanek, Špela (2004). Didaktične igre – alternativa tradicionalnemu pouku geografije. Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za geografijo; Brdnik, Tanja (2008). Didaktične igre pri pouku geografije v 6. razredu devetletne osnovne šole: diplomska seminarska naloga. Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo.

novo temo), njihova naloga pa je, da ugotovijo napake v tem besedilu. Učitelj počasi in razločno bere besedilo, učenci oz. skupine pa poskušajo ugotoviti nedoslednosti. Ko ugotovijo takšno nedoslednost, ustavijo učitelja z vzklikom »Pazi na zgodovino!« in povejo, kaj jih je zmotilo pri našem branju. Učitelj naj bi izbral čim več takšnih primerov, ki bodo učencem izpadli neverjetni oz. malo verjetni, čeprav zgodovinsko pravilni.²⁸ S tem učence navajamo ne le na kritičen pristop do besedila, ampak tudi preprečujemo podcenjevanje dosežkov starejših obdobj in ljudi, ki so takrat živeli.

STOJIMO NA VREDNOTAH

Vrsta didaktične igre: igra z gibanjem

Didaktična etapa: uvodna motivacija

Učne oblike: individualna

Priprava učilnice: umakniti klopi in stole na stran, položiti vrv na prazen prostor

Dodatna učila in učni pripomočki: vrv

Pravila igre:

Razmaknemo klopi in stole ter položimo vrv na izprazen prostor. Napovemo učno temo in obenem navedemo dve skrajni stališči. Eno skrajnost povemo na enem koncu vrvi, drugo pa na drugem koncu. Vsa preostala stališča se razvrstijo med obe skrajnosti (med oba konca vrvi). Od učencev pričakujemo, da bodo izrazili svoje osebno stališče, občutenje na nekem področju, zato, kolikor je to možno, uporabljamo pristop, ki temelji na prostovoljnem sodelovanju učencev. Prostovoljec se postavi, skladno s svojimi vrednotami, na vrv glede na stališče in pove svoje mnenje. V tem delu učitelj in učenci poslušajo in ne komentirajo. Vsak prostovoljec po »nastopu« ostane »na vrvi«, kjer je njegovo stališče. Če imata dva učenca enako stališče, se postavita eden zraven drugega. Če učenci nikakor ne želijo izraziti svojega mnenja, se lahko zadovoljimo s tem, da se samo postavijo na vrv, kamor bi se uvrstili glede na skrajni stališči. V najbolj blagi obliki pa lahko učenci samo s prstom pokažejo, kje na vrvi so njihova stališča.²⁹

DOMINE

Vrsta didaktične igre: besedna igra

Didaktična etapa: uvodna motivacija ali ponavljanje

Učne oblike: individualna

Priprava učilnice: /

Dodatna učila in učni pripomočki: kartice z dominami

Pravila igre:

Učitelj pred izvedbo didaktične igre pripravi kartice (toliko kartic, kot je učencev v razredu), na katerih je na eni polovici kartice zapisano vprašanje (pojem, dogodek, kraj), na drugi pa odgovor (razlaga, definicija); na sredini je črta, ki ju ločuje (tako kot pri pravih dominah). Nobeno vprašanje se ne ujema z odgovorom na isti kartici. Vsak učenec dobi eno kartico. Določimo učenca ali pokličemo prostovoljca, ki prebere vprašanje na svoji domini. Tisti učenec, ki meni, da je na njegovi domini zapisan pravilen odgovor, ga prebere, preostali učenci pa potrdijo ali zanikajo, tako da obrnejo palce navzgor ali navzdol. Če se oglasi več učencev, poskusimo z razredom priti do pravilnega odgovora, če se pa ne oglasi nihče, pa vprašamo, komu se zdi, da bi morda lahko imel pravilen odgovor. Učenec, ki je imel na domini pravilen odgovor, prebere vprašanje na drugi polovici domine in tako se igra nadaljuje, dokler ne porabimo vseh domin oz. ne pridejo vsi učenci na vrsto.³⁰

²⁸ Gööck, Roland (1991). Velika knjiga iger. 1000 iger za staro in mlado. Ljubljana: Cankarjeva založba.

²⁹ Ginnis, Učitelj – sam svoj mojster.

³⁰ Prav tam.

Primer didaktične igre domine pri zgodovini:

Razred: 9.
Obvezna tema: Politične značilnosti 20. stoletja
Učni sklop: Druga svetovna vojna
Učna enota: Druga svetovna vojna – ponovitev
Vsebinski cilji so, da učenec/učenka: - opiše fašistično in nacistično ekspanzijo pred izbruhom druge svetovne vojne (priključitve tujih ozemelj, uničenje samostojnih držav); - našteje najbolj znane pogodbe o sodelovanju med fašističnimi in nacističnimi državami in njihove glavne cilje; - pojasni pomen Atlantske listine pri povezovanju držav protifašistične koalicije. Proceduralni cilji so, da učenec/učenka: - razvije spretnosti časovne in prostorske predstavljalnosti z razlaganjem glavnih značilnosti obravnavanega obdobja; - razvije spretnosti zbiranja in izbiranja informacij s pomočjo didaktičnih iger; - razvije zmožnost oblikovanja samostojnih sklepov na temelju informacij, zbranih s pomočjo didaktičnih iger. Odnosni cilj je, da učenec/učenka: - razvije poglede na svet, ki spoštujejo človekove pravice, enakost, demokracijo ter demokratično in odgovorno državljanstvo.

Kartice³¹ za igro domine:

Pojem/dogodek	Razlaga
1. SEPTEMBER 1939	Začetek druge svetovne vojne – nemški napad na Poljsko.
AVGUST 1939	Sporazum o nenapadanju med Nemčijo in Sovjetsko zvezo.
BLITZKRIEG	Bliskovita vojna.
TROJNI PAKT (1940)	Sporazum o sodelovanju med Nemčijo, Italijo in Japonsko.
APRIL 1941	Začetek vojne v Jugoslaviji (Sloveniji).
DECEMBER 1941	Japonska napade Pearl Harbour (ZDA vstopijo v vojno).
ATLANTSKA LISTINA	Izjava, ki so jo podpisale ZDA in Velika Britanija, govori o povojni ureditvi.
»VELIKI TRIJE«	Churchill, Roosevelt in Stalin.
KOLABORACIJA	Sodelovanje z okupatorjem.
KVIZLING	Izdajalec in okupatorjev pomagač.
GENOCID	Uničevanje celotnega naroda.
HOLOKAVST	Izraz, s katerim Judje označujejo svojo usodo pod nacizmom.
KONCENTRACIJSKO TABORIŠČE	Taborišča, v katerih so totalitarni režimi zbirali nasprotnike, da bi jih uničili.
KAPITULACIJA	Predaja – priznanje poraza drugi vojski ali državi.
ODPORNIŠKO GIBANJE	Gibanje, ki nastane v okupirani deželi z namenom boja proti okupatorju.
NOVEMBER 1943	Teheranska konferenca.
DAN D (6. junij 1944)	Izkrcaje zahodnih zaveznikov v Normandiji.
FEBRUAR 1945	Jaltska konferenca.
HIROŠIMA	Mesto na Japonskem, prva žrtev atomske bombe.
HIROHITO	Japonski cesar.
ADOLF HITLER	Vodja in kancler Rajha
BENITO MUSSOLINI	Italijanski predsednik vlade.
LUFTWAFFE	Nemško vojno letalstvo.

³¹ Pojmi v preglednici ustrezajo razlagi. Pri izdelavi kartic za domine jih je potrebno premešati med seboj.

FEBRUAR 1945	Izjava, ki so jo podpisale ZDA in Velika Britanija in govori o povojni ureditvi.	ATLANTSKA LISTINA	Izkranje zveznikov v Normandiji.	DAN D (6. JUNIJ 1944)	Japonska napade Pearl Harbour (ZDA vstopijo v vojno).
AVGUST 1939	Italijanski predsednik.	BENITO MUSSOLINI	Uničenje celotnega naroda.	GENOCID	Taborišča, v katerih so totalitaristični režimi zbirali nasprotnike, da bi jih uničili.
APRIL 1941	Japonski cesar.	HIROHITO	Sodelovanje z okupatorjem.	KOLABORACIJA	Teheranska konferenca.

32 Avtor vseh primerov didaktičnih iger je Rok Omahen.

Slika 1: Kartice za igro domine³²

POIŠČI PARE

Vrsta didaktične igre: sestavljanica

Didaktična etapa: uvodna motivacija ali ponavljanje

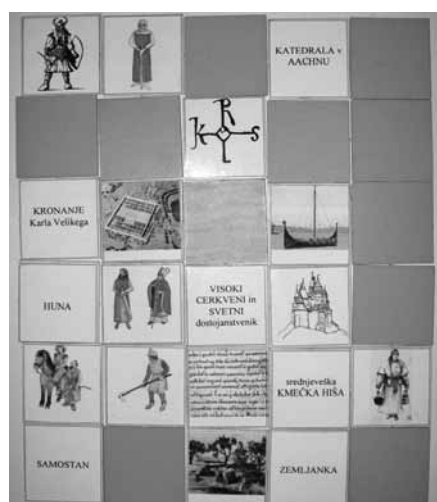
Učne oblike: skupinska

Priprava učilnice: klopi skupaj, učenci okoli

Dodatna učila in učni pripomočki: kartice za igro

Pojmi, ki se pojavijo na karticah za igro poišči pare.

FEVD, VLADAR, VISOKI CERKVENI IN SVETNI DOSTOJANSTVENIK, PLEMIČ, PODLOŽNIK, DVOR, KOVANEC S PODOBO KARLA VELIKEGA, MONOGRAM KARLA VELIKEGA, KRONANJE KARLA VELIKEGA, KAROLINŠKA MINUSKULA, KATEDRALA V AACHNU, NUNA, MENIHI, SAMOSTAN, SLOVANKA, SREDNJEVEŠKA KMEČKA HIŠA, VIKING, DRAKAR, RIMLJANKA, LANGOBARD, RIMSKA NASELBINA, ZEMLJANKA.



Slika 2: Kartice za igro poišči pare

Pravila igre:

Igro poišči pare lahko igramo v dvojicah ali pa skupinsko. Priporočamo uporabo skupinske učne oblike, saj tako potrebujemo le en komplet kartic, v nasprotnem primeru pa bi potrebovali toliko kompletov, kot je dvojic učencev v razredu. Razred razdelimo na dve skupini, ki tekmujeta med seboj. Nekaj šolskih klopi postavimo skupaj in nanje razporedimo kartice tako, da učenci ne vidijo, kaj je na njih. Po principu igre *spomin* skupini izmenično iščeta pare, zmaga tista, ki ima na koncu več parov. Da pa zadeva ne bi bila preveč lahka, ne uporabljamo dveh enakih sličic kot pri igri *spomin*, ampak uporabimo kot par, na eni strani sliko ali risbo iz obravnavane tematike, na drugi strani pa definicijo oz. opis te slike, kar skupaj tvori par.

Primer didaktične igre poišči pare pri zgodovini:

Razred: 7.
Obvezna tema: Srednji vek – oblikovanje nove kulturne in politične podobe Evrope
Učni sklop: Karolinška država – srednji vek
Učna enota: Frankovska država
Vsebinski cilji so, da učenec/učenka: – opiše frankovsko državo in fevdalno družbo; – pojasni pomen frankovske države in Karla Velikega v zahodnoevropskem prostoru. Proceduralni cilji so, da učenec/učenka: – razvije spretnosti časovne in prostorske predstavljalnosti z razlaganjem glavnih značilnosti obravnavanega obdobja; – razvije spretnosti zbiranja in izbiranja informacij s pomočjo didaktičnih iger; – razvije zmožnost oblikovanja samostojnih sklepov na temelju informacij, zbranih s pomočjo didaktičnih iger. Odnosni cilj je, da učenec/učenka: – oceni pomen ohranjanja in varovanja slovenske, evropske in svetovne kulturne dediščine ter okolja.

ANALIZA UČNIH UR

V sklopu priprave diplomskega dela smo preizkusili nekaj didaktičnih iger³⁴ v osnovnošolski razredih. Skupno smo izvedli 8 učnih ur (4 zgodovina, 4 geografija) s po dvema oddelkom šestega, sedmega in devetega razreda. Poneje smo izvedli manjšo raziskavo, ki je bila sestavljena iz ankete, v kateri je sodelovalo 105 učencev, in dodatnega pogovora z 18 učenci.

Zanimalo nas je, kako učenci sprejemajo didaktične igre, kako jih dojemajo različni učenci po učnih sposobnostih in starosti. Učence smo tudi povprašali, koliko si, po svojem mnenju, zapomnijo v primerjavi s klasičnim poukom.

ANKETA

Na vprašanje, ali jim je bilo vseh ponavljanje z didaktičnimi igrami, so učenci na pet-stopenjski lestvici, kjer ena pomeni nezadostno in pet odlično, ocenili s skupno povprečno oceno 4,5. Zanimivo je, da so fantje v glavnem bolje ocenili zadovoljstvo z igrami kot dekleta. Tudi sicer so na vprašanje o zanimivosti posameznih iger fantje bolje ocenili igre od deklet. Učenci so na enaki lestvici ocenjevali tudi zadovoljstvo s posamezno didaktično igro, ki je bila izvedena pri pouku. Povprečna ocena posameznih iger se je gibala med 3,95 in 4,81, kar je zelo visoko.

Učence smo vprašali, ali si bodo snov zaradi didaktičnih iger bolje zapomnili v primerjavi z rednimi urami. Dobrih 80 % jih je odgovorilo, da si bodo zapomnili več ali bistveno več, slabih 20 % pa enako. Nihče ni odgovoril, da si bo zapomnil manj ali bistveno manj.³⁵

POGOVOR Z UČENCI

Pogovor z učenci je potekal po končani anketi. Poskusili smo uravnotežiti izbor učencev glede spola in učnega uspeha, vseeno pa je bilo nekoliko več učencev, ki so bili prav dobri ali odlični. Učenci so zelo pozitivno ocenili uporabo didaktičnih iger in izrazili obžalovanje, da jih učitelji ne uporabljajo bolj pogosto. V glavnem niso imeli pripomb; dali so nekaj predlogov za igre, ki bi jih tudi lahko uporabili ipd.³⁶

Ugotovili smo, da učenci zelo dobro sprejemajo didaktične igre in se jih veselijo. Nekoliko nas je presenetila razlika med spoloma. Prav tako nismo potrdili hipoteze, da povprečni in podpovprečni učenci bolje sprejemajo uporabo didaktičnih iger, kar so sicer pokazale številne tuje raziskave. Prav zaradi nekoliko presenetljivih rezultatov smo se odločili za dodatno analizo nekaterih odgovorov učencev s statističnim programom. S Pearsonovim koeficientom korelacije smo potrdili, kar je bilo vidno že pri vizualnem pregledu odgovorov, tj., da ne obstaja pomembna statistična povezanost med učnim uspehom in tem, koliko si bodo učenci zapomnili pri uri. Statistično značilnost Pearsonovega koeficienta smo nadalje preverili s t-testom, ki je pokazal, da naših rezultatov ne moremo posplošiti na celotno populacijo učencev.³⁷

SKLEP

Pri današnji količini sodobnih tehnologij in raznih elektronskih naprav v glavnem zabavne narave vidimo v »klasičnih«, nizkotehnoloških didaktičnih igrah določen prispevek k pouku zgodovine v osnovni šoli. V raziskavi, ki smo jo izvedli v okviru diplomskega dela, smo ugotovili, da učenci zelo pozitivno sprejemajo didaktične igre. Brez bojazni, da bi bili dolgočasni, jih lahko uporabimo tudi v višjih razredih. Pokazalo se je, da učitelji še vedno preredko uporabljajo didaktične igre, čeprav se stanje v zadnjih letih nedvomno izboljšuje. Prav gotovo pa bi bilo zanimivo izvesti raziskavo prek celega šolskega leta, s katero bi lahko natančneje analizirali vse prednosti uporabe didaktičnih iger pri pouku.

³⁴ Uporabljene so bile naslednje didaktične igre: V šestem razredu *poišči vsiljivca*, *rešeto* in *hitri prsti*, v sedmem razredu *poišči pare*, *po kamnih čez potok* in *bisedni golaž* ter v devetem razredu *domine*, *tromino*, *bisedni golaž*, *rešeto*, *bingo* in *pazi na zgodovino*.

³⁵ Omahen, Uporaba didaktičnih iger pri pouku geografije in zgodovine v osnovni šoli.

³⁶ Prav tam.

³⁷ Prav tam.

VIRI IN LITERATURA

- Aries, P. (1991). *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*. Ljubljana: ŠKUC, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Bognar, L. (1987). *Igra pri pouku na začetku šolanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Brdnik, T. (2008). *Didaktične igre pri pouku geografije v 6. razredu devetletne osnovne šole*: diplomska seminarska naloga. Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo.
- Crain, W. (2000). *Theories of Development. Concepts and Applications*. 4. ed. Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Davies, P., Davies, R., Lynch, D. (2003). *Enlivening Secondary History. 40 Classroom Activities for Teachers and Pupils*. London: RoutledgeFalmer.
- Ginnis, P. (2004). *Učitelj – sam svoj mojster. Kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Gööck, R. (1991). *Velika knjiga iger. 1000 iger za staro in mlado*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Jones, K. (1997). *Games and simulations made easy. Practical tips to improve learning through gaming*. London: Kogan Page Limited.
- Kamenov, E. (1989). *Intelektualno vaspitanje kroz igru*. 3. izd. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Konečnik, E., Stanek, Š. (2004). *Didaktične igre – alternativa tradicionalnemu pouku geografije*. Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za geografijo.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Omahen, R. (2010). *Uporaba didaktičnih iger pri pouku geografije in zgodovine v osnovni šoli*: diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo in Oddelek za zgodovino.
- Raffini, J. P. (2003). *150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih*. Ljubljana: Educy.
- Toličič, I., Smiljanić, V. (1979). *Otroška psihologija*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Toličič, I. (1981). *Pomen igre za otrokov razvoj*. V: Marjanovič Umek (ur). *Igra in igrače*. Zbirka cicibano-ve urice. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

POVZETEK

V članku, ki je nastal na podlagi diplomskega dela *Uporaba didaktičnih iger pri pouku geografije in zgodovine v osnovni šoli*, smo želeli prikazati praktično uporabnost didaktičnih iger, njihovo pripravo, vključno s fazo načrtovanja in izvedbe, ter končno refleksijo.

Pri pregledu teorij različnih avtorjev s področja učenja in uporabe iger smo v teoretičnem delu poskusili orisati kompleksen razvoj na področju teorij učenja skozi čas s poudarkom na motivaciji kot ključnem elementu uspešnega učenja. V praktičnem delu smo predstavili 22 didaktičnih iger, uvrščenih v 6 različnih skupin (besedne, vizualne, miselno zahtevnejše, ustvarjalne in igre z gibanjem ter sestavljanke), od katerih smo jih nekaj predstavili na konkretnih učnih urah zgodovine.

Ugotovili smo, da so didaktične igre pri učencih dobro sprejete, saj velja, da se otroci v osnovni šoli radi igrajo. Uspešnost igre je odvisna predvsem od učitelja in njegove iznajdljivosti, pripravljenosti in poguma, da bo didaktične igre uporabljal tudi v višjih razredih osnovne šole, saj jih tudi starejši učenci dobro sprejemajo.

Didaktične igre, kot so prikazane v tem prispevku, ne nazadnje ponujajo alternativo, na eni strani tradicionalnemu pouku in na drugi strani preveliki digitalizaciji in individualizaciji pouka, ki se lahko pojavi s čezmerno uporabo računalniških didaktičnih iger.

Goranka Kreačič, Osnovna šola Preserje

VODENI OGLED BAROČNE LJUBLJANE ZA UČENCE TRETJEGA TRILETJA

UVOD

Na naši šoli so vodeni ogledi antične, srednjeveške, baročne in Plečnikove Ljubljane stalnica že vrsto let. Ne izvajajo pa se vsako leto, saj so tudi druge šolske aktivnosti namenjene medpredmetnemu povezovanju, kot so, denimo kulturni dnevi, izpeljani v šoli. V takšno obliko izobraževanja so vpeti vsi predmeti, učenci pa ob koncu dejavnosti razstavijo svoje izdelke, vezane na izbrano temo. Večkrat je takšen kulturni dan na šoli posvečen prazgodovini. Ob ogledu razstave izdelkov je lepo vidno, kaj so učenci delali pri posameznem predmetu. Razstavo je postavil učitelj. Bistvo razstave je bilo, da jo je bilo mogoče obravnavati ob različnih učnih vsebinah zgodovine, biologije, slovenščine (razvoj jezika in pisave) in likovne vzgoje (prazgodovinske risbe, prve pisave kot piktografski znaki).

Druga oblika medpredmetnega povezovanja pa so kulturni dnevi zunaj šole. Dostikrat so povezani samo z enim predmetom (glasba, gledališče – slovenščina, likovna razstava), kot je bilo že omenjeno, pa vključujejo tudi občasne vodene ogledde našega glavnega mesta. Takrat sodelujejo trije učitelji: učitelj/-ica zgodovine pripravi in ponovi svoj del snovi, učitelj/-ica za likovno vzgojo prav tako. Tretja izvajalka pa v primeru naše šole sodeluje kot vodnica (z licenco turistične vodnice za mesto Ljubljana in okolica) in umetnostna zgodovinarica. Slednja izvaja vodeni ogled, pripravi naloge in učne liste ter z delom na terenu ponovi, poglobi in razširi že usvojeno znanje. Spremljajoča učitelja zgodovine in likovne vzgoje pa ga vzporedno preverjata. Ob koncu dneva vsi trije sodelujoči učitelji pripravijo kratko evalvacijo.

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE: ZGODOVINA, LIKOVNA VZGOJA

Medpredmetne povezave so eden od ključnih konceptov izobraževanja in so temelj za razvoj celovitega znanja. Učenci ga pridobijo na podlagi povezovanja vsebin z različnih predmetnih področij.

Spodnja razpredelnica strnjeno prikazuje nekatere splošne in operativne cilje, ki se lepo povezujejo pri obeh predmetih. Tudi tam, kjer se na prvi pogled zdi, da ni povezave, je mogoče uspešno povezati vsebine, npr. umetnost kot sredstvo utrjevanja oblasti, kjer se skozi razbohotene oblike sakralne arhitekture izražata moč in bogastvo zmagovite rekatalizacije pri zgodovini ter spoznavanje del nacionalne kulturne dediščine pri likovni vzgoji.

	Splošni cilji	Operativni cilji
Zgodovina (UN, str. 5–6)	– Učenci razvijajo spretnosti časovne in prostorske predstavljalnosti. – Na primerih iz krajevne zgodovine presojajo pomen ohranjanja in varovanja kulturne dediščine ter razvijanje odnosa do okolja. – Ob poglobljanju in razširjanju znanja iz slovenske zgodovine razvijajo zavest o narodni identiteti.	– Učenci na primerih opišejo značilnosti baročne umetnosti. – Primerjajo značilnosti in vlogo visoke in ljudske umetnosti. – Na primeru baročne umetnosti utemeljijo umetnost kot sredstvo utrjevanja oblasti.
Likovna vzgoja (UN, str. 5)	– Razvijajo sposobnost opazovanja, prostorske predstavljalnosti in vizualizacije, likovno mišljenje, likovni spomin in likovno domišljijo. – Razvijajo občutljivost do kulturne dediščine. – Razvijajo sposobnost za oblikovanje kriterijev vrednotenja likovnih del in splošne likovne problematike okolja.	– Razvijajo občutek za gradnjo iluzije. – Razvijajo občutek za prostor. – Razvijajo sposobnost analiziranja in vrednotenja likovnih del. – Spoznajo dela nacionalne kulturne dediščine.

Kljub temu da delo učencev temelji na:

- opazovanju,
- skiciranju/risanju,
- fotografiranju,
- meritvah, pa je pred sprehodom potrebna tudi priprava učitelja na vodstvo in nekaj osnovne razlage. Učenci naloge rešujejo sproti in ne po izvedeni dejavnosti.

UVOD Z RAZLAGO

Z besedo barok označujemo zgodovinski umetnostni slog ki se je v Evropi razširil med letoma 1600 in 1750 kot zunanji izraz zmage katolicizma nad reformacijo. Gradili so nove cerkve, prenavljali in dozidavali pa stare gotske cerkve. V Sloveniji je barok najizrazitejša smer, ki se je razbohotila na vseh področjih: v cerkveni in posvetni umetnosti ter zlasti globoko na podežlju in v ljudski umetnosti.

Osnovne **splošne značilnosti** novega sloga so:

- monumentalnost, reprezentativnost,
- valujoče gibanje vseh oblik in
- patos.

Prehod iz gotike v barok je najbolj viden v cerkveni arhitekturi. Zasnova cerkva ni več ladijska, temveč dvoranska s stranskimi kapelami. V baroku pride do obnovljenega čaščenja svetnikov, zato so bile stranske kapele dobrodošle za postavitev dodatnih oltarjev. Na pročeljih pa je razvidna razgibana fasadna ploskev z značilnimi čelnim zaključki. Pri uršulinski cerkvi je razgibanost dosežena z močno izstopajočimi stebri, pri frančiškanski pa s pilastrsko členjeno fasado. Pri obeh cerkvah pride do izraza še velik trg pred cerkvijo, ki lepo poudarja njuno mogočnost in reprezentativnost.

Stolnica sv. Nikolaja je bila prvotno romanska triladijska bazilika, ki so jo nato gotizirali. Ker je bila zgrajena v srednjem veku, je cerkvena stavba postavljena v ulični niz in nima pred vhodom velikega trga, ki bi poudarjal njeno mogočnost. Tretjo predelavo je doživela v baroku. Brata Dolničar, zaslužna člana Akademije operozov, sta izgradnjo zaupala jezuitu A. Pozzu, enemu od najpomembnejših rimskih arhitektov. Bistvena novost baročne prezidave sta poleg nove zasnove tudi kupola, ki je bila dozidana šele 150 let pozneje, in iluzionistična poslikava. Značilnost te poslikave je perspektiva, ki daje vtis odprtosti cerkvenega prostora v nebo. Z ogledom treh najpomembnejših baročnih cerkva v Ljubljani smo spoznali glavne značilnosti baročne umetnosti v sakralni (verski, bogoslužni) umetnosti.

Posvetno (profano) arhitekturo oz. stavbarstvo pa predstavljajo palače in meščanske hiše. Od stolnice se sprehodimo do Mestnega trga in rotovža oz. mestne hiše. Hišo je pozidal Gregor Maček, sloviti ljubljanski baročni arhitekt. Pročelje mestne hiše je eno od najlepših primerov zrelega baroka v mestu. Odprte lope na stebrih in peterokraki stolpci so zgrajeni po vzoru starejšega rotovža. Baročna novost je tudi to, da je stavba s svojim pomolom izstopila iz uličnega niza. Pred njo se je oblikoval manjši trg. Notranjost mestne hiše ima eno najlepših arkadnih dvorišč v Ljubljani, ki je okrašeno z zgrafitno dekoracijo.

Pred mestno hišo je tudi vodnjak treh kranjskih rek (Ljubljanice, Krke in Save), eden najlepših primerov baročnega kiparstva. Znan je kot Robbov vodnjak, ki je dobil ime po arhitektu Francescu Robbi. Seveda je vodnjak kopija izvirnika, ki se nahaja v stekleni dvorani prizidka Narodne galerije. Onesnaženost zraka in kisli dež sta vodnjak zelo poškodovala, zato so se v osemdesetih letih 20. stoletja lotili zahtevnega restavratorskega posega na izvirniku in oblikovanja njegove kopije.

S sprehodom od Mestnega do Gornjega trga opazujemo meščanske hiše. Vse do druge svetovne vojne je bil Gornji trg glavna prometna povezava z Dolenjsko. Promet se je preusmeril šele leta 1962, ko so zgradili Karlovško cesto. Po potresu (leta 1511), in požaru (leta 1524) se je predel Novega trga močno spremenil. Lesene hiše so nadomestile zidane: hiše so obrnjene s slemensko stranjo proti cesti in vse manj je hiš s končnim koničastim zatrepom na ulico. Fasade hiš se s tem ravno zaključijo. V baroku jim prizidajo še tretje

nadstropje. Kljub baročnim prezidavam nekatere meščanske hiše ohranjajo srednjeveško zasnovo. To so hiše na Gornjem trgu s številkami, 9, 11, 13, 15 in 17. Hiše so obrnjene na ulico s trikotnim čelom in ne s slemenom, ki je značilna novost v baroku. Srednjeveška značilnost pri teh hišah je tudi, da so ločene med seboj z ozkimi prehodi – preduhi ter naslonjene na grajski grič.

Delo učencev: Snov v učbeniku za zgodovino *Raziskujem preteklost* 8 (str. 48–50, 57–62, 71–72) je zgodovinski okvir za naš sprehod po Ljubljani, zato je snov pred ogledom treba še enkrat prebrati. Za delo potrebujete:

- zvezek (za zgodovino) ali liste, pisalo in trdo podlago za pisanje (najboljše kar mapo, v katero vlagate delovne liste),
- tisti, ki boste prinesli fotoaparata, boste tudi fotografirali,
- tisti, ki ga ne boste prinesli, pa prinesite zložljiv meter za meritve.

Navodilo za delo: List z vprašanji boste dodali v zvezek poleg vaših odgovorov in risb. Odgovore zapisuje s celimi povedmi.



(Avtorica fotografij: Goranka Kreačič.)

1. Oglej si pročelje **uršulinske cerkve Sv. Trojice**, eno od najpomembnejših baročnih stvaritev v Ljubljani.
Naloga: Fotografiraj pročelje, v zvezek pa zapiši in označi, kaj je največja značilnost tega pročelja. Za pročelje uporabljamo pogosto tujko. Zapiši jo, če se je ne spomniš, pa preberi naslednje vprašanje.
2. Smo pred stopniščem frančiškanske cerkve Marijinega oznanjenja.
Naloga: Nariši fasado in opiši razliko med to fasado in fasado uršulinske cerkve. Na risbi je tloris frančiškanske cerkve. Služi ti le kot pomoč, da boš lažje rešil in skiciral četrto nalogo.
3. Sprehodimo se do ljubljanske stolnice sv. Nikolaja. Zgradili so jo ljubljanski ribiči in čolnarji leta 1262, ker je bil sv. Nikolaj njihov zaščitnik. V času baroka so cerkev že tretjič prezidali. Opazuj postavitev te najpomembnejše cerkve v mestu in povej, zakaj meniš, da je postavljena v ulični niz in nima pred seboj trga, kot ga imata uršulinska in frančiškanska cerkev.
Naloga: Naredi nekaj fotografij stolnice iz različnih zornih kotov. Ne pozabi na zanimive detajle.
4. V tišini si podrobno oglejmo notranjost stolnice sv. Nikolaja. Arhitekt jo je oblikoval kot obokano dvorano s prečno ladjo in stranskimi kapelami.
Naloga: Skiciraj tloris cerkve in na risbi označi s številkami in besedo, kaj je dvorana, kaj je prečna ladja in kaj so stranske kapele. Pomagaj si s skico tlorisa frančiškanske cerkve v drugi nalogi, vendar bodi zelo pozoren na razlike oz. kako boš vrisal prečno ladjo in kupolo.
Notranjščino skiciraj kar se da enostavno. Izmeri in zapiši višino in dolžino vhodnih vrat.

5. Bistvena novost pa je pozidava kupole.
Naloga: Na risbi označi, kje se nahaja kupola. Opazuj poslikavo in opiši s svojimi besedami, kaj si opazil. Ne opisuj motivov, temveč povej, kakšen je vtis celotne poslikave in kakšni so proporci figur.
6. Opiši razliko med **posvetno (profano)** in **versko (sakralno) arhitekturo**.
Naloga: Katere stavbe so značilne za posvetno in katere za versko arhitekturo? Kako bi slovenili besedo arhitektura? Zapiši. Pomagaj si z osmim vprašanjem, kjer je uporabljen prevod besede arhitektura.
7. Od stolnice se sprehodimo do mestne hiše (rotovža), ki je bila v času baroka prezidana.
Naloga: Skiciraj zunanost in si jo dobro oglej. Označi s številko 1 masivne stolpiče, odprto lopo s številko 2 in peterokotni stolpič s številko 3. Vsi trije detajli so verjetno prenovljeni po vzoru starejšega rotovža, baročni je samo balkon. Označi ga s številko 4. Poleg številčenja zapiši tudi, kaj predstavljajo.
8. Do zdaj smo si ogledali primere baročnega stavbarstva in slikarstva in tako spoznali njihove značilnosti. Poleg mestne hiše pa stoji najlepši primer baročnega kiparstva.
Naloga: Kdo ga je naredil (1), kako se imenuje (2) in kje se zdaj nahaja izvirnik in zakaj (3)? Izmeri obseg tlorisa in ga zapiši na delovni list.
9. Opiši vpliv kislega dežja na kamen in zidane stavbe nasploh. Ali stavbam škodujejo tudi drugi vremenski vplivi? Če meniš, da, opiši, kateri so. Če meniš, da ne, zapiši, zakaj tako misliš.
10. Opiši dvorišče mestne hiše. Kaj je najbolj značilno (1)? Ta arhitekturni element je tudi bistvena novost v baročni posvetni arhitekturi. V kotu je Narcisov vodnjak istega kiparja, ki je izdelal vodnjak pred hišo in oltar sv. Rešnjega telesa v stolnici. Za baročno kiparstvo je značilna slikovita razgibanost figur.
Naloga: Izmeri višino Narcisa in jo primerjaj z velikostjo figur na Robbovem vodnjaku. Slednje ne boš izmeril, le oceni jih s prostim očesom in prav tako zapiši oceno.
11. Oglej si hiše na Novem, Starem in Gornjem trgu.
Nalogi: 1. Skiciraj v zvezek, kako sta proti cesti obrnjeni hiša s koničastim zatrepom in hiša s slemenom. 2. Fotografiraj več hiš, ki so po tvojem mnenju najbolj zanimive.
12. Skrbno še enkrat preberi vsa vprašanja in poglej svoje odgovore v pisni in risani obliki. Vsi novi pojmi, s katerimi si se danes seznanil, so tudi glavne značilnosti umetnostnega sloga, ki se je bohotil v Ljubljani v 17. in 18. stoletju. Nekateri pojmi veljajo tudi za druge umetnostne sloge. V spodnji premetanki so ti pojmi zapisani v levem stolpcu, v desnem pa so zapisane pravilne trditve oz. stavbe, na katere se nanaša trditev.
Naloga: Pravilno poveži pojme in spomenike, na katere se le-ti nanašajo. Ne pozabi prebrati nove pojme. V njih niso samo razlage, temveč so navedeni tudi odgovori.



(Avtorica fotografij: Goranka Kreačič.)

Premetanka:

Opomba: Več pojmov iz levega stolpca se lahko poveže le z eno trditvijo iz desnega.

- | | |
|---|---------------------------|
| 1. Fasadna steburna zasnova | 1. Stolnica sv. Nikolaja |
| 2. Pilastrsko členjena fasada | 2. Uršulinska cerkev |
| 3. Dvoranska cerkev s prečno ladjo | 3. Mestna hiša |
| 4. Čebulasta kupola | 4. Dvorišče mestne hiše |
| 5. Iluzionistična poslikava | 5. Francesco Robba |
| 6. Slikovita razgibanost kamnitih kipov | 6. Hiše na Gornjem trgu |
| 7. Arkadno dvorišče | 7. Frančiškanska cerkev |
| 8. Hiše, obrnjene s slemensko stranjo proti cesti | 8. Lok med dvema stebroma |

Novi pojmi

1. Arkade – lok med dvema stebroma.
2. Monumentalnost: velika razsežnost in lep videz.
3. Reprezentativnost: veličastnost, mogočnost.
4. Patos: pretirana vznesenost, poudarjena čustvenost.
5. Pilaster: iz stene nekoliko izstopajoč polstebrič.
6. Iluzionistična poslikava: prostorska poslikava, ki daje vtis odprtosti.
7. Perspektiva: prostorski videz, ki se doseže z globino oz. z zmanjševanjem bolj oddaljenih predmetov pri gledanju v daljavo.
8. Zgrafit: slikarska tehnika, pri kateri nastane podoba z izpraskanjem ene ali več plasti raznobarvnih ometov.
9. Sleme – najvišji rob strehe, kjer se stikata strešni ploskvi (SSKJ IV, str. 742).
10. Zetrep – trikoten vrh stene pod streho na ožji strani stavbe (SSKJ V, str. 797).

LITERATURA

Program osnovna šola. Zgodovina. Učni načrt. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ. URL-naslov: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf (dostop: 24. 10. 2012)

Program osnovna šola. Likovna vzgoja. Učni načrt. URL naslov: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_likovna_vzgoja.pdf (dostop: 24. 10. 2012)

Spletni slovar slovenskega knjižnega jezika. URL-naslov: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (dostop: 24. 10. 2012)

Mirjanić, Anita et al. (2012). Raziskujem preteklost 8. Učbenik za zgodovino v osmem razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.

POVZETEK

Vodeni ogled po baročni Ljubljani je sad sodelovanja treh učiteljev: izvajalca dejavnosti in učitelja zgodovine in likovne vzgoje. Skupni cilj temeljitih priprav na izvedbo kulturnega dneva je uresničenje in razvijanje celostnega znanja učencev tretjega triletnja na temelju medpredmetneih povezav. Na podlagi že predelanega in na novo pridobljenega znanja se uresničujejo operativni in splošni cilji, ki smo jih zastavili pred izvedbo dejavnosti. Učenci pa poleg usvojenih znanj razvijajo tudi določene spretnosti in veščine s poudarkom na orientaciji v prostoru in času ter razvijanju vizualne pismenosti. Na primerih določenih spomenikov nacionalne kulture se zavedo pomena ohranjanja in varovanja kulturne dediščine ter razvijanja odnosa do okolja. Ob koncu dejavnosti pa rešijo kratko premetanko, v kateri so zajeti skoraj vsi novi pojmi, ki so jih spoznali v času vodenega ogleda.

Tina Štupar, Osnovna šola Komenda Moste

POUK ZGODOVINE NA ČEŠKEM V LUČI EVROPSKE DIMENZIJE: MULTIPERSPEKTIVNOST, VEČKULTURNOST, MEDKULTURNOST NA PRIMERU ŠOLANJA VIETNAMSKIH UČENCEV V ČEŠKIH ŠOLAH

»Državljanji sveta smo in ena kri. Ne marati nekoga zato, ker se je rodil v drugi deželi, zato ker govori drugačen jezik ali pa ker ima drugačen pogled na svet, je velika zabloda. Kajti vsi smo enako „ljudje“. Pustite nam imeti več kot en pogled na svet. /.../ Dajte ob stran sebičnost in predsodke proti jezikom, narodom, veram.«¹

Jan Amos Komenský

UVOD

Današnja sodobna družba ni več le skupnost posameznikov, izhajajočih in živečih po točno določenih kulturnih vzorcih. Zgodovinske spremembe so v vseh obdobjih prinašale s seboj tudi preseljevanja, selitve in druge migracije, ki so povzročili, da je družba na določenem področju postajala vedno bolj pisana. To velja zlasti za sodoben svet, v katerem so migracije lahke, a kulturne razlike vendarle ostajajo očitne. Kot primer bomo navedli položaj vietnamskih učencev v šolah, saj ne izhajajo iz slovanskega kulturnega in jezikovnega okolja, kot vse preostale največje manjšine na Češkem, pač pa iz azijskega sveta, ki slovanskemu ni tako blizu.

Prihod učencev iz drugih kultur se odraža tudi pri pouku. Za primer bomo vzeli pouk zgodovine na Češkem in naredili kratek oris. Temu sledi predstavitev večkulturnosti in medkulturnosti. Kako so taki učenci vključeni v pouk? Kako se je multikulturnost razvijala v kontekstu didaktike skozi zgodovino? Kako se s to problematiko soočajo na Češkem? Kakšen je v češkem šolstvu položaj vietnamskih učencev? Kako se v šolah spodbuja vključenost učencev vietnamske narodnosti? Je način, na katerega se to izvede, ustrezen? Kako bi lahko v proces vključili tudi predmet zgodovina? Na ta vprašanja bomo skušali odgovoriti v nadaljevanju članka.

POUK ZGODOVINE NA ČEŠKEM

Zdi se, da je bilo izobraževanje na Češkem že od nekdaj zelo pomembno. Zasledimo lahko, da so se v preteklosti izobraževale tudi tiste plasti ljudstva, ki se sicer v drugih deželah ne bi, na primer husitske ženske v 15. stoletju ter široke množice v tridesetih letih 20. stoletja. Tudi industrijska revolucija je s svojimi zahtevami prispevala k temu, da se je predmet šolanja razširil še na nova znanja, ki jih je zahteval čas. Leta 1918, ko je nastala Češkoslovaška, pa je prišlo do prvih težav v šolstvu, kajti treba je bilo izravnati kulturne razlike vseh treh sestavnih delov države: v čeških in slovaških deželah ter v zakarpatski Ukrajini.² To je predstavljalo prvo trčenje kultur, ki se je najbolj ponovilo šele po žametni revoluciji 1989.

¹ Quotes from Comenius. Dostopno na: <http://webpace.ship.edu/cgboer/comenius.html> (dostop: 7. 9. 2011).

² Organizace vzdělávací soustavy České republiky. Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast, str. 21. Dostopno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf (dostop: 7. 9. 2011).

Sodobni češki šolski sistem se ima zahvaliti tudi Janu Amosu Komenskemu, ki ga imenujejo celo »oče didaktike«. Pod močnim vplivom humanizma je postavil novo teorijo o poučevanju in Strmčnik celo trdi, da so »mnogi njegovi nauki še danes ne le zgodovinsko zanimivi, marveč tudi aktualni«. ³

Podoba današnjega sodobnega češkega šolstva je precej pestra in je pod vplivom povezovanj v Evropi zelo podobna našemu. Razlika je očitna le v načrtovanju pouka. Poučevanje je zelo svobodno, saj za učitelje obstajata dva obvezujoča dokumenta, ki pa nista obsežna. Učne načrte, kot jih poznamo pri nas, je minister za šolstvo, Josef Dobeš, uvedel leta 2011 le za tri predmete: češki jezik in književnost, angleški jezik ter matematiko v želji po večji izenačenosti po šolah. Za vse preostale predmete, tudi za zgodovino, velja dvostopenjsko načrtovanje pouka. Ministrstvo za šolstvo, mladino in šport izda Okvirni izobraževalni program (*Rámcový vzdělávací program*), na podlagi katerega pripravi vsaka šola svoje izobraževalne programe šole. Napisan je s poudarkom na ciljih pouka. Za pouk zgodovine v gimnazijah, denimo, je besedilo okvirnega izobraževalnega programa strnjeno na 3 strani. ⁴ Na tej podlagi nato vsaka šola izda izobraževalni program šole (*Školní vzdělávací program*), ki cilje Okvirnega izobraževalnega programa šol prenaša v šolsko prakso. Pri tem pa nastaja mnogo nejasnosti in zlasti neenakosti, kajti pouk zgodovine se izjemno razlikuje od šole do šole. Društvo učiteljev zgodovine Češke republike (Asociace učitelů dějepisu ČR – ASUD) je z namenom dopolnitve standardov izdalo priporočilo za učitelje v dveh zvezkih, ki pa za zdaj še ni priznано s strani Ministrstva. V ASUD tudi težijo k vseživljenjskemu izobraževanju učiteljev, ki na Češkem tako rekoč nimajo možnosti za dodatno organizirano izobraževanje s strani ministrstva. ⁵

EVROPA JE PISANA – KAJ ZDAJ?

Evropa je tako zelo pisana, da je treba tudi pri pouku upoštevati nekaj dejstev. Zavedati se moramo namreč multiperspektivizma, večkulturnosti in medkulturnosti. Brodnikova na primer navaja, da je najpomembnejši element evropske dimenzije prav multiperspektivizem, ko osvetljujemo neki zgodovinski dogodek z več zornih kotov, pri čemer »je vsaka perspektiva legitimna, čeprav nepopolna ali pristranska, saj izraža različne izkušnje, cilje ali kontekste«. Pri tem poudarja, da se vendarle da določiti najboljšo interpretacijo: to je tista, ki »najbolje poveže različne podatke in dokaze iz različnih zgodovinskih virov«. ⁶ Stradling dodaja, da »je multiperspektivnost odvisna od naše sposobnosti za povezovanje različnih izhodišč«, in dodaja, da je »srž multiperspektivnosti zaznavanje „drugega“ in odnosa med „drugim“ in „sabo“ (ali svojo lastno skupino)«, tj., da »je srž vživljanje v zgodovino«. ⁷ Multiperspektivnost nosi torej s seboj izražen tudi odnos do lastne in tuje skupine, skupnosti. Zato je multiperspektivnost pomembna pri poučevanju zgodovine, saj prek nje priznavamo tudi druge ljudi – posameznike, skupine, skupnosti, ki živijo v tujini ali doma.

Konkretno s tem vprašanjem pa se ukvarjata večkulturnost oziroma medkulturnost.

OD SUHOPARNIH DEFINICIJ DO ŽIVLJENJSKEGA DEJSTVA

Večkulturnost pomeni le »sočasno prisotnost več kultur znotraj družbenega geografskega območja ali znotraj posameznih družbenih okoliščin, hkrati pa je pojav večkulturnosti opredeljen tudi kot nadkulturna oziroma univerzalna vrednota z moralnega, socialnega, vzgojnega vidika, ki izpostavlja kulturne razlike na temelju medsebojnega spoštovanja pripadnikov vseh kultur«. ⁸ Definicija, ki jo navaja Zorčeva, torej ne zadostuje za pristno vključenost posameznikov v novo kulturo, saj trdi, da lahko o medkulturnosti govorimo le v primeru, ko obstajajo močna povezanost, prepletenost ter sodelovanje, ki vodijo do »vzajemnega spoštovanja vrednot, tradicij in norm«. ⁹

Multikulturna vzgoja se je začela razvijati v Združenih državah Amerike, ki so vedno bile, kot piše Paul C. Gorski, zelo kulturno pisane. Multikulturna vzgoja naj bi vzknila sočasno z gibanji za človekove pravice, ki so začela nastajati v šestdesetih letih 20. stoletja. Prav v izobraževalnih ustanovah so se najbolj kršile človekove pravice, zaradi česar so se

3 Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 18.

4 Rámcový vzdělávací program. Dostopno na: http://cs.wikipedia.org/wiki/Rámcový_vzdělávací_program (dostop: 5. 1. 2012).

5 Asociace učitelů dějepisu ČR. (2006). Metodické inspirace. Námetky ke zpracování ŠVP dějepisu. Milevsko: LK TISK, v. o. s., str. 10.

6 Brodnik, V. (2007). Projekt Evropska dimenzija pri pouku zgodovine in prvi simpozij o letu 1848. V: Zgodovina v šoli, letnik 16, št. 1-2, str. 4 (povzeto po Stradling).

7 Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 144.

8 Zorec, K. (2009). Medkulturna razmerja v izobraževanju. V: Šolanje v medkulturnem okolju. Ljubljana: Založba Vega, str. 61.

9 Prav tam, str. 55.

pojavele ostre zahteve, da se izvedejo kurikularne reforme. Hkrati so k poudarjanju tega problema pripomogla različna ženska gibanja. Prvi, ki se je z njim začel aktivno ukvarjati, je bil James Banks, ki je že leta 1981 raziskoval šolo kot socialni sistem v kontekstu multikulturalnosti in trdil, da je treba spremeniti politiko, ravnanje učiteljev, material za poučevanje, metode in učne stile učiteljev.¹⁰

NAJTI RAVNOTEŽJE

Hkrati avtorji opozarjajo, da se je treba pri pouku izogibati skrajnostim, na primer pozitivni diskriminaciji. Po Waxlerju ni treba, da učitelj pozabi na tradicionalen učni načrt, da bi poučeval v smeri multikulturalnosti, prav tako ne sme teh elementov vključevati v pouk na silo, kajti to ne bi več bila multikulturalna vzgoja, temveč prej »intelektualna segregacija«.¹¹

Vsak posameznik naj bi dosegel zadnjo stopnjo interkulturalne občutljivosti. Benett razlikuje šest stopenj, od katerih so prve tri etnocentristične in naslednje tri etnorelativistične, cilj pa je priti od zanikanja obstoja tujih kultur, odpora, minimizacije prek sprejemanja in prilagoditve do vključevanja te kulture. Šolski prostor vsekakor ni pravo mesto za etnocentrizem, kajti tam morajo učenci s pripadniki tujih kultur sodelovati in z njimi komunicirati brez predsodkov.¹² Vsaka šola ima štiri temeljne naloge v kontekstu medkulturne vzgoje: omogočiti otrokom manjšin enake družbene in vzgojne možnosti, kot jih imajo otroci večinske kulture, širiti spoznanje o kulturnih razlikah, braniti se pred diskriminacijo, razvijati strpnost in braniti ter razvijati kulturni pluralizem v družbi.¹³

MEDKULTURNA VZGOJA PRI POUKU NA ČEŠKEM

Pojem multikulturalna vzgoja oziroma izobrazba (multikulturální výchova) se je na Češkem pojavil v začetku devetdesetih let 20. stoletja in je tam razmeroma nov pedagoški pojem. Težava je, ker pojem kot tak sploh ni definiran. Zasledimo ga tudi v Okvirnem izobraževalnem programu šole. Hkrati se na Češkem pojavlja težnja, da se v okviru multikulture vzgoje obravnava le romsko manjšino oz. etnične manjšine nasploh, se pravi, da se pojem oži.¹⁴

Sodeč po podatkih Češkega statističnega urada, se na Češkem število tujih državljanov iz leta v leto veča. Leta 1985 je bilo na območju današnje Češke nekaj manj kot 40.000 tujcev; v naslednjih letih je število padlo in se začelo povečevati po letu 1990. Leta 1994 je bilo tako v ČR že nekaj več kot 100. 000 tujcev, leta 1996 že 200.000, leta 2006 300.000 in 2009 že 430.000.¹⁵

Glede na dolgotrajno bivanje tujcev na Češkem si narodnosti sledijo takole (podatki so iz septembra 2011, skupaj tujcev: 408.036):

1. Ukrajinci 109.012
2. Slovaki 80.235
3. Vietnamci 56.055
4. Rusi 28.143
5. Poljaki 18.989
6. Nemci 15.418
7. preostalih je manj 10.000¹⁶

Po podatkih živi na Češkem tudi 150.000–300.000 pripadnikov romske manjšine, ki živijo zlasti v velikih mestih, kot sta Praga in Brno, na severnem Moravskem in na severnem Češkem.¹⁷

KAKO SE TI UČENCI VKLJUČUJEJO V POUK IN S KAKŠNIMI TEŽAVAMI SE SREČUJEJO?

Vsakdo se drugače odziva na drugačnost in na pripadnike drugih kulturnih svetov, ki lahko pomenijo za enega konflikt in ogroženost, za drugega pa soočenje in izziv. Za Slova-

¹⁰ Gorski, C. (1999). A Brief History of Multicultural Education. Dostopno na: http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html (dostop: 10. 1. 2012).

¹¹ Waxler, A. (2011). Multiculturalism in School Curriculum. Dostopno na: <http://www.eslteachersboard.com/cgi-bin/articles/index.pl?page=7;read=1621> (dostop: 10. 1. 2012).

¹² Bennett, J. Milton (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. V: Šolanje v medkulturnem okolju. Ljubljana: Založba Vega, str. 66.

¹³ Šinkovec, U. (2009). Vloga šole pri vzpostavitvi medkulturnega dialoga. V: Šolanje v medkulturnem okolju. Ljubljana: Založba Vega, str. 89.

¹⁴ Švingalová, D. (2007). Multikulturální výchova. Dostopno na: <http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychozipojmy/multikulturni-vychova/> (dostop: 10. 1. 2012).

¹⁵ Trvale a dlouhodobě usazení cizinci v ČR; 1985 - 2009 (2009). Dostopno na: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-001 (dostop: 1. 1. 2012).

¹⁶ Cizinci podle typu pobytu, pohlaví a státního občanství – k 30. 9. 2011 (2011). Dostopno na: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-001 (dostop: 1. 1. 2012).

¹⁷ Romská národnostní menšina. Dostopno na: <http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=16149> (dostop: 10. 1. 2012).

ke in Ukrajince je prilagoditev na novo okolje lažja, kajti prihajajo iz podobnega kulturnega okolja, to je slovanskega. Zato bomo na primeru Vietnamcev poskušali narediti kratek oris njihovega položaja tudi z vidika vključenosti v šolsko oz. izobraževalno sfero.

Najprej poudarimo, da na Češkem živi približno 60.000 pripadnikov vietnamske manjšine, približno 10.000 pa je naseljenih ilegalno. Že ta podatek ne govori v prid njihove šolske in tudi na splošno socialne vključenosti v češko družbo. Vzroki za prihod na Češko so po večini finančni, saj so se, zlasti po letu 1989, množično selili v upanju na boljšo prihodnost; prvi Vietnamci pa so na Češko prišli že pred dobrimi šestdesetimi leti, leta 1950, in sicer kot posledica navezovanja prvih češko-vietnamskih diplomatskih stikov. Mnogi so prišli na Češko kot študenti, delavci, praktikanti, zlasti na podlagi Sporazuma o kulturnem sodelovanju iz leta 1977 in Sporazuma o znanstveno-tehniškem sodelovanju iz leta 1956.¹⁸ Nekateri izmed njih so tja prišli zaradi dolgov, v zadnjem času pa prihajajo mladi Vietnamci tja študirat. Predvidevajo, da bo priljubljenost te države med njimi v prihodnosti še naraščala.¹⁹ V češki družbi o njih kroži stereotip, da so le trgovci, ki skušajo prodati vse po najnižji ceni in hkrati še zaslužiti. Med zaporniki je zaradi gospodarskega kriminala in drugih prekrškov največ Vietnamcev, vendar je tudi vse več izšolanih zdravnikov, pravnikov in drugih izobražencev. V primerjavi s češkimi družinami se v vietnamskih veliko več pozornosti posveča izobrazbi otrok.²⁰ Še vedno pa mediji v veliki večini poročajo o Vietnamcih zlasti v povezavi s kriminalom, torej preveč enostransko, ter dajejo družbi neko podobo o tej skupnosti. Edina sporočila v medijih, ki Vietnamce prikazujejo pozitivno, so poročila o njihovi šolski uspešnosti. Od svojih čeških vrstnikov se ločijo zlasti v potrpežljivosti, stalnem učenju in v tem, da imajo prvi zelo malo prostega časa, ki ga tako ali tako porabijo za šolsko delo. Vzroke je lahko iskati zlasti v njihovi delavnosti, vzpodbudah staršev, motivaciji in čutu za odgovornost, saj otroci priseljencev prav tako pošiljajo del svojega zaslužka v domači kraj.

MEDKULTURNOST NA PRIMERU VIETNAMSKE MANJŠINE NA ČEŠKEM

Češke šole poleg domačih učencev obiskuje tudi precej tujih: skupno naj bi jih bilo na vseh čeških osnovnih šolah 1,31 odstotka, na nekaterih, predvsem v glavnem mestu Pragi, pa ta številka poskoči do 10 odstotkov.²¹ Izobrazba otrok je postala danes tudi eden od najpomembnejših kulturnih in integracijskih temeljev. Druga generacija priseljencev bo imela tako drugačen socialno-kulturni status od svojih staršev.²² Največja ovira v času šolanja je tako zlasti jezikovna ovira, vendar mnogi otroci, ki so dejavno vpeti v šolske in obšolske ter druge dejavnosti v svojem okolju, to oviro kaj hitro premostijo. K lažji integraciji vietnamskih otrok veliko pripomore tudi multikulturna vzgoja v šolah ter poznavanje Vietnama in njegove kulture na splošno. V šolskem letu 2008/2009 je bilo tako v češke osnovne šole vpisanih 13.583 tujih učencev, od česar jih je 3270 (24,1 %) vietnamske narodnosti. Srednje šole obiskuje 7134 tujcev, od tega 1906 (26,7 %) Vietnamcev. V višjem in visokem šolstvu je od tujcev najmočnejše zastopana slovaška narodnost, medtem ko je Vietnamcev na tej stopnji le 2 odstotka.²³

V čeških šolah so zelo pogosti dnevi vietnamske narodnosti. Na teh dnevih se odvijajo različne aktivnosti, prek katerih učenci spoznavajo kulturo in običaje Vietnama ter tako hkrati ustvarjajo tesnejšo medkulturno povezanost. Taki dnevi so izvrstna priložnost za medkulturno povezovanje geografije, državlanske vzgoje in zgodovine. Zgodovinsko obdobje, ki se še posebej močno dotika tako Vietnama kot Češke, je čas sodobne zgodovine oz. natančneje, obdobje 1955–1975, ko so ZDA skupaj z Južnim Vietnamom želele v Severnem Vietnamu preprečiti prevlado komunistov, kar jim ni uspelo, saj je tudi Južni Vietnam prešel pod vpliv komunistov. Hkrati je snov prepletena z geografskimi in državljanskimi temami. V praksi za medkulturno vzgojo skrbijo različne institucije s številnimi projekti, ki se izvajajo po šolah. Naj omenimo le nekaj primerov in projektov. Multikulturni center Praga je izdal metodične pripomočke za učitelje, s katerimi učencem lahko predstavijo vietnamsko narodnost. Učenci se seznaniijo z Vietnamom, Vietnamci, njihovimi običaji, naučijo se jih prepoznavati in razmišljati o njihovem aktualnem položaju.²⁴ Učni list je

18 Mendlíková, H. (2011) Integrace vietnamských dětí 1. stupeň základní školy. Pedagogická fakulta, Masarykova Univerzita, Brno, str. 11.

19 Parlamentní Listy.cz. Kolik žije v Česku Vietnamců? To prý nikdo neví. Dostupno na: <http://www.parlamentnilisty.cz/zpravy/Kolik-zije-v-Cesku-Vietnamcu-To-pry-nikdo-nevi-175674>. (dostop: 25. 9. 2012).

20 Z tržnic na univerzity. Dostupno na: <http://www.infoservis.net/art.php?id=1069233323> (dostop: 25. 9. 2012).

21 Vietnamské děti v hodinách češtiny předhánějí české spolužáky! Dostupno na: <http://www.radio.cz/cz/rubrika/udalosti/vietnamske-deti-v-hodinach-cestiny-predhanejici-ceske-spoluzaky> (dostop: 28. 9. 2012).

22 Budou budoucí elitou českého školství vietnamské děti? Dostupno na: <http://www.varianty.cz/index.php?id=19&action=list&theme=&target=&orderCol=title&direction=DESC&start=220&item=124> (dostop: 28. 9. 2012).

23 Mendlíková, H. (2011). Integrace vietnamských dětí 1. stupeň základní školy. Pedagogická fakulta, Masarykova Univerzita, Brno, str. 25. Dostupno na: http://is.muni.cz/th/266072/pdf_b/BPpdf (dostop: 28. 9. 2012).

primeren za pouk zgodovine in državljanske vzgoje, pa tudi geografije.

Projekt Vietnamski dan je eden od najpogostejše uporabljenih projektov, pri katerem se učenci in dijaki v enem dnevu poskušajo čim bolj vživeti v vietnamsko narodno skupnost in jo tako bolje spoznati.

Katera oblika medkulturne vzgoje je primernejša, je težko reči, kajti obe prinašata rezultate v boljšem sprejemanju razlik med kulturami in njihovem spoznavanju. Res pa je, da so pri projektnih dejavnostih vietnamski otroci izpostavljeni kot neka posebna skupnost, kar bi jih lahko zaznamovalo tudi v negativnem smislu.

SKLEP

Zgodovina šolstva na Češkem je zelo dolga, saj sega za širše množice v 15. stoletje. Češko šolstvo je zaznamoval tudi Jan Amos Komenský, ki se je ukvarjal zlasti z didaktiko, pa tudi s pedagogiko: postavil je temelje teorije o poučevanju. Ugotavljal je, da je zelo pomembno tudi načrtovanje pouka, ki je danes dvostopenjsko. Na prvi stopnji najprej ministrstvo izda Okvirni izobraževalni program, na podlagi katerega vsaka šola posebej izda Izobraževalni program šole. V RVP je predvidena tudi poudarjena medkulturna dimenzija, zato šole stremijo k čim večji kulturni inkluzivnosti ter k medkulturni vzgoji. To zahteva tudi narodnostni položaj na Češkem, ki je kulturno pester.

Posebej smo obravnavali vietnamsko manjšino, katere položaj se vse bolj izboljšuje. V preteklosti so med ljudmi še krožili stereotipi o Vietnamcih, zdaj pa se učenci te narodnosti vedno bolj kosajo s češkimi učenci. Njihova kulturna značilnost je, da so potrpežljivi, delavni in visoko motivirani, saj so mnogi prišli na Češko prav z namenom najti boljše življenje.

Pri tem ima veliko vlogo tudi vključenost otrok v redno šolanje. Šole jim skušajo čim bolj pomagati pri integraciji v izobraževalni proces, zlasti s pomočjo projektov (t. i. Vietnamski dan), v katerih se učenci namensko seznani z vietnamsko kulturo, jezikom, navadami in običaji ter zgodovino. Tovrstni projektni dnevi so izvrstna priložnost za medpredmetno povezovanje, hkrati pa morda preveč izpostavljajo eno narodnost in jo prek tega že stigmatizirajo. Menimo, da bi bilo bolje tovrstne aktivnosti vključiti v sam izobraževalni proces, kajti tako vietnamskih učencev ne stigmatizirajo in izpostavljajo kot neko posebno, neslovansko, tujo, nedomačo kulturo. Dober način bi bil med poukom zgodovine, na primer pri učni enoti Vietnamska vojna. Osnove vietnamske kulture bi lahko učenci spoznali že v nižjih razredih, zlasti prek igre, v višjih razredih pa bi se naučili tudi zgodovinsko in kulturno umestiti Vietnam in Vietnamce v čas in prostor.

LITERATURA IN VIRI

- Asociace učitelů dějepisu ČR. (2006). Metodické inspirace. Námetry ke zpracování ŠVP dějepisu. Mlévsko: LK TISK, v. o. s.
- Bennett, J. Milton (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. V: Šolanje v medkulturnem okolju. Ljubljana: Založba Vega.
- Brodnik, V. (2007). Projekt Evropska dimenzija pri pouku zgodovine in prvi simpozij o letu 1848. V: Zgodovina v šoli, letnik 16, št. 1–2.
- Budou budoucí elitou českého školství vietnamské děti? Dostopno na: <http://www.varianty.cz/index.php?id=19&action=list&theme=&target=&orderCol=title&direction=DESC&start=220&item=124> (dostop: 28. 9. 2012).
- Cizinci podle typu pobytu, pohlaví a státního občanství - k 30. 9. 2011 (2011). Dostopno na: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-001 (dostop: 1. 9. 2012).
- Gorski, C. (1999). A Brief History of Multicultural Education. Dostopno na: http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html (dostop: 10. 1. 2012).
- Mendlíková, H. (2011). Integrace vietnamských dětí na 1. stupeň základní školy. Pedagogická fakulta, Masarykova Univerzita, Brno. Dostopno na: http://is.muni.cz/th/266072/pedf_b/BP.pdf (dostop: 28. 9. 2012).
- Metodika pro učitelé. Interkulturní dílna Vietnam. Dostopno na: <http://remix.nicm.cz/skola-podle-komenskeho-vietnamsky-den/> (dostop: 28. 9. 2012).
- Quotes from Comenius. Dostopno na: <http://webpace.ship.edu/cgboer/comenius.html> (dostop: 7. 9. 2011).

24 Metodika pro učitelé.
Interkulturní dílna Vietnam.
Dostopno na: <http://remix.nicm.cz/skola-podle-komenskeho-vietnamsky-den/>
(dostop: 28. 9. 2012).

- Organizace vzdělávací soustavy České republiky. Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast. Dostupno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf (dostop: 7. 9. 2012).
- Parlamentní Listy.cz. Kolik žije v Česku Vietnamců? To prý nikdo neví. Dostupno na: <http://www.parlamentnilisty.cz/zpravy/Kolik-zije-v-Cesku-Vietnamcu-To-pry-nikdo-nevi-175674> (dostop: 3. 9. 2012).
- Rámcový vzdělávací program. http://cs.wikipedia.org/wiki/Rámcový_vzdělávací_program (dostop: 5. 9. 2012).
- Romská národnostní menšina. Dostupno na: <http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=16149> (dostop: 10. 9. 2012).
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Šinkovec, U. (2009). Vloga šole pri vzpostavitvi medkulturnega dialoga. V: Šolanje v medkulturnem okolju. Ljubljana: Založba Vega.
- Švingalová, D. (2007). Multikulturní výchova. Dostupno na: <http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychoi-pojmy/multikulturni-vychova/> (dostop: 10. 1. 2012).
- Trvale a dlouhodobě usazení cizinci v ČR; 1985–2009 (2009). Dostupno na: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-001 (dostop: 1. 9. 2012).
- Zorec, K. (2009). Medkulturna razmerja v izobraževanju. V: Šolanje v medkulturnem okolju. Ljubljana: Založba Vega.
- Vietnamské děti v hodinách češtiny předhánějí české spolužáky! Dostupno na: <http://www.radio.cz/cz/rubrika/udalosti/vietnamske-deti-v-hodinach-cestiny-predhaneji-ceske-spoluzaky> (dostop: 28. 9. 2012).
- Z tržnic na univerzity: <http://www.infoservis.net/art.php?id=1069233323> (dostop: 25. 9. 2012).
- Waxler, A. (2011). Multiculturalism in School Curriculum. Dostupno na: <http://www.eslteachersboard.com/cgi-bin/articles/index.pl?page=7;read=1621> (dostop: 10. 9. 2012).

POVZETEK

Pouk zgodovine na Češkem ima zelo dolgo tradicijo. Zelo pomemben je Jan Amos Komenský, teoretik s področja didaktike in pedagogike, ki se je zavzemal tudi za enakost med pripadniki različnih kultur. Vsaka šola sama izdela svoj Izobraževalni program šole, ki je zasnovan na podlagi Okvirnega izobraževalnega programa, ki ga na Češkem izdela Ministrstvo za šolstvo, mladino in šport. V njem so tudi natančneje določene dejavnosti v zvezi z medkulturno vzgojo: na Češkem namreč živijo precej velike slovaška, ukrajinska, ruska in vietnamska manjšina. Izpostavili smo vietnamsko manjšino, ki se toliko bolj ukvarja z vprašanjem integracije, kajti kot neslovanska skupnost ima težave že v osnovi zaradi jezikovne ovire. Ugotavljamo, da sta medkulturna vzgoja in spoznavanje te manjšine večinoma osredotočena na projekte, na t. i. Vietnamske dneve, s čimer po eni strani pripomorejo k izboljšanju njihovega položaja prek spoznavanja vietnamske kulture, zgodovine, jezika, navad in običajev, po drugi strani pa jih že vnaprej malce negativno označuje. Predlagana je rešitev, da bi življenje Vietnamcev lahko vpletli v pouk zgodovine v učni enoti Vietnamska vojna, s čimer ne bi vietnamskih učencev na noben način izpostavljali in bi medkulturno vzgojo vpletli v sam pouk. Kljub jezikovni oviri so tisti učenci, ki le-to premostijo, v šoli zelo uspešni, saj jih starši zelo spodbujajo, so visoko motivirani in delavni.

Vida Šifrer, Gimnazija Šentvid

PREDSODKI KOT VZROK VOJN IN SPOPADOV

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE ZGODOVINE IN PSIHOLOGIJE

UVOD

V šolskem letu 2010/11 smo na šoli v okviru projekta Posodobitev kurikularnega procesa na osnovni šoli in gimnaziji, ki poteka v okviru Zavoda RS za šolstvo, izvedli več sodobnih didaktičnih pristopov pri pouku. Izmed vseh novosti je bilo meni najboljše medpredmetno povezovanje. Bolj kot sodelovanje z učitelji me je pritegnila možnost povezovanja in interpretacije učnih ciljev in vsebin, ki se povezujejo, vplivajo na dogodke in oblikujejo način življenja v določenem obdobju.

S takim načinom dela tudi spodbujamo dijake, da snovi ne »predalčkajo«, ampak jo ustrezno povezujejo in dopolnjujejo, ugotavljajo medsebojne vplive in odmevnost ter pridobijo ustreznejšo sliko o obdobju, ki ga obravnavamo. Svoje znanje nadgrajujejo, povezujejo in si širijo obzorje na različnih področjih življenja.

Takšno delo zahteva večjo osebno angažiranost, drugačen pristop k delu, dobro organiziranost med učitelji in ne nazadnje tudi usklajevanje pouka med predmeti, ki se odločijo za takšen pristop. Takšen način dela se je izkazal za dobrega, ker dijaki znanje združujejo v smiselno celoto, kar se kaže v kakovosti znanja in tudi v tem, da dijaki pri seminarskih nalogah in referatih že iščejo povezave in vplive širših vidikov, ki se odražajo v prostoru in času.

NAČRTOVANJE MEDPREDMETNEGA POUKA

S profesorico psihologije sva med načrtovanjem medpredmetnega poučevanja ugotovili in opredelili skupne cilje glede na učna načrta zgodovine in psihologije; pri tem so nama bile vodilo tudi potrebe dijakov.

Načrtovali sva naslednje skupne medpredmetne konkretne vsebinske cilje pri zgodovini in psihologiji. Dijaki/dijakinje naj bi:

- spoznali, kaj so to predsodki, kje so vzroki za nastanek predsodkov, kakšne vrste predsodkov poznamo, kako se predsodki izražajo v vedenju posameznika in skupine,
- uporabili pridobljeno znanje v avtentičnih življenjskih situacijah – iskali primere za posamezne vrste predsodkov preteklosti, predvsem vlogo predsodkov, kot vzrok vojn in spopadov ter nasilja med ljudmi,
- raziskali vlogo šole pri razvijanju strpnosti in ugotavljanju, kaj lahko šola, družba, mediji idr. storijo, da bi se predsodki zmanjšali/odpravili oz. da bi bilo manj diskriminacije med skupinami,
- preverili, katere predsodke imajo bolj razvite mladostniki, kako jih izražajo, koliko se zavedajo škodljivih posledic teh, in kako presodijo medsebojne odnose z drugimi.

Konkretni medpredmetni procesni cilji pa so bili, da dijaki/dijakinje:

- utemeljijo vplive predsodkov na družbeno dogajanje,
- ocenijo in utemeljijo nasilno dejanje v družbi, ki je bilo pogojeno s predsodki,
- naštejejo spopade in konflikte ter opišejo razmere, ki so vplivale na določen spopad,
- opišejo vlogo medijev in razumnikov v določenem konfliktu,
- razvijejo pozitiven odnos do kulturne različnosti in spodbujajo krepitev medkulturnega dialoga,
- razvijejo pripravljenost za premagovanje predsodkov in stereotipov,
- se vživljajo v življenje ljudi, ki živijo v drugačnem kulturnem okolju in poglobljajo strpnost do drugačnost,

- razvijejo odprtost do novih idej in do premagovanja stereotipov in predsodkov,
- samostojno rešujejo delovni list in s pomočjo interaktivnih vaj ponovijo in utrdijo znanje.

Pri zgodovini smo se snovno navezali na izbirno širšo temo Srednjeveške verske vojne, pri psihologiji pa na temo Predsodki in diskriminacija.

Med didaktičnimi pristopi so bile uporabljene frontalna učna oblika za predstavitev značilnosti predsodkov in njihovih vrst, sledili sta individualna učna oblika, v okviru katere so dijaki individualno reševali delovni list (glej prilogo), in timsko poučevanje učiteljic zgodovine in psihologije, na koncu pa je bila uporabljena še skupinska učna oblika z refleksijo vsakdanjih izkušenj mladostnikov.

Med aktivnimi učnimi metodami so bile uporabljene metoda dela z informacijsko tehnologijo (ogled filma Šentjernejska noč), metoda dela z zgodovinskimi viri (z zemljevidom, besedilom) ter metodi pogovora in razlage.

IZVEDBA MEDPREDMETNEGA POUKA

Uvod v učno uro

Ob zgodovinski karti so dijaki našli dežele, v katerih so izbruhnile verske vojne v 16. stoletju. Poimenovali so družbeno in kulturno gibanje tedanjega časa. Za razmislek o aktualnem dogajanju so ugotavljali, ali verski spopadi in nasilje obstajajo še danes ter svoje ugotovitve utemeljevali.

Po kratki predstavitvi filma Šentjernejska noč in uvodni razlagi sem predstavila potek učne ure. Dijaki so dobili delovni list ter ga s pomočjo filma in razlage obeh profesorice sprotito reševali.

Shema učne ure

Čas	Učitelj zgodovine:	Učitelj psihologije:	Dijaki/dijakinje:
15 minut	Po ogledu in predstavitvi odlomka iz filma Šentjernejska noč opozorim na predsodke vernikov in veliko nestrpnost med katoliki in hugenoti. Vsebinsko filma navežem na aktualne dogodke in spore, ki temeljijo na razlikah v pogledih, predsodkih in vrednotah.	Pojasni pojem predsodkov, razloži vrste predsodkov, vzroke za njihov nastanek in način njihove manifestacije.	Navajajo primere predsodkov iz vsakdanjega življenja in ugotavljajo, kdo je največkrat žrtev predsodkov in kako se kaže nestrpnost.
25 minut	Učitelj usmerja dijake na primere zgodovinskih situacij, ki kažejo na izražanje predsodkov, zaradi katerih je prišlo do verskih vojn, diskriminacije itd. Učitelj spodbuja dijake k skupinski razpravi o različnih vrstah prepoznanih predsodkov skozi zgodovino, usmerja jih k individualnemu reševanju delovnega lista. Skozi delo z viri (citati na delovnem listu, ki ponazarjajo predsodke) učitelj usmerja v prepoznavanje predsodkov in njihovih manifestacij.	Predstavi različne oblike izražanja predsodkov od posmehovanja, izogibanja, nasilja, diskriminacije do genocida.	Iščejo primere za različne vrste predsodkov (spolne, rasne, verske etnične idr. predsodke). Individualno reševanje nalog na delovnem listu. Dijaki ugotavljajo, kako pomembno vlogo pri oblikovanju predsodkov imajo starši, vrstniki, mediji idr. in kako spodbujajo in razvijajo predsodke po skupinah. Vidijo, da predsodki pogosto nastajajo že v zgodnjem otroštvu, da jih spodbudi odobravanje bližnjih, skupine, porast ugleda itd. in da jih zmanjšujejo zgledi strpnega vedenja do drugačnih pri starših in vrstnikih.
5 minut	Učitelj zastavlja vprašanja za povzemanje učne snovi in refleksijo.		Dijaki odgovarjajo na vprašanja.

Ugotavljanje učnih dosežkov

Obe učiteljici sva z dijaki izvedli refleksijo, na temelju katere sva ugotovili, da so dijaki medpredmetno povezavo s timskim poučevanjem sprejeli z zadovoljstvom. Ugotovili sva tudi, da je tako usvojeno znanje trajnejše in kakovostnejše.

SKLEP

Zgodovina je predmet, ki se ga lahko poučuje z več predmeti sočasno. Dobre izkušnje imamo tudi z medpredmetnim povezovanjem s slovenskim jezikom, nemščino, športno vzgojo in matematiko. Spodbudili smo zanimanje dijakov za učenje, znanje pa je bilo bolj poglobljeno in kakovostno.

LITERATURA IN VIRI

Mlacović, Dušan, Urankar, Nataša (2010). Zgodovina 2. Učbenika za drugi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.

Hozjan, Andrej, Potočnik, Dragan (2000). Zgodovina 2. Učbenik za 2. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.

Kompare, Alenka et al. (2006). Uvod v psihologijo. Učbenik za psihologijo v 2. letniku gimnazijskega in srednjega tehniškega oz. strokovnega izobraževanja. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, Barica (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: DZS.

Brodnik Vilma s sod. (2005). Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine. Ljubljana: ZRSŠ.

Šifrer, Vida (2001). Zgodovina 2. Delovni zvezek za 2. letnik gimnazije. Ljubljana DZS.

Južnič, Stane (1987). Antropologija. Ljubljana: DZS.

Islamske in druge ženske. Članek v Dnevniku dne 14. 11. 2002.

Učni načrt. Gimnazija. Zgodovina. Splošna gimnazija. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ, 2008.

Učni načrt. Gimnazija. Psihologija. Splošna gimnazija. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ, 2008.

<http://www.sistory.com>

PRILOGA: DELOVNI LIST

PREDSODKI IN DISKRIMINACIJA

»Predsodki so stališča do socialnih skupin, ki niso utemeljena, a jih spremljajo močna čustva in so odporna na spremembe /.../ nanašajo se na pripadnike skupin, do katerih smo po navadi negativno čustveno naravnani zgolj zaradi njihove skupinske pripadnosti.«

(Kompare, A. et al. (2006). Uvod v psihologijo. Učbenik za psihologijo v 2. letniku gimnazijskega in srednjega tehniškega oz. strokovnega izobraževanja. Ljubljana: DZS, str. 249.)

Napišite, kdo ima po vašem mnenju predsodke in kdo je žrtev teh predsodkov.

Poznamo različne vrste predsodkov. Po navadi so manjšine žrtev predsodkov večine, lahko pa je žrtev predsodkov katerakoli družbena skupina ali katerikoli vidik pogleda na posameznika – od spola in nacionalne ali verske pripadnosti do videza (predsodki do debelih, telesno prizadetih), finančnega stanja (predsodki do starih, obolenih za aidsom), poklica ali hobijev itd.

Posamezne neštete vrste predsodkov ponazorite s primeri.

VRSTE PREDSDOKOV	OPIS	PRIMER
Etnični	Prepričanje, da so določene nacionalne skupine slabše ali manj vredne od večinskega naroda.	
Rasni	Predstavniki drugih ras so manjvredni v primerjavi z raso dominantne skupine (po navadi belcev).	
Spolni	Pojmovanje in obravnavanje žensk kot manjvrednih.	
Verski	V zahodni krščanski kulturi gre predvsem za predsodke do muslimanov.	

Predsodke po navadi oblikujemo že zelo zgodaj in delujejo mimo zavestnega nadzora, zato je pomembno, da jih ozavešimo, kar nam omogoči večji nadzor nad njim, če jih že ne moremo izkoreniniti. Predsodki so del družbene realnosti, prinašajo pa hude negativne posledice za posameznike, ki se brez svoje krivde znajdejo v vlogi žrtv pred sodkov. Pri žrtvah pred sodkov se pogosto oblikujejo občutki manjvrednosti, negativna samopodoba, vedejo se destruktivno in samoponižujejo, lahko sovražijo skupino, ki ji pripadajo ...

STOPNJE IZRAŽANJA PREDSODKOV	OPIS	PRIMER VEDENJA
Ogovarjanje	Šale, vici, obrekovanje, zbadljivke.	
Izogibanje	Izogibanje tesnejših stikov s pripadniki določene skupine.	
Diskriminacija	Kratenje pravic do enakih možnosti članom neke skupine.	
Nasilje	Pretepi, mučenje, uničevanje lastnine.	

Razmislite, ali se strinjate s trditvijo Helen Keller, da je najvišji dosežek izobraževanja »strpnost«. Pojasnite zakaj.

Citat 1: Islamske in druge ženske

»/.../ vsa srečna se je vpisala na študij medicine, toda že na prvem predavanju vdre v predavalnico njen oče, zgrabi hčerko za lase in jo izvleče iz fakultete ter zapre v klet, vmes jo zmerja, da sramoti družino /.../«
 »Bermani je najprej oklofutana, ker se je pogovarjala z nekim pastirjem, čaka jo še veliko hujšega. Da bi njena družina lahko odplačevala najemnino za stanovanje, je oče hčerko prisilno omožil s premožnejši moškim. In brž, ko je mlada Bermani poročena, ne more biti več učiteljica in lahko samo še streže svojemu postaranemu možu in njegovim gostom. Vendar se upira, nemočno, seveda in brez upanja /.../«
 (Dnevnik., 14. 11. 2010)

Citat 2: Kolonializem

»/.../ s kolonialnimi pohodi, obhodi in končno z osvojitvami so Evropejci prišli v stik z rasno različnimi ljudmi in, kar je bilo pomembnejše, pogosto so naleteli na povsem neznane kulture. /.../ V osvajanju sveta so zasužnjevali, pobijali in v vsakem primeru domorodce reducirali na inferioren položaj. /.../ še veliko težje so belci priznavali človeško naravo črncem: zlasti barva kože je bila "dokaz" slabšega. Na prvih raziskovanjih Afrike so belci videli močno različne ljudi, ob njih so videli krdela antropoloških opic. Tako se je porodila misel, da so črnci bliže opicam kot "ljudem", kar so bili za belce le oni sami.«
 (Južnič, Stane (1987). Antropologija. Ljubljana: DZS)

ODGOVORITE NA NASLEDNJA VPRAŠANJA:

1. Kakšne vrste predsodkov ponazarja citat 1? _____
2. Kakšno vrsto predsodkov ponazarja citat 2? _____
3. Kakšno stopnjo izražanja predsodkov ponazarja citat 1?: _____
4. Kakšno stopnjo izražanja predsodkov ponazarja citat 2? _____
5. Razmislite in utemeljite, KDO po vašem mnenju najbolj vpliva na OBLIKOVANJE PREDSODKOV IN KAKO je to dosegel. _____

Utemeljite, kakšno vlogo ima pri razvijanju strpnosti in zmanjševanju predsodkov ŠOLA.

POVZETEK

Učni sklop smo na šoli izvedli v dveh učnih urah. Prikazan je potek drugega dela učne ure. V prvi uri so dijaki zbrali in pripravili gradiva o vojnah in spopadih v različnih obdobjih zgodovine.

Vojaške spopade so opredelili glede na vzroke, potek, odmevnost in posledice, ki so jih imeli za okolje oziroma za družbo. Pri predstavitvi nalog smo posebej izpostavili dijakovo razmišljanje, saj so s svojim pripovedovanjem dodatno motivirali ostale sošolce in jih vključili v razpravo. Poleg družbenih in političnih motivov smo v diskusijo vključili tudi vlogo medijev, propagande, obstoječo ideologijo.

S predmetno povezavo smo dosegli, da so dijaki kritično razmišljali, povezovali različna dejstva, vključevali znanje z različnih področij, ovrednotili in selekcionirali propagando in informacije ter znanje ustrezno nadgradili. S timskim poučevanjem dijakom omogočamo, da nadgrajujejo svoje znanje in s tako obogatenim znanjem dosegamo, da družba dobi kompetentne posameznike.

V današnji družbi, ki je vse bolj globalno naravnana, posamezna znanja postajajo nezanimiva in oddaljena od sodobnega načina življenja.

Prav s predmetnim povezovanjem lahko takšno misel presežemo, preteklost aktualiziramo in jo v povezavi z drugimi predmeti naredimo zanimivo in aktualno.

Bojana Aristovnik, Zgodovinski arhiv Celje

PEDAGOŠKA DEJAVNOST V ZGODOVINSKEM ARHIVU CELJE V OBDOBJU 2001 DO 2011

UVOD

Arhivsko društvo Slovenije je leta 2010 izdalo knjižico Slovenski arhivi se predstavijo,¹ v kateri je na kratko opisana pedagoška dejavnost v slovenskih javnih arhivih, tj. v osrednjem državnem arhivu, šestih regionalnih arhivih in treh arhivih Katoliške cerkve. Gre za knjigo, ki bo predvsem v pomoč učiteljem in profesorjem, ko se bodo odločali, kako organizirati kulturni dan za svoje učence oz. dijake. Poleg opisa pedagoške dejavnosti vsak arhiv podaja tudi osnovne podatke in kontaktne informacije, v uvodniku pa je dobro razložena arhivska mreža. S knjižico smo arhivi morda prvič pokazali, da se zavedamo pomena t. i. učnih ur v arhivu. V vsakem arhivu jih izvajamo v skladu s prostorskimi in kadrovskimi možnostmi arhiva.

Svojevrstno možnost za sodelovanje arhivov s šolami ponuja Kulturni bazar.² Na bazarju se na stojnicah predstavijo slovenske kulturne institucije, povabljeni pa so pedagoški delavci, da si ogledajo vso ponudbo. Na delavnicah in predavanjih, ki potekajo vzporedno, je moč slišati pozitivne izkušnje o sodelovanju šolnikov in kulturnikov. Predstavljeni so projekti sodelovanja, ki so zastavljeni širše in so tudi finančno podprti. Arhivi na Kulturnem bazarju nastopamo skupaj, naše stojnice so dobro obiskane, saj se zaradi predstavitve kaligrafskega pisanja in izdelave pečatov pri nas vedno kaj dogaja.

UČNE URE V ZGODOVINSKEM ARHIVU CELJE V LETIH 2001 DO 2011

Zgodovinski arhiv Celje je po Zakonu o varstvu dokumentarnega in arhivskega gradiva ter arhivih³ pristojen za ustvarjalce z območja upravnih enot Brežice, Celje, Hrastnik, Krško, Laško, Mozirje Sevnica, Slovenske Konjice, Šentjur, Šmarje pri Jelšah, Trbovlje, Velenje, Zagorje ob Savi in Žalec. Ena od nalog, ki jih določa zakon, je posredovanje kulturnih vrednot v zvezi z arhivskim gradivom širši javnosti. V to dejavnost spada tudi pedagoška dejavnost. Zgodovinski arhiv Celje je lahko začel bolj organizirano opravljati pedagoško dejavnost šele leta 2001, po preselitvi v nove prostore na Teharski cesti 1. Na stari lokaciji (Trg celjskih knezov 10) so nas obiskale le manjše skupine in nekateri zgodovinski krožki, ki so si želeli ogledati primere zgodovinskih virov, ali raziskovalne skupine, ki jih je zanimala določena problematika (npr. zgodovina prometa na Celjskem, gradnja meščanskih hiš, zgodovina otroštva, zgodovina šol itd.). Zaradi utesnjenosti pa nismo opravljali pedagoške dejavnosti.

V desetletnem obdobju, ki ga predstavljamo, smo postopoma gradili večjo prepoznavnost arhiva. Povezali smo se Zavodom RS za šolstvo, ki učitelje zgodovine izobražuje tudi v študijskih skupinah. Na območju, ki ga pokriva Zgodovinski arhiv Celje, so takrat delovale tri študijske skupine osnovnošolskih učiteljev zgodovine, ki imajo sedeže v Celju, Brežicah in Velenju. Z njimi smo se avgusta 2002 srečali na študijskih skupinah, predstavili dejavnost in naloge arhiva in posebej možnost sodelovanja in izvedbo učnih ur v arhivu. Pedagoško dejavnost smo predstavili tudi z dopisi na šole. K večji prepoznavnosti arhiva prispevajo tudi predavanja, ki jih imamo arhivisti zunaj arhiva (predavanja za društvo učiteljev zgodovine, na šolah, pri posameznih društvih). K povezavi šol z arhivi spodbujajo splošni cilji predmeta zgodovina, zapisani v posodobljenem učnem načrtu za osnovno šolo iz leta 2011, kjer piše, da naj se učence in učenke spodbuja k oceni pomena knjižnic, muzejev in

¹ Slovenski arhivi se predstavijo (ur. Bojan Himmelreich in Katja Zupanič). Ljubljana: Arhivsko društvo Slovenije, 2010.

² <http://www.kulturnibazar.si/> (dostop: 9. 10. 2012).

³ Zakon o varstvu dokumentarnega in arhivskega gradiva ter arhivih (ZVDAGA), Ur. l. RS, 30/2006.

arhivov.⁴ Veliko pozornost zgodovinskim virom in ustanovam, ki jih hranijo, namenja tudi tema Ostanki preteklosti (Spoznavamo zgodovino) v 6. razredu osnovne šole.⁵ Na delo z zgodovinskimi viri in ustanovami, ki jih hranijo, pa se veže tudi sklop proceduralnih ciljev, ki se nanaša na razvijanje spretnosti, veščin in zmožnosti dela z zgodovinskimi viri.⁶

Tudi posodobljeni učni načrt za gimnazije iz leta 2008 v svojih ciljih daje osnovno izhodišče za sodelovanje šole in arhiva. Cilji, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin, sugerirajo dijakom, da bodo prek dela z zgodovinskimi viri razvili in usvojili različne spretnosti, veščine in zmožnosti.⁷

Učni načrt za izbirni predmet v osnovni šoli Odkrivajmo preteklost svojega kraja pa v okviru več učnih ciljev in vsebin priporoča, naj se učenci preizkusijo pri raziskovanju preteklosti svojega kraja tudi z raziskovanjem arhivskega gradiva.⁸

Sodelovanje šole in arhiva lahko pomaga realizirati tudi cilje, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanja, naravnosti in stališč, ki so zapisani v posodobljenih učnih načrtih za osnovno šolo in gimnazijo. Osnovni namen obiska arhiva je realizirati cilj, da dijaki razvijejo pozitiven odnos do kulturne dediščine in ustanov, ki jo hranijo. Posredno pa z obiski šolskih skupin na tematskih razstavah ali pri raziskovalnih nalogah arhivi pomagamo realizirati tudi druge cilje iz te skupine.

V obravnavanem desetletnem obdobju smo v Zgodovinskem arhivu Celje pripravili samostojne razstave, razstave v sodelovanju z drugimi kulturnimi institucijami, gostili pa smo tudi razstave drugih slovenskih arhivov kot tudi razstave iz tujine in upam, da smo dodali svoj delček k realizaciji navedenih ciljev. Obisk razstav je bil zelo dober, tako osnovnošolske kot srednješolske skupine pa so si jih ogledale pod strokovnim vodstvom avtorjev.



*Učenci pozorno sledijo predstavitvi razstave Umetnost hebrejske pisave.
(Foto: Bojana Aristovnik.)*

Leta 2011 je Zavod RS za šolstvo za učitelje zgodovine osnovnih šol pripravil predstavitve Zgodovinsko terensko delo pri pouku zgodovine,⁹ kjer je predstavljena tudi arhivska mreža in možnost vključevanja arhivskih učnih ur in delavnic kot sestavnega dela zgodovinskega terenskega dela. Zgodovinsko terensko delo kot uspešna oblika za spoznavanje novih vsebin je v skladu s spoznanjem švicarskega pedagoga (Johanna Heinricha Pestalozzija, 1746–1827), ki je za najvišjo kakovost v spoznavnem procesu postavil seznanjanje in opazovanje predmetov na samem kraju – »in situ«.

Seveda se tega vse bolj zavedamo tudi v arhivih. Zgodovinski arhiv Celje je tako v šolskem letu 2006/2007 sodeloval v projektu Leto kulture, ki sta ga skupaj pripravili ministri za kulturo in za šolstvo in šport, katerega namen je dvigniti zavest o pomenu kulturne vzgoje v šolskem in javnem prostoru. Zgodovinski arhiv Celje se je v projekt vključil s programi, ki jih še vedno ponuja in so predstavljeni na spletni strani Zgodovinskega arhiva Celje¹⁰ pod naslovom: »Izobraževanje, učna ura za šolarje«.

4 Program osnovna šola. Zgodovina. Učni načrt. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ, 2011, str. 6. Dostopno na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf (dostop: 9. 10. 2012).

5 Prav tam, str. 7.

6 Prav tam, str. 5.

7 Učni načrt. Gimnazija. Zgodovina. Splošna (tudi strokovna in klasična) gimnazija. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ, str. 8. Dostopno na: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgodovina_280_ur_gimn.pdf (dostop: 9. 10. 2012).

8 Učni načrt. Izbirni predmet. Zgodovina. Odkrivajmo preteklost svojega kraja. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ, 2008. Dostopno na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Preteklost_kraja.pdf (dostop: 9. 10. 2012).

9 Brodnik, Vilma (2011). Zgodovinsko terensko delo pri pouku zgodovine, Zavod RS za šolstvo. Interno gradivo.

10 <http://www.zac.si/izobrazevanje/delavnice/> (dostop: 9. 10. 2012).

Šole, ki so med prvimi uvedle devetletno osnovno šolanje, so se začele zanimati tudi za možnost izvajanja arhivskih delavnic za manjše skupine učencev. Izdelali smo programe in imeli arhivske delavnice na teme cehi, preskrba prebivalstva z živili in prehrana Celjanov v obdobju 1914 do 1945, kaligrafija in izdelava listin, poplave v Celju 1990 in 1998. Za učence iz zainteresiranih šol pripravljamo arhivske delavnice že vse od leta 2002, ki jih učenci obiskujejo v okviru svojih interesnih dejavnosti, kulturnih dni oziroma krožkov – raziskovalne dejavnosti. Vsako leto Komisija za delo zgodovinskih krožkov Zveze prijateljev mladine Slovenije za osnovne šole razpiše teme raziskovalnih nalog in v okviru tega projekta šolam, ki se obrnejo na nas, pomagamo s strokovnimi nasveti.

Tabela: Obisk v obdobju 2001 do 2011 v Zgodovinskem arhivu Celje

Leto	Osnovnošolci	Srednješolci	Študenti	Drugi	Skupaj
2001	24	/	/	62	86
2002	537	442	/	263	1242
2003	577	341	/	299	1217
2004	144	782	/	707	1633
2005	545	1420	/	1534	3499
2006	454	1226	/	904	2584
2007	416	1107	52	682	2257
2008	50	310	/	444	804
2009	297	495	19	350	1161
2010	530	568	/	329	1427
2011	440	417	/	342	1204
2001 do 2011	4014	7108	71	5921	17114

Najpogostejša oblika sodelovanja s šolami je še vedno splošna predstavitvena ura v arhivu. Program šolske učne ure v arhivu smo skupaj pripravili arhivisti slovenskih arhivov, ki pokrivamo pedagoško izobraževalno dejavnost, v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo. Pripravljamo jo tako za osnovnošolske in tudi srednješolske skupine. Napotek, naj dijaki obiščejo arhiv, je zapisan tudi v učbeniku za prvi letnik gimnazije.¹¹ V uvodnem poglavju z naslovom Zakaj je pomembna zgodovina so omenjeni tudi arhivi pri učni enoti Pomen zgodovinskih virov, ki ob koncu poglavja predlaga dijakom: »Obiščite najbližji arhiv in napišite krajše poročilo o gradivu, ki ga hrani.«¹² Ugotavljamo, da je med srednješolskimi skupinami že kar nekaj dijakov, ki so že obiskali arhiv v času osnovnega šolanja, in da nekateri med njimi že kar dobro poznajo arhiv in tudi njegovo dejavnost.

Največkrat pripravimo splošno predstavitveno uro, ki pa ni nikoli v celoti ponovljiva. Učenci iz različnih okolij imajo različno predznanje, nekateri učitelji zelo dobro pripravijo učence na obisk arhiva, druge skupine pa v arhiv pridejo tudi kar tako. Izhajamo iz predznanja učencev in uro gradimo glede na njihove odzive, odgovore. Seveda sledimo osnovnim ciljem ure, a pri vsaki skupini pridemo po različnih poteh do novih spoznanj. Če nam uspe uro izpeljati tako, je zadovoljstvo na obeh straneh veliko večje, kot če togo sledimo pripravi. Predvsem osnovnošolci zelo radi sodelujejo, želijo do novih spoznanj na konkretnih primerih virov, zato se predvsem za mlajše skupine poslužujemo induktivne metode podajanja novih znanj, seveda kadar so učenci dobro motivirani in pripravljeni na obliko sodelovalnega učenja.

Otroci na obisku v arhivu, njegovem ogledu in pri predstavitvi arhivov spoznajo mnogo novih, zanimivih dejstev, povezanih z gradivom, ki ga hrani arhiv. Mnogi se tu prvič srečajo s pergamentom in so zelo presenečeni, ko izvedo, da gre pravzaprav za obdelano kožo in da je bilo za nastanek dokumenta v preteklosti treba žrtvovati kozo ali ovco. Zelo zanimivo se jim zdi potipati pergament. Mnoge preseneti dejstvo, da je papir, ki si ga predstavljajo kot krhko, hitro minljivo stvar, pravzaprav najbolj zanesljiv nosilec zapisa. Ob njihovi sedanji zaverovanosti v DVD-je in druge nosilce digitalnih zapisov je to spoznanje kar koristno.

¹¹ Brodnik, Vilma et al. (2009). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.

¹² Prav tam, str. 13.

Otroci in mladina se ob stiku z ostanki dejavnosti izpred mnogih desetletij ali celo stoletij lahko zavejo hitrosti, s katero teče čas, in kako pretekli čas vpliva na sedanost. Ne samo nosilci zapisov, tudi nekatere vrste gradiva v arhivu s svojo edinstvenostjo pritegnejo zanimanje nadebudnih obiskovalcev in jim tako podobe iz arhiva močnejše vtisnejo v spomin. Začuden so ob navodilu za nabiranje kopriv, ki so jih predelovali v tkanino v času prve svetovne vojne, ali ob obsežni zbirki nalepk, ki so jih v polnilnici osvežilnih pijač lepili na steklenice. Seveda so navdušeni, ko vidijo listino z velikim pečatom in ko spoznajo pisavo, ki je ne znajo prebrati, gotico. Pokažemo jim čim več različnih virov (listine, šolske kronike, zlato knjigo učencev, plakate, fotografije, imenike učencev, razglednice, načrte itd.), kar dodatno poveča zanimanje. Učenci v arhivu prvič spoznajo zgodovinske vire in se čudijo njihovi obliki in velikosti. Čudijo se tudi lepi pisavi in ne morejo verjeti, da so včasih pisali tako lepo. Že več skupin je ob pogledu na vpise v zlato knjigo učencev vprašalo, »ali je to napisano na računalnik«. Obisk arhiva nadgradimo z ogledom dokumentov, ki se nanašajo na zgodovino domačega kraja. Učenci si ogledujejo razglednice, slike, podatke svojega kraja nekoč in jih primerjajo z današnjim stanjem. Iščejo podobnosti in razlike. Zanimive so tudi redovalnice iz začetka 20. stoletja in t. i. nemške ocene. Učenci z zanimanjem preberejo priimke, ki jih poznajo iz domačega kraja, z zanimanjem pa preberemo tudi nekaj vpisov opravičil – vzrokov izostankov učencev iz let takoj po drugi svetovni vojni. Zelo jih navduši tudi bogato ilustrirana spominska knjiga polkovnika Milana Majcna. Učenci v arhivu vidijo dragocene listine in dokumente na različnih nosilcih, ki so posebej zanimivi zaradi videza ali vsebine. To jim veliko pomeni, saj vidijo izvirnike na lastne oči in na samem mestu začutijo pomembnost listin ter oblikujejo lasten odnos do hranjenja arhivskega gradiva.

Zelo pomembno je, kako so pripravljeni na obisk. Naj navedem izjavo ene od učiteljic zgodovine osnovne šole, kako pripravi učence na obisk arhiva: »Zelo pomembno je, da so učenci pred obiskom motivirani. Vedeti morajo, kam gredo, kaj bodo tam videli, spoznali in kakšen je pomen arhiva. Poznati morajo osnovne pojme. Le če so učenci motivirani, je uspeh obiska zagotovljen.«¹³ Učiteljica pred obiskom arhiva med učenci izvede anketo, kaj si predstavljajo ob besedi arhiv. Arhiv si predstavljajo kot nekaj starega, zaprašenega, temačnega, s kupi starih listov, starih stvari itd. Po obisku pa znajo povedati, da arhiv niso samo listine, ampak tudi fotografije, plakati, slike, načrti, diskete, plošče, filmi idr., vedo, kdo je arhivist, kaj je arhivski fond, ločijo med pergamentom in papirusom, spoznajo pomen listin, pečatov, urbarjev, nasploh spoznajo vlogo arhivov, predvsem pa, da je to kraj, kjer bodo našli vire za odkrivanje preteklosti (tudi svojega kraja).

Šole obišejo arhiv v okviru kulturnega dneva ali ekskurzije in na isti dan obišejo vsaj še eno kulturno ustanovo (knjižnico, muzej, celjski grad, grad Žovnek, velenjski grad) in tako na samem kraju spoznajo ustanove, ki hranijo različne zgodovinske vire.

Osnovnošolci obišejo arhiv praviloma v 6. ali 7. razredu, nekatere manjše in bolj oddaljene šole pridejo k nam vsaka štiri leta z učenci od 6. do 9. razreda (Osnovna šola Leskovec). Nekaj skupin so sestavljali četrtošolci in petošolci. Največkrat nas obišejo učenci in dijaki celjskih šol, dober obisk je tudi iz savinjske regije (Vransko, Prebold, Šempeter, Petrovče). Od leta 2007 nas vsako leto obišejo tudi Osnovna šola Vrhnika in Osnovna šola Miška Kranjca Ljubljana, lani in predlani so nas obiskali tudi iz Osnovne šole Mirana Jarca Črnomelj in iz Osnovne šole Dravljice Ljubljana in Srednje šole Črnomelj.

Srednješolci nas obišejo praviloma v 1. in 2. letniku, gimnazijci pa tudi v 4. letniku, predvsem tisti, ki se pripravljajo na maturo iz zgodovine.

Največ srednješolskih skupin pride v arhiv na splošno izobraževalno uro, ki jo pripravimo bolj poglobljeno in dopolnjeno kot tisto za osnovnošolce in glede na šolsko usmeritev učne skupine. Srednješolske skupine za utrjevanje rešijo razširjen delovni list za srednje šole.¹⁴

Skupinam, ki za ogled arhiva namenijo malo več časa, predvajamo tudi dokumentarni film o delovanju Zgodovinskega arhiva Celje.¹⁵



Obisk arhivskega skladišča. (Foto: Bojan Rebernik.)

¹³ Avžner, Zlatka (2010). Osnovna šola Vransko – Tabor: Arhiv kot vir informacij. Prispevek k razvijanju odnosa do vrednotenja in ohranjanja kulturne dediščine. V zborniku: Partnerstva in nove kompetence za poučevanje zgodovine v večkulturni družbi. Zbornik predavanj. Ljubljana: Pedagoški inštitut (uredila Andreja Rihter).

¹⁴ Učni list za srednjo šolo, avtorja: dr. Bojan Himmelmreich, Bojana Aristovnik.

¹⁵ Zgodovinski arhiv Celje, DVD, scenarij dr. Aleksander Žižek, Celje 2006/2007.

Giblјive slike pripomorejo k boljši predstavitvi povedanega. Tudi razstave, v katere smo v predstavitev vključili filme na temo razstave (Mesto v objemu voda, Zima, Celjski olimpijci), so bile bolj dinamične.

Učencem se zelo vtisne v spomin restavratorska delavnica. Ob predstavitvi restavriranja izvedo, da le-to zahteva veliko mero natančnosti in potrpežljivosti, še posebej so začuden ob podatku, koliko časa se porabi za restavriranje. Učencem je tudi všeč, da v arhivu stopijo med arhivske police, kamor običajni obiskovalci nimajo dostopa. Malo manj pa, da morajo na predstavitvi arhiva stati. Nimamo namreč predavalnice. Le kadar ni obiskovalcev v čitalnici arhiva, jim predstavitev lahko pripravimo tam.



V restavratorski delavnici. (Foto: Zlatka Avžner.)

Osnovnošolci preverijo znanje z učnim listom, ki ga izpolnijo ob koncu dela v arhivu, največkrat pa, ker so časovno omejeni, izpolnijo učni list pri pouku zgodovine pri naslednji šolski uri in s tem ponovijo, kar so se naučili na terenskem delu.

Primer učnega lista za osnovno šolo¹⁶


Zgodovinski arhiv Celje
UČNI LIST

Ime in priimek _____
Šola _____ Razred _____

1. Kaj je arhiv?

- a) ustanova, ki hrani časopise in knjige
- b) ustanova, ki zbira, hrani in daje v uporabo arhivsko gradivo
- c) ustanova, ki hrani pisne vire
- d) ustanova, ki zbira in prodaja materialne vire

2. Arhivsko gradivo je:

K _ L _ _ _ I S P _ _ _ N _ K

3. Od naštetih predmetov obkroži tiste, ki si jih je moč ogledati v arhivu:

- a) viteзов oklep
- b) časopis
- c) fotografija
- d) zapisnik

e) listina

f) kovanec

g) helikopter

h) plakat

i) gramofonska plošča

j) načrt

k) šolska kronika

l) sodba

4. V čem v arhivu hranimo gradivo:

- a) v arhivskih skrinjah
- b) v arhivskih škatlah
- c) v arhivskih zabojih

5. Sovražniki arhivskega gradiva so:

- a) radovedni otroci

¹⁶ Učni list za osnovno šolo, avtorja: dr. Bojan Himmelreich, Bojana Aristovnik.

- b) glodalci
- c) močna svetloba
- d) ptičje petje
- e) vlaga
- f) žuželke

6. Kako se imenujejo zaposleni v arhivu?

- a) arhivaciji
- b) arhivisti
- c) kustosi
- d) knjižničarji

7. Kako se imenuje celota gradiva, ki je nastala pri enem ustvarjalcu?

- a) arhivski fond
- b) arhivska mapa
- c) arhivski fascikel
- d) arhivska škatla

8. Kako merimo arhivsko gradivo?

- a) s kubičnimi metri
- b) s čevlji
- c) s tekočimi metri
- d) s kilogrami

9. Kaj je restavriranje?

- a) čas malice v arhivu
- b) odpiralni čas restavracije
- c) odpravljanje poškodb na arhivskem gradivu

10. Arhivi so pomembne kulturne ustanove, ker:

- a) branijo papir pred mišmi
- b) hranijo naš skupni (narodov) spomin
- c) hranijo stare predmete

Na sliki je:

_ R H _ _ S _ _ S _ L _ _ I _ _ E



Primer učnega lista za srednje šole:¹⁷



Zgodovinski arhiv Celje
UČNI LIST ZA SREDNJE ŠOLE

Ime in priimek _____
Šola _____ Razred _____

1. Naštejte ustanove za varstvo kulturne dediščine.

2. Katere od teh v Celju poznate?

3. Kaj je arhiv?

- a) ustanova, ki hrani časopise in knjige
- b) ustanova, ki zbira, hrani in daje v uporabo arhivsko gradivo
- c) ustanova, ki hrani pisne vire
- č) ustanova, ki zbira in prodaja materialne vire

4. Poskusite navesti definicijo arhivskega gradiva.

5. Naštejte ustvarjalce vsaj treh dejavnosti, katerih gradivo prevzema arhiv.

6. Od naštetih predmetov obkrožite tiste, ki si jih je moč ogledati v arhivu:

- a) vitezov oklep
- b) časopis

¹⁷ Učni list za srednjo šolo, avtorja: dr. Bogdan Himmelreich, Bojana Aristovnik.

- c) fotografija
- d) zapisnik
- e) listina
- f) kovanec
- g) helikopter
- h) plakat
- i) gramofonska plošča
- j) načrt
- k) šolska kronika
- l) sodba



7. Navedite razliko med predmeti kulturne dediščine, ki jih varujejo muzeji, in tistimi v arhivih.

8. Arhivsko gradivo je:

K _ L _ _ _ I S P _ _ N _ K

9. Arhivi hranijo arhivsko gradivo zaradi dveh razlogov:

10. V kakšni tehnični opremljeni v arhivu hranimo klasično (papirno) arhivsko gradivo:

- a) v arhivskih skrinjah
- b) v arhivskih škatlah
- c) v arhivskih zabojih
- č) v predalnikih

11. Kateri so problemi hrambe elektronskega arhivskega gradiva?



12. Pred katerimi škodljivimi vplivi moramo varovati dokumentarno in arhivsko gradivo?

13. Kako se imenuje celota gradiva, ki je nastala pri enem ustvarjalcu?

- a) arhivski fond
- b) arhivska mapa
- c) arhivski fascikel
- d) arhivska škatla

14. Poleg arhivskih fondov arhivi hranimo arhivsko gradivo v

A R _ _ _ _ I H Z B _ _ _ _ H

15. Na sliki je:

_ R H _ _ S _ _ S _ L _ _ I _ _ E



15. Kako merimo arhivsko gradivo?

- a) s kubičnimi metri
- b) s čevlji
- c) s tekočimi metri
- č) s kilogrami

17. Kako se imenujejo zaposleni v arhivu?

- a) arhivaciji
- b) arhivisti
- c) kustosi
- d) knjižničarji

18. Kako se imenuje postopek obnavljanja poškodovanega gradiva?

19. Kdo lahko uporablja arhivsko gradivo in kako?

20. Bonton v čitalnici arhiva

21. Iz katerega stoletja je najstarejše gradivo, ki ga hrani Zgodovinski arhiv Celje?

22. Arhivi so pomembne kulturne ustanove, ker:

- a) hranijo papir pred mišmi
- b) hranijo naš skupni (narodov) spomin
- c) hranijo stare predmete



Nekaj mnenj učiteljev o obisku arhiva:

»Glede sodelovanja šole z vami tako glede učencev kot učiteljev imamo pozitivne izkušnje. Učenci so pohvalili delo, predvsem so jim bile zanimive konkretne, uporabne stvari. Zanimiva jim je bila predstavitev fonda gradiva, način hranjenja in skrbi za varovanje gradiva in konkretni primeri iz življenja, šole ... Všeč jim je bilo tudi restavriranje gradiva. Morda bi bilo v redu, če bi si vzeli več časa tudi mi in bi lahko tudi sami sodelovali v eni od delavnic, kjer bi to poizkusili, ker bi tako bolj cenili restavratorsko delo in lepše ravnali z viri. Mi sodelovanje podpiramo in se ga veselimo. Pohvalno je tudi to, da omogočate brezplačen obisk, ker imamo stroške s prevozom in tako prihranite staršem nekaj stroškov. Vse pohvale za dosedanje delo.«
(Jerica Dobnik, OŠ Petrovče)

»Vsi učenci, ki so obiskali arhiv, so bili nad predstavitev navdušeni. Najbolj jih je pritegnilo skladišče, saj si kar težko predstavljajo, kako je arhivsko gradivo shranjeno. Zanimale so jih različne listine – tista z ogromnim pečatom in redovalnice iz začetka preteklega stoletja. Niso mogli verjeti, da so včasih ljudje pisali tako lepo, za otroke je to nemogoče – tako lepo napisati. Velik vtis je na njih naredila tudi restavratorska delavnica. Vsi ogledi so bili kakovostno pripravljeni in zanimivi, tudi razstave, ki smo si jih ogledali, so bile učencem zanimive. Kaj predlagam? Mogoče kakšno delavnico, kjer bi se izdelovale »srednjeveške« listine s pečati, to učenci zelo radi delajo pri krožku. Mogoče bi arhivisti prišli kdaj na šolo, ali k uri ali na krožek, in z učenci delali kaj od predlaganega.«

(Romana Podbregar, OŠ Hudinja)

»Dijaki so si z obiska arhiva najbolj zapomnili arhivsko skladišče in zanimive pisne vire (največkrat omenjajo redovalnico in vzroke izostankov, stare razglednice) ter restavratorsko delavnico. Tisti, ki pa so prišli k vam samo na razstavo, pa vas večkrat zamenjajo kar za muzej. Menim, da je obisk arhiva zelo poučen. Zanimivo pa bi tudi bilo, da bi dijaki konkretno na nekem primeru iz celjske zgodovine videli, kako se gradivo išče, raziskuje. Mogoče bi jim v tej zvezi pripravili tudi kakšne konkretne naloge, da bi sami poiskali gradivo. Tako ne bi bili samo pasivni poslušalci.«

(Barbara Arzenšek, Gimnazija Celje Center)

SKLEP

Predstavljeno je desetletno sodelovanje s šolami in delo s skupinami. Pozitivne izkušnje nas bogatijo, iz negativnih primerov pa se želimo naučiti, kako v prihodnje delati drugače. Predvsem moramo znati prisluhniti predlogom učiteljev in željam skupin in v sodelovanju z njimi pripraviti učene ure, s katerimi bodo učenci/dijaki dopolnili in nadgradili znanje, pridobljeno pri pouku.

Mladini želimo v mozaik spoznanj dodati svoj kamenček, torej poznavanje pomena ohranjanja arhivskega gradiva. Zgodovina je učiteljica življenja (kot so rekli že stari Rimljani).

ni), ki piše svojo zgodbo tudi na podlagi preučevanja arhivskega gradiva, ki ga ohranjamo našim zanamcem kot kulturni spomenik, ki svojega življenjskega cikla v arhivu ne konča (kot zmotno misli večina), ampak ga tu lahko ponovno začne. Svojo zgodbo pripoveduje skozi različne interpretacije, znanstvene študije, razstave, monografije itd. Skozi sintezo in analizo arhivskega gradiva in primerjavo različnih študij lahko spoznamo vzročno-posledično dogajanje v preteklosti, na temelju naučenega lahko v sedanjosti delujemo drugače. »Dejstvo, da je vsa zgodovina človeštva prepletena z uveljavljanjem akterjev družbene moči, ti pritiski pa tvorijo hrbtno stran napredka civilizacije, ki jo je treba nenehno dekonstruirati in s tem ustvariti pogoje za pravičnejše družbene odnose. V sodobni družbi se kaže pozitiven odnos tako do individualne drugačnosti kot do družbene raznolikosti.«¹⁸ Dekonstrukcijo nepravilnih zgodovinskih družbenih praks ter priznavanje drugačnosti in različnosti kot vrednote bomo lahko učinkovito uveljavili tudi z dobrim poznavanjem in znanstveno interpretacijo zgodovinskih virov. Interpretacija »zgodb« s preučevanjem arhivskega gradiva o tem, kako je človek živel v različnih obdobjih zgodovine in kakšen je bil njegov odnos do družbenega okolja, v katerem je živel, nam tako lahko posredno pomaga izkušnje in znanje naših prednikov uporabljati v sedanjosti.

S predstavitvijo našega dela, primerov zgodovinskih virov, dela v restavratorsko-knjigoveški delavnici želimo učencem približati pomen arhivskega gradiva, tako da bodo pridobili spoštljiv odnos do naše skupne zapisane (v različnih oblikah, na različnih medijih) kulturne dediščine kot skupnega spomina naroda. Veseli bomo predlogov učiteljev zgodovine pri uvajanju novih učnih vsebin in oblik pri predstavitvi arhivov in arhivske dejavnosti.

VIRI IN LITERATURA

- Budna Kodrič, Nataša in Pešak Mikec, Barbara (2010). Miška Mica v arhivu. Preserje: Morfem. Slovenski arhivi se predstavijo (ur. Bojan Himmelreich in Katja Zupanič). Ljubljana: Arhivsko društvo Slovenije, 2010.
- Avžner, Zlatka (2010). OŠ Vransko – Tabor: Arhiv kot vir informacij. Prispevek k razvijanju odnosa do vrednotenja in ohranjanja kulturne dediščine, v zborniku: Partnerstva in nove kompetence za poučevanje zgodovine v večkulturni družbi: zbornik predavanj. Ljubljana: Pedagoški inštitut (uredila Andreja Rihter). Brodnik, Vilma (2011). Zgodovinsko terensko delo pri pouku zgodovine. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Interno gradivo. Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=6&pID=34&rID=2284> (dostop: 9. 10. 2012).
- Kroflič, Robi. Pomen umetnosti v institucionalni predšolski vzgoji kot del induktivnega vzgojnega pristopa: Vrtec Vodmat in udeleženci projekta »Kulturno žlahtnjenje najmlajših«. Dostopno na: <http://www.vrtecvodmat.si/data/43.pdf> (dostop: 9. 10. 2012).
- Aristovnik, Bojana, Himmelreich, Bojan (2006). Popularizacija dela in vloga arhiva v javnosti. V: Arhivska praksa 9, Zbornik referatov, 19. mednarodno posvetovanje Arhivska praksa Tuzla.
- Aristovnik, Bojana (2006). Popularizacija arhiva skozi vse oblike njegove dejavnosti. V: Hiša pisanih spominov, Jubilejni zbornik ob 50. letnici Zgodovinskega arhiva Celje. Celje: Zgodovinski arhiv Celje.
- Zakon o varstvu dokumentarnega in arhivskega gradiva ter arhivih (ZVDAGA), Ur. l. RS, 30/2006.
- Pravilnik o strokovni usposobljenosti uslužbencev javnopravnih oseb ter delavcev ponudnikov storitev, ki delajo z dokumentarnim gradivom (Ur. l. RS, 132/2006, 38/2008).

POVZETEK

Prispevek predstavlja pedagoško dejavnost v Zgodovinskem arhivu Celje v obdobju 2001 do 2011. Prikaže strukturo obiskovalcev učnih ur v arhivu z regionalnega in starostnega vidika, načine, kako se šole informirajo o možnostih sodelovanja z arhivom, predvsem pa predstavi, kako potekajo obiski šolskih skupin v arhivu. Najpogostejša oblika sodelovanja s šolami v arhivu je splošna izobraževalna ura. Predstavitev arhiva je vedno prilagojena skupinam glede na nivo predznanja, ki ga imajo, pa tudi glede na regijo, iz katere prihajajo. Predstavljen je tudi učni list za učence in dijake in nekaj mnenj učiteljev, ki so s svojimi učenci že večkrat obiskali arhiv.

¹⁸ Kroflič, Robi. Pomen umetnosti v institucionalni predšolski vzgoji kot del induktivnega vzgojnega pristopa: Vrtec Vodmat in udeleženci projekta »Kulturno žlahtnjenje najmlajših«. Dostopno na: <http://www.vrtecvodmat.si/data/43.pdf> (dostop: 9. 10. 2012).

Dr. Mateja Režek, Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem

JUGOSLAVIJA IN VZHODNI BLOK: MADŽARSKA VSTAJA 1956 IN PRAŠKA POMLAD 1968

UVOD

Po letu 1948 Jugoslavija ni bila več del sovjetskega bloka, vendar so jo z njim povezovala globoke ideološke vezi in podoben politično-gospodarski sistem, zato se je specifično odzivala na politične pretrese in poskuse reform v vzhodnoevropskih državah. Od uradne obnovitve stikov med Jugoslavijo in Sovjetsko zvezo sredi petdesetih let so zaradi različnih notranjih in zunanje-političnih okoliščin odnosi med državama precej nihali, občutljivost jugoslovansko-sovjetskih odnosov pa se je najočitneje izrazila ob velikih pretresih v vzhodnem bloku – madžarski vstaji leta 1956 in praški pomladi leta 1968.

MADŽARSKA VSTAJA

Podobno kot je bil za nadaljnji razvoj Jugoslavije prelomen spor z Informbirojem, pomeni za Sovjetsko zvezo in njene satelite prelomnica Stalinova smrt marca 1953. Ta rez je bil manj radikalen kot v primeru sovjetsko-jugoslovanskega spora leta 1948, a so bile spremembe v vzhodnem bloku po Stalinovi smrti vendarle tolikšne, da lahko govorimo o prelomnici.

Konec leta 1953 je generalni sekretar sovjetske komunistične partije postal Nikita Hruščov, ki si je ob prevzemu oblasti zadal več nalog. Na področju zunanje politike je želel izboljšati odnose z Zahodom, kar se je najprej izrazilo v rešitvi tržaškega in avstrijskega vprašanja in pozneje v obnovitvi dialoga z ZDA. Novi sovjetski voditelj je s tem storil precejšen korak k umiritvi hladne vojne, obnovil pa je tudi stike z Jugoslavijo, ki so bili pretrgani od leta 1948. V notranji politiki se je osredotočil na reformo gospodarstva z namenom izboljšati življenjske razmere, najtežja naloga, ki si jo je zadal, pa je bil prelom s stalinizmom. Vajeti je popuščal postopoma, posredno pa je spodbujal tudi partijske reformiste v satelitskih državah, kjer je dopustil omejeno kritiko napak stalinizma, končal serijo zrežiranih sodnih procesov proti t. i. titoistom in sčasoma omogočil rehabilitacijo žrtev stalinizma. Na 20. kongresu sovjetske komunistične partije februarja 1956 je Hruščov potegnil črto pod stalinistično obdobje, priznal njegovo zločinsko naravo, hkrati pa zasejal utvaro, da komunistična partija za stalinistične zločine ne nosi nobene odgovornosti. S tem je utrdil oblast, ta pa mu je omogočila izvedbo nekaterih najbolj nujnih reform. Destalinizacija, kot si jo je zamislil Hruščov, je dopuščala omejeno liberalizacijo političnega in gospodarskega sistema tako v Sovjetski zvezi kot v njenih satelitih, v ničemer pa ni zrahljala sovjetske nadoblasti nad podrejenimi državami vzhodnega bloka.

Po 20. kongresu sovjetske komunistične partije je val destalinizacije zajel zlasti Poljsko in Madžarsko. Na Poljskem so bile, podobno kot v drugih državah vzhodnega bloka, življenjske razmere zelo slabe, nezadovoljstvo pa je junija 1956 pognalo na ulice delavce v Poznanu. Delavska stavka je v trenutku prerasla v množične demonstracije, na katerih niso zahtevali le izboljšanja življenjskih razmer, temveč tudi politično demokratizacijo. Poljska oblast je proti demonstrantom nastopila z vojsko in policijo, padle so smrtne žrtve in vstaja je bila zadušena. V naslednjih mesecih so v poljski komunistični partiji vendarle prevladali zmerni reformisti. Protistalinistično krilo poljske partije, t. i. liberalno strujo, je poosebljal Władysław Gomułka, ki je bil 19. oktobra 1956 izvoljen za generalnega sekretarja poljske komunistične partije. Hruščova je nenadni politični preobrat na Poljskem močno vznemi-

ril, zato je nemudoma priletel v Varšavo, da bi preprečil zamenjave v poljskem političnem vrhu. Pripravljen je bil posredovati celo z vojsko, a si je po pogovoru z Gomułko premislil. Novi generalni sekretar poljske partije je namreč sovjetskemu voditelju zagotovil, da bo na Poljskem znova vzpostavil red, da bo oblast ostala trdno v rokah komunistične partije, Poljska pa bo zvesta Sovjetski zvezi in Varšavskemu paktu. Gomułka je torej dobro razumel, kaj je imel Hruščov v mislih, ko je govoril o destalinizaciji – nič več kot omejeno liberalizacijo političnega in gospodarskega sistema.

Glede na nesorazmerje moči med Hruščovom in Gomułko je bil uspeh novega poljskega voditelja izjemen. Razplet poljskih dogodkov je k demonstracijam opogumil tudi Madžare, ki so bili prav tako nezadovoljni z življenjskimi razmerami, represivno oblastjo in trdim sovjetskim primežem. Sprva mirne študentske demonstracije v Budimpešti so v noči s 23. na 24. oktober 1956 prerasle v množične proteste vseh slojev, od delavcev do izobražencev, ki so zahtevali izboljšanje življenjskih razmer, demokratizacijo, umik sovjetske vojske iz Madžarske in Imreja Nagya za premierja. Nagy je res postal madžarski premier, a so se nemiri kljub temu nadaljevali, zato so 25. oktobra v Budimpešto vdrla sovjetski tanki.

Prvi sovjetski vojaški poseg razmer še zdaleč ni umiril, nasprotno, vstaja se je še bolj razvnela. Kljub temu so se 27. oktobra sovjetske enote začasno umaknile iz Budimpešte. Novi madžarski premier je takrat prvič nagovoril državljane po radiu: priznal je legitimnost demonstracij ter obljubil izboljšanje življenjskih razmer in omilitev represije. Sovjetsko vodstvo se je za trenutek znašlo v dvomih, kako naj ukrepa na Madžarskem, zatem pa se je odločilo za nov vojaški poseg. Pri tem je Sovjetom prišel prav tudi nenadni napad Izraela na Egipt 29. oktobra, ko je izraelska vojska v tajnem dogovoru z Veliko Britanijo in Francijo vdrla na Sinaj in začela prodirati proti Sueškemu prekopu.

Demonstracije v Budimpešti so medtem prerasle v oboroženo vstajo proti sovjetski nadvladi in proti komunizmu. Radikalnim zahtevam upornikov je prisluhnil tudi premier Nagy, ki je napovedal oblikovanje koalicijske vlade in izstop Madžarske iz Varšavskega pakta, razglasil pa je tudi nevtralnost Madžarske in pozval zahodne velesile, naj Madžarski pomagajo ohraniti nevtralni status. Vse to je v očeh kremeljskih voditeljev več kot zadostovalo za vnovični vojaški poseg. Napad Rdeče armade na Budimpešto se je začel 4. novembra zgodaj zjutraj. Nagy je moral odstopiti, njegovo mesto pa je zasedel Janos Kádár. Odpor madžarskih upornikov je bil silovit, vendar brezupen: sovjetska vojska je v treh dneh zasedla Budimpešto in vstajo zadušila.

Madžarska vstaja je okrepila dvom o komunizmu kot ideologiji in družbenem redu, ki naj bi utelešal pravičnost in težnje delavskega razreda – množično so se mu namreč uprli tudi delavci. Z njenim zlomom je bilo v podjarmljenih državah Vzhodne Evrope konec iluzij o osvoboditvi izpod Sovjetske zveze, vsaj dokler je bila ta svetovna velesila, poraz madžarske vstaje pa je pokazal tudi, da so v vzhodnem bloku reforme možne, če sploh, samo pod okriljem partije.

Novi madžarski premier Janos Kádár je po zlomu vstaje obljubil vrsto reform, a so te večinoma ostale na papirju. Sledilo je obdobje hude represije: več sto upornikov je bilo obsojenih na smrt, na tisoče so jih zaprli, številni so izgubili zaposlitev ali bili pod strogim nadzorom, splošna amnestija madžarskih upornikov pa je bila razglašena šele leta 1963. Med madžarsko vstajo in v nekaj mesecih po njej je državo zapustilo več kot 150.000 ljudi. Večina jih je pobegnila v Avstrijo in od tod vsepovsod po svetu, največ v ZDA. Približno 16.000 Madžarov je pribežalo tudi v Jugoslavijo, od tega po podatkih Uprave državne varnosti (UDV) 2361 v Slovenijo. Begunce, ki so se zatekli v Slovenijo, so nastanili v turističnih objektih in gradovih, denimo v Borlu, Brestanici, Rogaški Slatini in Radencih, za veliko večino pa je bila Jugoslavija le začasno pribežališče pred izselitvijo na Zahod.¹

Zahodne velesile se v madžarsko krizo niso neposredno vpletle. Zlasti ZDA so podtalno vseskozi spodbujale uporništvu v državah pod sovjetskim nadzorom, vendar v Vzhodni Evropi niso bile pripravljene vojaško posredovati. Njihova edina strategija glede vzhodnega bloka je bila nevmešavanje. Nekateri so krivdo za pasivnost zahodnih velesil ob madžarski vstaji pripisovali tudi britansko-francosko-izraelski avanturi na Sinaju. Zaradi vojne v Egiptu so se zahodne vlade z Madžarsko zagotovo ukvarjale manj in bile v svojih stališčih bolj zadržane, vendar je trditev o usodnosti sueške krize za izid madžarske vstaje pretirana.

¹ Več o tem: Kovacs, Attila. Nečak, Dušan. Režek, Mateja. Brezigar, Sara (2009). Madžarska begunska problematika leta 1956 – primer Jugoslavije in Slovenije. V: Razprave in gradivo 58. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 196–247.

Sueška kriza je bila le izgovor, ključni razlog za ravnanje zahodnih velesil pa je bilo priznavanje obstoječega stanja – blokofske razdeljenosti sveta.

ODMEV V JUGOSLAVIJI

Dogodki na Madžarskem so pri jugoslovanskih voditeljih vzbudili precejšnje nelagodje, njihov odziv na nemire v sosednji državi pa je bil obotavljiv in dvoličen. Jugoslovanskemu vodstvu so previdnost narekemale tako zunanje- kot notranjepolitične okoliščine, zlasti ponovna vzpostavitev dobrih odnosov s Sovjetsko zvezo in odvisnost od zahodne gospodarske pomoči, k zadržani politiki pa je jugoslovanske voditelje silil tudi strah pred morebitno ponovitvijo madžarskih dogodkov v Jugoslaviji zaradi nezadovoljstva prebivalstva z življenjskimi razmerami, ki sredi petdesetih let ni bilo majhno.

Tik pred madžarsko vstajo je proces jugoslovansko-sovjetskega približevanja, ki se je začel po Stalinovi smrti, zašel v slepo ulico. Odnosi med Jugoslavijo in Sovjetsko zvezo so bili sicer stabilni, vendar nobena od obeh strani ni povsem izpolnila pričakovanj druge: Sovjetska zveza je pričakovala, da se bo Jugoslavija znova pridružila vzhodnemu bloku, jugoslovanski voditelji pa se kljub čustvenim in ideološkim vezem s Sovjetsko zvezo niso nameravali odpovedati svoji neodvisnosti. Za nameček so skušali ugodne okoliščine izkoristiti celo za uveljavitev jugoslovanskega sistema v vzhodnem bloku. Dobro so se zavedali tudi prednosti, ki jih je imela Jugoslavija kot neodvisna država na Zahodu. Če bi jugoslovanski voditelji hiteli v objem Sovjetske zveze, bi te ugodnosti kaj hitro izgubili, saj so zahodne velesile jugoslovansko spogledovanje z Moskvo od vsega začetka spremljale z velikim nezaupanjem.

Jugoslovanski voditelji so zato ob madžarski vstaji skušali najti splošno sprejemljivo stališče, ki bi jim najmanj škodilo tako v očeh ZDA kot v očeh Sovjetske zveze, a je bilo to tedaj nemogoče: s podporo sovjetski agresiji bi si zapravili naklonjenost Zahoda, z obsodbo sovjetskega ravnanja na Madžarskem pa bi tvegali spor z Moskvo. Glede Madžarske so bili jugoslovanski voditelji neodločni tudi zato, ker so napovedane Nagyve reforme sprva spremljali z naklonjenostjo, saj so upali, da se bo Madžarska zgledovala po jugoslovanskem, samoupravnem socializmu. Upanje, da bo Madžarska ubrala jugoslovansko pot, se je razblinilo v trenutku, ko je Nagy prisluhnil radikalnim zahtevam upornikov in napovedal oblikovanje koalicijske vlade ter s tem večstrankarski sistem. Nagy je torej popustil tam, kjer jugoslovanski voditelji niso bili pripravljeni popustiti niti za ped – pri preoblikovanju enostrankarskega v večstrankarski sistem. Tito je zato podprl drugi sovjetski poseg, ker je bilo zanj pomembnejše, da Madžarska ostane komunistična kot pa neodvisna od Sovjetske zveze. Zanimivo je, da se je Hruščov pred drugim sovjetskim posegom posvetoval z vodstvi nekaterih tujih komunističnih partij, med njimi tudi z jugoslovanskim. Hruščov in sovjetski premier Malenkov sta tako v noči z 2. na 3. november v tajnosti obiskala Tita na Brionih in dobila njegovo soglasje za drugi vojaški poseg.²

V madžarske dogodke se je Jugoslavija nehoti tudi neposredno zapletla, ko se je Imre Nagy z najožjimi sodelavci in družinskimi člani 4. novembra zatekel na jugoslovansko veleposlaništvo v Budimpešti. Jugoslovanski voditelji so takrat celo razmišljali, da bi mu ponudili politično zatočišče v Jugoslaviji, a je njihova zamisel naletela na oster odziv Moskve. Hruščov je zahteval, naj Nagya nemudoma izročijo sovjetskim oblastem, vendar Jugoslovani temu niso mogli takoj ugoditi: če bi podlegli neposrednemu sovjetskemu pritisku, bi si doma in v tujini zapravili ves ugled, ki so si ga ustvarili s svojim uporom Stalinu. Potisnjeni ob zid, so se zato zatekli k sporazumu s Kádárjevo vlado, ki se je obvezala, da Nagy in njegovih sodelavcev ne bo preganjala.³ Težko je verjeti, da so jugoslovanski voditelji Kádárju zaupali – bolj verjetno je, da so si s sporazumom z madžarsko vlado (in ne s sovjetsko) skušali umiti roke in se izviti iz brezizhodnega položaja, a je ta poteza na Jugoslaviji pustila umazan madež, ki nikoli ni bil izpran. 22. novembra je moral Nagy s sodelavci zapustiti jugoslovansko veleposlaništvo. Vkrkali so jih na avtobus z jugoslovanskim spremstvom, a so vanj nedaleč od ambasade vdrli sovjetski vojaki, odstranili jugoslovansko spremstvo, potnike pa odpeljali neznano kam. Pozneje se je razvedelo, da so jih odpeljali v Romunijo. Nagyju so sodili šele spomladi 1958, obsodili so ga na smrt, obesili in pokopali v neoznačen grob.

² Režek, Mateja (2005). Med resničnostjo in iluzijo: slovenska in jugoslovanska politika v desetletju po sporu z Informbirojem 1948–1958. Ljubljana: Modrijan, str. 161.

³ AS 1589 (Arhiv Republike Slovenije, fond CK ZKS), šk. 11, Dokumenti iz prepiske SKJ i KPSS.

Pred drugim sovjetskim vojaškim posegom na Madžarskem jugoslovanske oblasti niso dajale javnih izjav o madžarskih dogodkih, po 4. novembru pa so se vendarle morale odločiti, kako bodo javnosti predstavile svoje stališče o razmerah v sosednji državi. 5. novembra so jugoslovanski časopisi objavili uradno stališče državno-partijskega vrha, ki je izrazil zaskrbljenost zaradi delovanja t. i. reakcionarnih sil na Madžarskem in podprl Kádárjevo vlado. Drugi sovjetski vojaški poseg so sicer ocenili kot negativen, vendar nujen za ohranitev socializma na Madžarskem.⁴

Tito je stališče jugoslovanskih oblasti javnosti podrobneje predstavil v govoru v Pulju 11. novembra. Zaradi odpora, ki ga je brutalni sovjetski poseg na Madžarskem izzval doma in po svetu, se je skušal od tega distancirati. Odgovornost za izbruh madžarske vstaje je pripisal stalinizmu, ki je bil po njegovih besedah v vzhodnem bloku še vedno zelo živ. Prvi sovjetski poseg je ocenil kot usodno napako, ki je samo še bolj podžgala madžarske upornike, medtem ko je drugi sovjetski poseg ocenil kot nujno zlo za rešitev Madžarske pred kontrarevolucijo in državljansko vojno, ki bi utegnila prerasti v nov svetovni spopad.⁵ Titovi očitki o ohranjanju stalinizma v vzhodnem bloku so naleteli na silovit odziv Moskve in razvneli žolčno dopisovanje med sovjetskim in jugoslovanskim partijskim vodstvom. Odnosi med Jugoslavijo in Sovjetsko zvezo so novembra 1956 dosegli najnižjo točko po Stalinovi smrti, zaostreno dopisovanje med partijama pa se je končalo šele v začetku leta 1957 z neuradno zamrznitvijo medpartijskih odnosov.⁶

Podobno kot na spolzkem diplomatskem parketu je šlo jugoslovanskim voditeljem za nohte tudi v notranji politiki. Zaradi neizpolnjenih obljub o izboljšanju življenjskih razmer je med prebivalstvom naraščalo nezadovoljstvo, ki je že pred madžarsko vstajo jugoslovanske oblasti prisililo k razmišljanju o reformah neučinkovitega gospodarskega sistema. Tito je v govoru v Pulju priznaval, da Jugoslovani ne morejo biti zadovoljni z življenjskimi razmerami, zato je obljubil krčenje velikih gospodarskih investicij v prid dvigu življenjskega standarda. Hkrati je opozarjal, da skušajo politični nasprotniki izrabiti madžarsko vstajo za širjenje nezadovoljstva in upor proti komunistični oblasti tudi v Jugoslaviji, a je samozavestno pribil, da se oblast tega ne boji, češ da so jugoslovanski komunisti pošteno očistili svoj dom že med revolucijo.⁷

Da bi lahko prav slabe življenjske razmere zanetile upor proti režimu, so se zavedali tudi slovenski politiki. Sekretar Centralnega komiteja Zveze komunistov Slovenije (CK ZKS) in predsednik Socialistične zveze delovnega ljudstva Slovenije (SZDLS) Miha Marinko je na seji predsedstva SZDLS 8. novembra poudaril, da so dogodki na Poljskem in Madžarskem resno opozorilo, da bo treba storiti več za izboljšanje življenjskih razmer. Pri tem se je skliceval na Edvarda Kardelja, ki naj bi mu nekoč dejal, da se razmere v Sloveniji od predvojnih časov niso prav nič izboljšale. Kardelj naj bi celo izjavil, da kvalificirani delavci v Sloveniji še nikoli niso živeli slabše.⁸ Na isti seji je predsednik slovenske vlade Boris Kraigher opozoril, da ljudem vendarle ne gre vlivati prevelikega upanja glede izboljšanja življenjskih razmer, ker se bo v primeru neizpolnitve obljub nezadovoljstvo samo še bolj poglobilo. Življenjski standard bi namreč lahko dvignili le z bistvenim znižanjem izdatkov za vojsko, kar pa si v tedanjih razmerah oblast ni upala privoščiti. V zaprtem krogu najvišjih slovenskih politikov je Kraigher tudi priznal, da je Jugoslavija močno odvisna od zahodne pomoči. Jugoslovanska vlada je 3. novembra, na predvečer drugega sovjetskega posega na Madžarskem, z ZDA podpisala pogodbo o gospodarski pomoči v vrednosti okoli 100 milijonov dolarjev, Kraigher pa je ob tem opozarjal, da se že slišijo glasovi, češ, pred podpisom pogodbe z Američani ste kritizirali sovjetsko ravnanje na Madžarskem, naslednji dan pa ste ga podprli.⁹

Razprave o vplivu madžarskih dogodkov na domače razmere so se v slovenskih političnih forumih vrstile tudi v naslednjih dneh in tednih. Partijski voditelji so opozarjali predvsem na nezadovoljstvo delavcev z življenjskimi razmerami, ki bi ga utegnile izrabiti domače »reakcionarne sile«, Stane Kavčič pa je ob tem resignirano ugotovil: »Prišli smo v situacijo, ko naši reakcionarji računajo na naš proletariat.«¹⁰ Za komuniste, ki so se imeli za avantgardo delavskega razreda, je bilo spoznanje, da s komunistično oblastjo niso zadovoljni niti delavci, nedvomno zelo grenko.

⁴ Ljudska pravica, 4. 11. 1956, str. 3.

⁵ Slovenski poročevalec, 16. 11. 1956.

⁶ AS 1589, CK ZKS, šk. 11, Dokumenti iz prepiske SKJ i KPSS.

⁷ Slovenski poročevalec, 16. 11. 1956.

⁸ AS 537 (Arhiv Republike Slovenije, fond SZDLS), šk. 27, Seja predsedstva SZDLS, 8. 11. 1956, str. 18 in 29.

⁹ Prav tam, str. 33–35.

¹⁰ AS 1589, CK ZKS, šk. 7, Stenografski zapisnik IV. plenarne seje CK ZKS, 20. 11. 1956, str. 74.

Poleg nizkega življenjskega standarda so oblasti skrbele tudi kritike na račun mlačne jugoslovanske politike ob madžarski vstaji. Zlasti kritičen je bil Milovan Đilas, ki je v izjavah za zahodne medije ostro kritiziral jugoslovansko navidezno nevtralnost ob madžarski vstaji. Jugoslovanski komunizem je ocenil kot nesposobnega korenitih reform, napovedal pa je tudi konec komunizma, ki da je z zlomom madžarske vstaje izgubil vso verodostojnost. Zaradi teh izjav je bil Đilas 19. novembra aretiran in decembra 1956 obsojen na tri leta strogega zapora, ki jih je prebil v Sremski Mitrovici.¹¹

Odziv prebivalstva na madžarsko vstajo je bil v Sloveniji in tudi drugod po Jugoslaviji izjemen. Zanimanje za dogajanje v sosednji državi je bilo tolikšno, da so po izbruhu madžarske vstaje močno narasle naklade vseh osrednjih jugoslovanskih dnevnikov, poleg domačih medijev pa so ljudje poslušali tudi tuje radijske postaje, zlasti radio Svobodna Evropa, Glas Amerike, London, Vatikan in druge. Odzive med prebivalstvom je budno spremljala UDV, ki je v posebnem poročilu o odmevu madžarskih dogodkov v Sloveniji ugotavljala, da so Slovenci madžarskim upornikom zelo naklonjeni. Razlog za to so videli v močnem protisovjetskem razpoloženju Slovencev, še bolj pa v nezadovoljstvu z življenjskimi razmerami, kar naj bi spretno izkoriščali domači politični nasprotniki. Ti so bili po poročanju UDV resda neenotni in v resnici nesposobni organizirati vstajo, vendar bi lahko izrabili nezadovoljstvo delavcev. Od konca oktobra do začetka decembra 1956 je UDV v zvezi z madžarsko vstajo v Sloveniji zabeležila 1167 t. i. sovražnih izpadov, kot so tedaj imenovali pretežno verbalne politične delikte. Daleč največ so jih našli v Kopru in v Ljubljani, število tistih, proti katerim je UDV ukrepala, pa je bilo razmeroma majhno. Od 46 oseb, proti katerim so ukrepali, so bile 4 predane sodišču, 13 sodniku za prekrške, preostalih 29 pa je UDV le zaslišala.¹²

Izobraženci so mnenja o madžarski vstaji večinoma izražali znotraj svojih zaprtih krogov. V poročilih UDV je naštetih na desetine izobražencev: umetnikov, novinarjev, profesorjev, akademikov, študentov, privrženecv predvojnih strank in drugih, ki so obsojali sovjetsko ravnanje na Madžarskem in kritično ocenjevali razmere v Jugoslaviji. Nekateri slovenski izobraženci, zlasti iz kroga sodelavcev Naših razgledov, so po poročanju UDV razmišljali o dvostrankarskem sistemu, voditelj nove stranke pa naj bi postal Milovan Đilas.¹³ Podobno so razmišljali tudi drugod po Jugoslaviji,¹⁴ zato ni naključje, da se je oblast odločila Đilasa prvič zapreti prav ob madžarski vstaji.

Med slovenskimi izobraženci je bil najostrejšega nadzora deležen Edvard Kocbek, ki je bil leta 1952 odstavljen z vseh političnih položajev in obsojen na dolgoletno anatemo. UDV je poročala, da Kocbek ni izključeval možnosti ponovitve madžarskih dogodkov v Jugoslaviji zaradi nezadovoljstva prebivalstva z življenjskimi razmerami. Napovedal je tudi, da bosta ob padcu komunizma Hrvaška in Srbija utonili v krvi, Slovenija pa bo medtem razglasila samostojnost.¹⁵ Pod drobnogledom tajne policije je bila tudi Katoliška cerkev, vendar razen posamičnih pozivov duhovnikov vernikom, naj molijo za Madžarsko, UDV ni zaznala organiziranega protidržavnega delovanja Cerkve.¹⁶

Zaradi skromnih življenjskih razmer so bili do režima kritični tudi delavci, ki so se jih oblasti zaradi njihove številčnosti bale bolj kot kritičnih izobražencev. Velika podjetja in delavske centre je preplavilo nezadovoljstvo, zelo razširjeno pa je bilo mnenje, da se bodo madžarski dogodki ponovili v Jugoslaviji, če se življenjske razmere ne bodo izboljšale. Poleg jeseniške železarne, kranjske Save, ljubljanskih tovarn Litostroja in Pletenine, mariborskega TAM-a, Cementarne Anhovo, Tovarne glinice in aluminija Kidričevo in drugih velikih tovarn je UDV med žarišči delavskega nezadovoljstva omenjala tudi rudnike Trbovlje, Hrastnik in Zagorje.¹⁷ Januarja 1958 je prav tam izbruhnila prva velika delavska stavka v drugi Jugoslaviji. Oblasti so ob tej stavki ukrepale hitro in odločno, vendar nenasilno, čeprav je Edvard Kardelj ob primerjavi trboveljskih in madžarskih dogodkov opozoril, da bi oblast proti rudarjem brez pomisleka nastopila z vojsko, če bi se stavka sprevrgla v »kontrarevolucijo« oziroma v upor proti komunistični oblasti.¹⁸

Odmev madžarske vstaje je jugoslovanske oblasti močno vznemiril, vendar se pri obračunavanju s svojimi kritiki, razen z Đilasom, niso zatekle k bistveno večji represiji. Bolj kot mnenja kritičnih izobražencev in razdrobljenih ostankov politične opozicije je jugo-

11 Režek, Mateja (2006). Odmev madžarske vstaje leta 1956 v Sloveniji in Jugoslaviji. V: Prispevki za novejšo zgodovino, 2/2006, str. 98.

12 AS 1931 (Arhiv Republike Slovenije, fond RSNZ), 93-2, inv. 560, Madžarski dogodki 1956, Odmev madžarskih dogodkov v LRS, 10. 12. 1956, str. 1–6.

13 Prav tam, str. 7–8 in 25–27.

14 AS 1589, CK ZKS, šk. 57, Informacija o političnoj aktivnosti i odrazu aktuelnih međunarodnih događaja, 6. 12. 1956, str. 12.

15 AS 1931, RSNZ, A-10-12, Letno poročilo referata reakcije pri II. oddelku UDV RSNZ za leto 1956, str. 6–7. AS 1931, RSNZ, 93-2, inv. 560, Madžarski dogodki 1956, Odmev madžarskih dogodkov v LRS, 10. 12. 1956, str. 15–16.

16 AS 1931, RSNZ, 93-2, inv. 560, Madžarski dogodki 1956, Odmev madžarskih dogodkov v LRS, 10. 12. 1956, str. 41–45.

17 Prav tam, str. 11.

18 Režek, Med resničnostjo in iluzijo, str. 185.

slovanske voditelje skrbelo upravičeno nezadovoljstvo delavcev z življenjskimi razmerami. Spoznanje, da ljudje od komunistične oblasti pričakujejo več kot le obljube o lepši prihodnosti, je omajalo njihovo samozavest in jih prisililo k hitrejšim gospodarskim reformam. Hkrati se je začela Jugoslavija čedalje bolj oddaljevati od obeh v hladno vojno vpletenih blokov ter začela iskati svoj prostor v nastajajočem »tretjem bloku« neuvrščenih držav.

Spor med Jugoslavijo in Sovjetsko zvezo, ki ga je zanetila madžarska vstaja, je bil razmeroma hitro zglajen. Odnosi med državama so se do konca petdesetih let izboljšali, kar je z manjšimi nihanji trajalo do leta 1968, ko so se jugoslovansko-sovjetski odnosi vnovič močno zapletli. Razlog za to je bil novi, veliki pretres v vzhodnem bloku – praška pomlad in poseg Varšavskega pakta na Češkoslovaškem avgusta 1968.

PRAŠKA POMLAD

Kljub grenki izkušnji iz leta 1956 je v času Nikite Hruščova v vzhodnem bloku vendarle prišlo do omejenega napredka: v primerjavi s stalinizmom je bila represija omiljena, za silo so se popravile tudi življenjske razmere. Sčasoma se je v sovjetski partiji proti Hruščovu oblikovala močna opozicija partijskih dogmatikov, ki so mu očitali pretirano popustljivost tako v notranji kot v zunanji politiki. Ko se je v začetku šestdesetih let Sovjetska zveza znova znašla v velikih gospodarskih težavah in se pred tem sprla še z dotlej edino veliko zaveznico, s komunistično Kitajsko, so se Hruščovovi nasprotniki odločili, da se ga znebijo. Oktobra 1964 so ga odstavili, zmagovalec znotrajpartijske bitke za oblast pa je bil Leonid Brežnjev. Brežnjev je Sovjetski zvezi in vzhodnemu bloku vladal dolgih 18 let, v njegovem času pa so države vzhodnega bloka politično stagnirale in v primerjavi z Zahodom gospodarsko močno nazadovale. Režim Brežnjeva se resda ni približal stalinizmu, pa vendar je bil zelo represiven in odločen zadušiti vsakršno kritiko.

Podoben je bil režim v drugih vzhodnoevropskih državah, tudi na Češkoslovaškem. Sredi petdesetih let Češkoslovaška ni doživela destalinizacije, nasprotno, na Češkoslovaškem se tedaj ni spremenilo skoraj nič. Stari stalinisti so ostali na svojih položajih, nekatere žrtve stalinističnih procesov, ki jih niso takoj usmrtili, pa so še vedno trpele v zaporih. S stalinistično preteklostjo se je začelo češkoslovaško partijsko vodstvo obotavljivo soočati šele v začetku šestdesetih let. Češkoslovaška družba je medtem civilizacijsko nazadovala, prav tako gospodarstvo, nezadovoljstvo pa je poglobljalo tudi nerešeno vprašanje slovaške avtonomije.

Češkoslovaška partija pod vodstvom Antonina Novotnýja se je sredi šestdesetih let odločila za blage reforme, ki naj bi oživile gospodarstvo, previdno pa so se lotili tudi rehabilitacije žrtev stalinističnih procesov. To je med češkimi in slovaškimi izobraženci vzbudilo veliko upanje, hkrati pa je sprožilo čedalje glasnejše kritike preteklih napak.

Novotný je bil v veliki negotovosti, kaj naj stori, zato se je obrnil na Brežnjeva. Decembra 1967 se je sovjetski voditelj sestal z Novotnýjem, vendar mu ni dal jasnih navodil, kako naj ukrepa, še več, Brežnjev je napete razmere na Češkoslovaškem ocenil kot češkoslovaško notranjo zadevo. Reformno naravnani člani vodstva češkoslovaške partije so takoj zgrabili priložnost, odstavili Novotnýja in januarja 1968 za generalnega sekretarja izvolili reformista Aleksandra Dubčka, ki je napovedal korenite reforme.

Češkoslovaško je zajel val vsesplošnega navdušenja, ki je ponesel tudi Dubčka. Marca 1968 je izdal t. i. Akcijski program, ki je napovedal številne spremembe in postal temelj tistega, kar je Dubček pomenljivo imenoval »socializem s človeškim obrazom«. Program je napovedal gospodarske reforme v smeri decentralizacije, popolno rehabilitacijo žrtev stalinizma, oblikovanje češkoslovaške federacije, v kateri bi imela Slovaška enake pravice kot Češka, in liberalizacijo političnega sistema. Nove češkoslovaške oblasti so uslišale tudi zahteve po odpravi cenzure in sprostile svobodo medijev, hkrati pa se je začel prebujati politični pluralizem. Dubček je verjel, da bo pomiril Moskvo, če ne bo ponovil napak Imreja Nagya, ki je leta 1956 napovedal večstrankarski sistem in izstop Madžarske iz Varšavskega pakta, zato je vseskozi poudarjal vztrajanje Češkoslovaške pri socializmu in njeno zvestobo Sovjetski zvezi.

Kljub temu je Dubčkova reformna vnema v Kremlju in pri voditeljih drugih držav vzhodnega bloka kmalu vzbudila zaskrbljenost. Komunistične voditelje je vznemirjala zlasti odprava cenzure na Češkoslovaškem, saj je ideja o sprostitvi svobode izražanja postajala nalezljivo privlačna tudi v drugih vzhodnoevropskih državah. Voditelji vzhodnega bloka so ugotavljali, da so razmere na Češkoslovaškem ušle izpod nadzora, da gre za »kontrarevolucijo« in da morajo komunistične partije vzhodnega bloka odločno ukrepati. Na konferenci članic Varšavskega pakta v Bratislavi 3. avgusta 1968, ki je bila sklicana zaradi Dubčkovega vztrajanja pri reformah, je sovjetski voditelj prvič jasno povedal tisto, česar se je oprijelo ime »doktrina Brežnjeva«: da oslabitev partijske oblasti v kateri koli državi vzhodnega bloka zadeva tudi Sovjetsko zvezo in druge komunistične države, zato so te dolžne ukrepati.

V noči z 20. na 21. avgust je vojska petih držav Varšavskega pakta vdrla v Prago in jo zasedla, Dubček pa je moral v Moskvi podpisati t. i. Moskovski protokol, s katerim se je češkoslovaško vodstvo odreklo večini reform, znova uvedlo cenzuro in pristalo na okupacijo svoje države. Brežnjev je z ravnanjem na Češkoslovaškem dokazal svoje: države vzhodnega bloka so imele omejeno suverenost, vsak poseg v oblastni monopol komunistične partije pa je lahko sprožil sovjetsko vojaško intervencijo. Po zlomu praške pomladi je bil vzhodni blok znova utrjen, države pod sovjetskim nadzorom pa so vnovič dobile lekcijo, da se je Moskva za ohranitev svoje nadoblasti vedno pripravljena zateči k sili. Dejansko je t. i. realni socializem z zlomom praške pomladi doživel velikanski poraz: iluzijo o njegovem človeškem obrazu so 21. avgusta v Pragi poteptali tanki in si nikoli več ni opomogla.

Po odstititvi Aleksandra Dubčka leta 1969 je francoski publicist François Fejtö izrazil upanje, da se bo naslednji Dubček pojavil v možganih sistema, v Moskvi. Leta 1985, šestnajst let po Dubčkovi odstititvi, se je odločni komunistični reformist res pojavil v možganih sistema. Novi sovjetski voditelj Mihail Gorbačov, ki so ga mnogi primerjali z Dubčkom, je želel s perestrojko in glasnostjo v Sovjetski zvezi vzpostaviti razmeroma demokratičen in gospodarsko učinkovit socializem, a je v trenutku, ko je sprostil vajeti, te nehote že spustil iz rok. Njegove reforme so namreč sprožile ali vsaj močno pospešile proces razkrajanja komunistične oblasti, poti nazaj pa ni bilo več.

ODMEV V JUGOSLAVIJI

Jugoslavija je v leto 1968 vstopila obremenjena s številnimi težavami: nesoglasja med partijskimi voditelji glede politične in gospodarske prihodnosti države so se poglabljala, odnosi med jugoslovanskimi republikami so bili čedalje bolj napeti, mednarodna trenja pa vse očitnejša. Gospodarska reforma, začeta sredi šestdesetih let, ni obrodila pričakovanih sadov, jugoslovanski zunanji dolg je še naprej rasel, prav tako cene potrošniškega blaga in število brezposelnih, hkrati s tem pa je naraščalo nezadovoljstvo prebivalstva. Že tako razgreto politično ozračje so v začetku junija še bolj razvneli študentski nemiri v Beogradu, do vrelišča pa ga je pognal poseg Varšavskega pakta na Češkoslovaškem. Jugoslovanski voditelji so dogajanje na Češkoslovaškem in Dubčkove reforme pozorno spremljali od vsega začetka, vendar so bili, zlasti Tito, v javnih izjavah o praški pomladi precej zadržani. Previdnost so jim narekovali tako strah pred morebitnim ostrim odzivom Moskve kot tudi pomisleki, ki jih je Dubčkova reformna vnema vzbudila pri vodilnih jugoslovanskih komunistih: v odpravi cenzure in prebujanju političnega pluralizma na Češkoslovaškem so namreč zaslutili grožnjo »kontrarevolucije«. Na drugi strani je marsikateri partijski »liberalec« v Dubčkovih reformah videl model liberalizacije sistema, ki bi ga lahko ob pomanjkanju lastnih konceptov ustrezno prilagojenega uporabili tudi v Jugoslaviji. Tito, ki je bil do reform vedno zadržan, svojih pogledov na praško pomlad ni delil z njimi: večinoma je bil pasiven, o praški pomladi pa se je izražal previdno in nejasno.¹⁹

Zaradi strahu pred Moskvo so bili previdni tudi odnosi med Jugoslavijo in Češkoslovaško. Sovjetska zveza je namreč v Jugoslaviji še vedno videla žarišče revizionizma, ideološko-politične okužbe, ki bi se lahko kaj hitro razširila v države vzhodnega bloka. Tito se je predramil šele, ko se je sovjetski pritisk na Češkoslovaško znatno okreplil. Pritisk Moskve na

¹⁹ Režek, Mateja (2010). Odmev praške pomladi in njenega zloma v Sloveniji in Jugoslaviji. V: Slovenija – Jugoslavija, krize in reforme 1968/1988. Ljubljana: INZ, str. 167–168.

Dubčka je namreč v marsičem spominjal na Stalinov pritisk na Tita leta 1948, zato takšne priložnosti za ohranitev in utrditev mednarodnopolitičnega položaja, ki si ga je Jugoslavija ustvarila po sporu z Informbirojem, Tito ni mogel spustiti iz rok. V začetku avgusta je na povabilo češkoslovaškega vodstva obiskal Prago, kjer so ga pričakali z velikim upanjem. Tito je pozneje v ožjem krogu partijskih tovarišev povedal, da je v pogovoru z Dubčkom resda poudarjal pravico Češkoslovaške do lastnega notranjega razvoja, a je Dubčka hkrati svaril pred »kontrarevolucijo«, ki bi jo utegnile zanetiti preveč drzne reforme.²⁰

Po vdoru Varšavskega pakta v Prago sta se še isti dan, 21. avgusta, sestala tako slovenski kot jugoslovanski partijski vrh. Slovensko partijsko vodstvo se je sestalo že dopoldan in z obsodbo posega na Češkoslovaškem prehitelo zvezni partijski vrh, ki se je pri Titu na Brionih zbral šele zvečer. Na seji predsedstva in izvršnega komiteja CK ZKS 21. avgusta so starejši slovenski partijci, zlasti Miha Marinko, Vida Tomšič in Ivan Maček, zaradi strahu pred Moskvo in morebitnimi notranjimi nemiri svetovali previdnost v javnih izjavah. V nasprotju z njimi so nekateri mlajši slovenski politiki, zlasti Stane Kavčič, pa tudi Stane Dolanc in Milan Kučan, vztrajali, da je treba ravnanje Sovjetske zveze odločno javno obsoditi ne glede na posledice. Predsednik slovenske vlade Stane Kavčič je bil prepričan, da je strah pred domačimi političnimi nasprotniki odveč in da protisovjetskega razpoloženja Slovencev ne gre zamenjevati s protikomunizmom: »Sem za ostro oceno in nič zato, če bo šla iz okvira in koncepta, za katerega bi se v bodočnosti odločila naša federativna državna politika. /.../ Antirusko razpoloženje je v Sloveniji normalno in je nov faktor, ki ga moramo vgraditi v našo politiko. /.../ Pod pogojem, da zadržim samostojnost in preprečim azijski prodor, bi se povezal tudi z vragom.«²¹

Zvezne oblasti v Beogradu so neposredno po posegu Varšavskega pakta prepovedale vsakršne javne proteste v podporo Češkoslovaški, slovenski politični voditelji pa so se odločili navodila iz Beograda preslišati.²² Že 21. avgusta popoldan je bilo tako dovoljeno zborovanje v podporo Češkoslovaški v študentskem naselju v ljubljanski Rožni dolini.

Na seji zveznega partijskega vrha, ki se je sestel 21. avgusta zvečer, je Tito obsodil agresijo na Češkoslovaško, hkrati pa je zbranim tovarišem svetoval previdnost v javnih izjavah. Tudi njegova prva izjava za javnost, ki so jo osrednji jugoslovanski dnevniki objavili 22. avgusta, je bila precej medla. V obsodbi agresije na Češkoslovaško je bil nadvse previden, saj niti z besedo ni omenil Sovjetske zveze, niti ni izrecno podprl češkoslovaškega vodstva.²³ Verjetno je doktrina Brežnjeva tudi njemu nagnala strah v kosti, zato sovjetskega voditelja ni želel dražiti z neprevidnimi izjavami in nepremišljenimi potezami. Jugoslavija je resda že lep čas razvijala svoj model socializma in ni bila članica Varšavskega pakta, vendar je bila v očeh sovjetskih voditeljev generator marksističnega revizionizma in zato moteč trn v peti Kremlja, ki bi ga ta utegnil hitro izdreti. Poleg Sovjetske zveze se je Tito bal tudi notranjih nemirov, zato je v prvi izjavi za javnost poudaril, da v Jugoslaviji ne bo demonstracij v podporo Češkoslovaški, ker bi se iz njih »lahko izrodile razne provokacije.«²⁴ Kljub temu so bile demonstracije že naslednji dan dovoljene, potekale so v Beogradu, bile pa so skrbno načrtovane in budno nadzorovane.

V naslednjih dneh je Tito svoja stališča do posega Varšavskega pakta na Češkoslovaškem precej zaostрил. V nasprotju s sprva mlačnim odzivom je začel ostro obsojati sovjetsko ravnanje in odločneje podpirati reformna prizadevanja češkoslovaškega vodstva. Hkrati je poudarjal enotnost jugoslovanske partije in družbe ter odločnost Jugoslavije, da se bo branila pred morebitno zunanjo agresijo.²⁵

Državo je zajelo razmeroma močno protisovjetsko razpoloženje, kar je jugoslovanske voditelje čedalje bolj skrbelo. Olje na ogenj so prilivali zlasti osrednji jugoslovanski dnevniki, ki so ostro obsojali okupacijo Češkoslovaške in vojsko Varšavskega pakta opisovali kot »okupatorje«, »agresorje« ipd.,²⁶ objavili pa so tudi marsikateri Sovjetski zvezi nenaklonjeni komentar, kar v Kremlju ni ostalo neopaženo. Zaradi protisovjetskega razpoloženja v Jugoslaviji je 30. avgusta pri Titu ostro protestiral sovjetski veleposlanik Ivan Benediktov. Zagrozil je s poslabšanjem odnosov med državama, med vrsticami diplomatske note, ki jo je Benediktov prebral Titu, pa je bilo mogoče zaslutiti tudi grožnje z ostrejšimi sovjetskimi ukrepi proti Jugoslaviji. Tito je obtožbe o domnevno protisovjetski jugoslovanski politiki odločno zavrnil ter Benediktova spomnil na junaški odpor jugoslovanskih narodov v času

20 AS 1551 (Arhiv Republike Slovenije, fond Zbirka kopij dokumentov o komunističnem in delavskem gibanju), šk. 100, Stenografske beleške sa desete sednice CK SKJ, 23. 8. 1968, 5/3 M.V.

21 AS 1589, CK ZKS, šk. 30, Zapisnik 13. skupne seje predsedstva in izvršnega komiteja CK ZKS, 21. 8. 1968, str. 7–8.

22 Prav tam, str. 12.

23 Delo, 22. 8. 1968, str. 1.

24 Prav tam.

25 Režek, Odmev praške pomladi, str. 174–175.

26 Gl. Delo (Ljubljana) in Politika (Beograd), avgust – september 1968.

druge svetovne vojne in na njihovo pripravljenost na obrambo pred napadom »bodisi z Zahoda bodisi z Vzhoda«.²⁷

Številnim notranjim problemom, ki so leta 1968 razjedali Jugoslavijo, se je pridružil še strah pred sovjetskim vojaškim posegom, ogroženo pa je bilo tudi jugoslovansko gošpodarstvo, ki je bilo s številnimi pogodbami vezano na Sovjetsko zvezo in druge države vzhodnega bloka. Zdelo se je, da so pred Jugoslavijo hudi časi, zato si je jugoslovanski politični vrh s Titom na čelu zadal nalogo homogenizacije jugoslovanske družbe in povrnitve njenega zaupanja v partijo, utrditi pa je bilo treba tudi mit o nepremagljivosti Jugoslavije. V strahu pred udarom z vzhoda je jugoslovanski politični vrh sprejel vrsto ukrepov, s katerimi so okrepili pripravljenost na obrambo. Z novim konceptom splošnega ljudskega odpora so korenito posegli v dotlej nedotakljivo Jugoslovansko ljudsko armado in obrambno politiko. Ocena pripravljenosti jugoslovanske vojske na obrambo pred napadom z vzhoda je namreč dala porazne rezultate. Dotedanji koncept jugoslovanske obrambe je bil prilagojen napadu z zahoda, velik problem pa bi ob nenadnem napadu predstavljala tudi prepočasna mobilizacija jugoslovanske vojske. Ozračje izrednih razmer je zahtevalo visok davek tudi na račun že tako okrnjene svobode izražanja. Na udaru je bil zlasti tisk, ki je po mnenju partijskih voditeljev postal preveč svoboden, zato so ga znova podredili interesom partije in v ta namen izvedli nekatere kadrovske zamenjave v uredništvih velikih časopisnih hiš.²⁸

Odmev dogodkov na Češkoslovaškem in razpoloženje med ljudmi je budno spremljala Služba državne varnosti (SDV). Tajna policija je poostрила nadzor nad resničnimi in domnevnimi političnimi nasprotniki vseh barv, najbolj nad t. i. informbirojevci in privrženci odstavljenega Aleksandra Rankovića, t. i. rankovičevci, ki bi se utegnili v primeru udara z vzhoda povezati s Sovjeti. Bolj iz navade kot iz potrebe, je SDV okrepila nadzor tudi nad t. i. klasično reakcijo, kamor so uvrščali do režima kritične posameznike, ki so jih večinoma obravnavali kot zahodno naravnane, pa tudi duhovščino in politično emigracijo. Slovenska SDV je zaradi dogodkov na Češkoslovaškem že 21. avgusta odprla dosje z naslovom Akcija Sokol. Sodeč po poročilih, SDV v Sloveniji ni imela veliko dela. Razen izjav, napisov in letakov s pretežno protisovjetsko vsebino ni opažala bistvenega povečanja »sovražnih izpadov«, zaznavala pa je tudi strah prebivalstva pred sovjetskimi vdorom in s tem povezano nakupovalno mrzlico.²⁹

Vprašanje, kolikšna je bila resnična nevarnost sovjetskega napada na Jugoslavijo, je medtem ostajalo odprto, odprti pa sta bili tudi vprašanja, ali se bo Jugoslavija v primeru sovjetske invazije prisiljena braniti sama in kakšen bo odziv zahodnih velesil in neuvrščenih držav na morebitni sovjetski vdor v Jugoslavijo. Kmalu se je izkazalo, da Jugoslavija ni mogla računati na pomoč neuvrščenih držav, saj so bile številne med njimi gospodarsko in vojaško odvisne od Sovjetske zveze. Največje razočaranje za Tita je bil egiptovski predsednik Naser, ki je lahko vedno računal na sovjetsko pomoč v vojnah z Izraelom in je bil zato ob invaziji Varšavskega pakta na Češkoslovaško vsaj ravnodušen, če že ne prosovjetsko naravnani. Jugoslavija se je zato znova začela ozirati proti Zahodu, k ZDA. Ameriški predsednik Lyndon Johnson je že konec avgusta Sovjetsko zvezo opozoril, da ZDA ne bodo dopustile morebitnega nadaljevanja agresije Varšavskega pakta v Evropi, s čimer je posredno zaščitil tudi Jugoslavijo, poleg tega pa so ZDA v naslednjih mesecih Jugoslaviji odobrile precejšnjo gospodarsko in finančno pomoč.³⁰

Sovjetski pritisk na Jugoslavijo je sčasoma popustil, s tem pa tudi strah jugoslovanskih voditeljev pred sovjetskim napadom. Kljub temu je jugoslovanski politični vrh izkoriščal domoljubno evforijo, ki je po intervenciji Varšavskega pakta na Češkoslovaškem zajela Jugoslavijo, tudi potem, ko je postalo očitno, da udara z vzhoda ne bo. Vzdušje izrednih razmer so v javnosti ustvarjali in ohranjali z različnimi oblikami mobilizacije prebivalstva, zlasti z vojaškimi vajami, civilnimi akcijami pod geslom »Nič nas ne sme presenetiti« in drugimi ukrepi, s katerimi so začeli udejanjati koncept splošnega ljudskega odpora. Z retoriko poudarjanja neodvisnosti in domoljubja je jugoslovanski partiji uspelo v razmeroma kratkem času okrepiti notranjo monolitnost, hkrati pa je občutno povečala in pomladila svoje članstvo.

27 AS 1589, CK ZKS, šk. 31, Gradivo s skupne seje predsedstva in izvršnega komiteja CK ZKJ, 2. 9. 1968 – Zapisek o sprejemu sovjetskega veleposlanika pri predsedniku Titu, 30. 8. 1968, str. 9.

28 Režek, Odmev praške pomladi, str. 175–177.

29 AS 1931, RSNZ, šk. 1187, Akcija Sokol – okupacija ČSSR leta 1968. AS 1931, RSNZ – SOVA, Informativni bilteni SDV, avgust – september 1968.

30 Klasić, Hrvoje (2008). Unutrašnjopolitičke i vanjskopolitičke aktivnosti Jugoslavije nakon intervencije Varšavskog pakta u Čehoslovačkoj 1968. Godine. V: 1968 – četrdeset godina posle (zbornik radova). Beograd: INIS, str. 530–544.

Odločna obsodba agresije na Češkoslovaško je v domači javnosti utrdila mit o Jugoslaviji kot deželi svobode, neodvisnosti in načelnosti. Spretna propaganda je okrepila naklonjenost prebivalstva do Tita in partije, Titova avtokracija se je utrdila in znova legitimirala, partijski »liberalci«, ki so zahtevali odločnejše notranje reforme, pa so bili oslabljeni. Izhodišča nekaterih načrtovanih reform so bila bistveno zožena, bolj ali manj v celoti pa je bila pozneje izpeljana le reforma jugoslovanske federacije. Zanimivo je, da je bila tudi na Češkoslovaškem edina Dubčkova reforma, ki je preživela njegovo odstavitev, prav federalizacija Češkoslovaške, kar lahko tako v češkoslovaškem kot v jugoslovanskem primeru razumemo kot nadomestilo za druge, neuresničene reforme. Koristi je Tito potegnil tudi iz zaostritve odnosov med Sovjetsko zvezo in ZDA. Jugoslavija je na ta račun prejela novo pošiljko ameriške gospodarske in finančne pomoči, kar je od Zahoda takrat tudi najbolj potrebovala.

SKLEP

Med odzivom jugoslovanskih oblasti na madžarsko vstajo in praško pomlad lahko potegnemo več vzporednic: tako leta 1956 kot leta 1968 sta jugoslovansko politiko krojila strah pred Sovjetsko zvezo in bojazen pred izbruhom notranjih nemirov, jugoslovanske voditelje pa je skrbela tudi izguba naklonjenosti Zahoda, zlasti ZDA. V notranji politiki je strah pred izgubo oblasti generiral represijo, hromil pa je tudi težnje po reformah neučinkovitega gospodarstva in zamisli o liberalizaciji političnega sistema znotraj same komunistične partije. Komunistični voditelji namreč oblasti niso ohranjali le z represijo nad državljani, temveč tudi z utrjevanjem partijskega monolita. Zavedali so se, da bi imela sprostitev kritične razprave znotraj partije takojšen učinek tudi zunaj nje, kar sta navsezadnje dokazala tako praška pomlad kot jugoslovanski partijski »liberalizem« šestdesetih let. Zato so si vseskozi prizadevali, da se kritika znotraj partije ni preveč razživela, s tem pa so preprečili tudi marsikatero nujno reformo. Korenite reforme bi namreč za seboj potegnile slabitev partijskega monopola in posledično izgubo oblasti, zato so se jim jugoslovanski voditelji, in še toliko bolj voditelji držav sovjetskega bloka, kar se da izogibali. Komunistični Vzhod pa je medtem nezadržno izgubljal bitko s kapitalističnim Zahodom.

VIRI IN LITERATURA

Arhivski viri

- AS 1931: Arhiv Republike Slovenije, fond Republiškega sekretariata za notranje zadeve.
 AS 1589: Arhiv Republike Slovenije, fond Centralnega komiteja Zveze komunistov Slovenije.
 AS 1551: Arhiv Republike Slovenije, fond Zbirka kopij dokumentov o komunističnem in delavskem gibanju.
 AS 537: Arhiv Republike Slovenije, fond Socialistične zveze delovnega ljudstva Slovenije.

Časopisni viri

- Ljudska pravica (1956).
 Slovenski poročevalec (1956).
 Delo (1968).
 Politika (1968).

Literatura

- 1968 – četrdeset godina posle (zbornik radova). Beograd: INIS.
 Judt, Tony (2007). Povojna Evropa 1945–2005. Ljubljana: Mladinska knjiga.
 Kovacs, Attila, Nečak, Dušan, Režek, Mateja, Brezigar, Sara (2009). Madžarska begunska problematika leta 1956 – primer Jugoslavije in Slovenije. V: Razprave in gradivo 58. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 196–247.
 Pelikan, Jan (2008). Jugoslávie a pražské jaro. Praga: Univerzita Karlova.
 Režek, Mateja (2005). Med resničnostjo in iluzijo. Slovenska in jugoslovanska politika v desetletju po sporu z Informbirojem 1948–1958. Ljubljana: Modrijan.
 Režek, Mateja (2006). Odmev madžarske vstaje leta 1956 v Sloveniji in Jugoslaviji. V: Prispevki za novejšo zgodovino, 2/2006, str. 93–104.

Režek, Mateja (2010). Odmev praške pomladi in njenega zloma v Sloveniji in Jugoslaviji. V: Slovenija – Jugoslavija, krize in reforme 1968/1988. Ljubljana: INZ, str. 167–182.

Vodopivec, Peter (2006). Madžarska vstaja leta 1956 v slovenskih in jugoslovanskih očeh. Prispevki za novejšo zgodovino, 2/2006, str. 105–118.

POVZETEK

Po letu 1948 Jugoslavija ni bila več del sovjetskega bloka, vendar so jo z njim povezovale globoke ideološke vezi in podoben politično-gospodarski sistem, zato se je specifično odzivala na poskuse reform v vzhodnoevropskih državah. Od uradne obnovitve stikov med Jugoslavijo in Sovjetsko zvezo sredi petdesetih let so odnosi med državama nihali, občutljivost jugoslovansko-sovjetskih odnosov pa se je najočitneje pokazala ob velikih pretresih v vzhodnem bloku, zlasti ob madžarski vstaji in praški pomladi.

Jugoslovanske oblasti so se na madžarsko vstajo in praško pomlad odzvale podobno. Tako leta 1956 kot leta 1968 sta jugoslovansko politiko krojila strah pred Sovjetsko zvezo in pred izbruhom notranjih nemirov, jugoslovanske voditelje pa je skrbela tudi izguba naklonjenosti Zahoda, zlasti ZDA. V notranji politiki je strah pred izgubo oblasti generiral represijo, hromil pa je tudi težnje po reformah neučinkovitega gospodarstva in zamisli o liberalizaciji političnega sistema znotraj same komunistične partije.

Članek temelji na znanstveni literaturi, arhivskem gradivu Centralnih komitejev ZKS in ZKJ, Socialistične zveze delovnega ljudstva in Službe državne varnosti ter na časopisnih virih.

SEMINAR SVETA EVROPE »MEMORIAL DE SHOAH, PARIZ, 23. 4.-26. 4. 2012«

Na povabilo Sveta Evrope sem se med 23. 4. in 26. 4. 2012 udeležil mednarodnega seminarja na temo holokavsta, ki je bil v muzeju Memorial de Shoah v Parizu.

Na seminarju je bilo več kot 30 udeležencev iz različnih evropskih držav (Portugalska, Nemčija, Italija, Avstrija, Romunija, Estonija, Slovenija, Francija). Največ udeležencev (več kot 10) je bilo iz Francije, precej močno pa je bila zastopana tudi Portugalska (pet predstavnikov), iz preostalih držav pa smo bili po eden ali dva predstavnika. Seminar je potekal v francoskem jeziku.

PONEDELJEK, 23. APRIL 2012

Na začetku seminarja nas je naprej pozdravil direktor institucije (muzeja) Memorial de Shoah, Luc Levi, in nam povedal, da že več kot štiri leta organizirajo seminarje in predavanja na temo holokavsta. Povedal nam je o začetkih institucije (ustanovljena leta 1953) ter o ciljih in načrtih za naslednja leta. Dr. Carole Reich je kot predstavnica Sveta Evrope povedala, kako se v delo muzeja vključuje ta institucija, kako se podpirajo različni pedagoški seminarji in spodbujajo različni pristopi, ki se od države do države razlikujejo. V večini evropskih držav se 27. januar obeležuje kot dan spomina na holokavst. Različna gradiva na temo holokavsta lahko dobimo na spletni strani www.coe.int/holocaust.

V zadnjih dveh letih se tudi v Svetu Evrope daje vse več poudarka holokavstu, (načrtovanih je več seminarjev, in sicer v Strasbourgu junija, v Albaniji septembra in v Solunu oktobra 2012).

V začetnem delu seminarja smo se predstavniki različnih držav predstavili, povedali pa smo tudi, v kolikšni meri je holokavst vključen v šolske kurikule. Zanimivo je bilo spoznanje, da so bili med udeleženci poleg zgodovinarjev tudi glasbeniki, matematiki, sociologi idr.

V ponedeljkovem popoldanskem programu smo imeli najprej na vrsti predavanje z naslovom »Življenje Judov pred holokavstom«. Predavatelj dr. Philippe Boukara si je za izhodišče svojega predavanja izbral primerjavo o življenju Judov pred drugo svetovno vojno v Franciji in na Poljskem. Tako nam je poudaril, da je na Poljskem leta 1939 živel 3 milijone Judov, kar je predstavljalo kar 13 % vsega prebivalstva te države. Tudi v mestih je bil odstotek judovskega prebivalstva zelo visok (30 % prebivalcev Varšave in 25 % prebivalcev Krakova je bilo Judov). Judje so še v 19. stoletju govorili svoj jezik, ki pa se je, odvisno od države, mešal s primesmi iz drugih jezikov (nemški, francoski, italijanski itd.). Judje so bili v večini evropskih držav kot neke vrste izoliran otok in niso sodelovali pri upravljanju države. A po drugi strani, vse od začetka 20. stoletja lahko opazimo, da tudi judovski rabini nimajo več aktualne oblasti znotraj judovskih skupnosti.

Poljska je imela kot novonastala država po prvi svetovni vojni kar eno tretjino prebivalstva, ki po narodnosti niso bili Poljaki. Poleg Judov, ki so bili enakomerno razpršeni po vsej državi, so imeli še močno ukrajinsko manjšino, pa nemško, litovsko in belorusko. Judje so bili na Poljskem obravnavani kot tujci, niso smeli študirati na poljskih univerzah, za verifikacijo (nostrifikacijo) diplom z zahodnih univerz pa so jih čakali dolgotrajni postopki. Med poljskimi Judi so opazne razlike glede gmotnega položaja, poleg tega pa so se med seboj razlikovali tudi glede na politična stališča (ortodoksni Judje, pripadniki socialistične stranke BUND).

Za razliko od Poljske so bili Judje v Franciji pred prvo svetovno vojno številčno precej šibkejši (okoli 300.000 od 40 milijonov prebivalcev pomeni manj kot 1 %). Ti so bili zelo dobro vključeni v francosko družbo, pa tudi v politično življenje države, lahko so dosegli

visoke politične in družbene položaje. Lahko rečemo, da so Judje dali veliko Franciji, pa tudi Francija je dala Judom veliko. Za primer poskusa diskreditacije Judov lahko štejemo afero Dreyfuss, ki pa ni imela usodnejših posledic za Jude. Če se ozremo na nekatere druge srednje- in južnoevropske države (Madžarska, Romunija, Jugoslavija, Grčija, Bolgarija), lahko marsikje ugotovimo diskriminacijo na univerzah in izločanje iz družbenega življenja.

Po končanem predavanju smo si ogledali Muzej judaizma s številnimi eksponati, ki nakazujejo večstoletno navzočnost Judov v Franciji in v Evropi. Za konec dne smo se seznanili še z judovsko glasbo.



Pred vhodom v muzej se nahaja Zid imen, kjer je vklesanih 75 tisoč imen judovskih žrtev iz Vichyjske Francije. (Foto: osebni arhiv V. Kunaver.)

TOREK, 24. APRIL 2012

Prvo jutranje predavanje je imel Georges Bensoussan iz Memoriala de Shoah v Parizu. Predavanje se je dotikalo ideologije nacizma, Predavatelj se ne strinja povsem s tezo, da je ideologija nacizma povezana z versajskim mirom 1919 kot tudi ne z veliko gospodarsko krizo 1929. Svoje izhodišče je postavil v 19. stoletje, za katerega je značilen t. i. »vulgarni darvinizem« Ta v svoji izkrivljeni teoriji poudarja, da je na svetu prostor le za močne in sposobne, šibki in manj sposobni pa bodo propadli. Sicer pa je treba za izvor ideologije nacizma pogledati nekoliko bolj daleč v zgodovino. Že v času protestantizma (16. stoletje) imajo Nemci namen izničiti Jude (Judje so naša nesreča.). Za Nemce Judje niso bili nikoli pravi Nemci (državljeni), bolj ko bi jih izločevali, bolj bi se oni počutili Nemce. Ideja pa se je širila v 19. stoletju zlasti med nemško buržoazijo. Tu je šlo za idejo o eni kulturi, ki je superiorna nad drugimi kulturami v Evropi. Ob združevanju Nemčije (1871, Bismarck) sta se vse bolj krepila pruski konservativizem in militarizem, ki je v viziji prihodnosti videl pohod nemške rase proti Vzhodu pri pokorjevanju slovanskih narodov in širjenju življenjskega prostora. Svet se ob koncu 19. stoletja hitro spreminja. Sin je živel drugače kot oče ali kot stari oče. Med letoma 1815 in 1914 se je evropska populacija povečala za 80 %, kar je bolj zasluga boljše higiene in več hrane kot pa napredka v medicini. Evropa začetka 20. stoletja je mlada, v njej živi veliko mladih ljudi. Nemško razmišljanje pred prvo svetovno vojno je šlo celo v smer, da se nemška rasa ne sme mešati s katero od nečistih ras (slovanska), ker bo sicer tudi sam postala ranljiva in šibka.

Antisemitizem ima v nemškem prostoru dolgo tradicijo, saj so že v 14. stoletju navadni ljudje pri maši dobivali nenavadna protijudovska sporočila (npr.: sinagoge so satanovo delo). V drugi polovici 19. stoletja je imela Nemčija težave z novo identifikacijo. Prej ruralna, kmečka je postajala vse bolj urbana in industrializirana. In krivec za spremembe naj bi bili Judje. Nemčija se torej iz romantike 19. stoletja nenadoma zbudi v novo realnost. V teh pogojih se naglo krepi nemški nacionalizem, ki je ekskluziven, torej izključuje druge narode, vodja pa pooseblja ves narod, ki se že ozira proti vzhodu, kjer naj bi bil njegov bodoči »lebensraum«.

Ugotovimo lahko, da je na podlagi darvinizma nasilje legalizirano. Nič ni nenavadno, da je leta 1938 nacistična Nemčija sprejela vrsto rasističnih zakonov, začeli pa so pobijati tudi dolgotrajno bolne, hendikepirane in duševne bolnike. V tem kontekstu se pojavi tudi ideja o judaizmu kot bolezni, ki jo je treba iztrebiti.

O žrtvah nacizma nam je spregovoril Tal Bruttman. V tem predavanju smo se soočili z vprašanjem nasilja nad različnimi kategorijami prebivalstva, ki jih uvrščamo med žrtve nacizma (1933–1945). Prof. Bruttman je opozoril na širše razsežnosti te problematike; koncentracijska taborišča so vedno odraz nekega totalitarnega režima in v tem času niso značilna samo za nacistično Nemčijo (SZ!). Ena od kategorij prebivalstva, ki jo štejemo med žrtve nacizma, so bili tudi homoseksualci. Nacisti so imeli do njih odklonilno stališče zaradi nezmožnosti reprodukcije, ne pa iz moralnih vzgibov. Za nacistično Nemčijo je bila zveza med moškim in žensko namenjena reprodukciji in dvigu natalitete. Vse tiste moške, ki so zaradi ugovora vesti odklanjali služenje v nemški vojski, so po hitrem postopku odpeljali v koncentracijska taborišča na »prevzgojo«. Kristalna noč (9./10. 11. 1938) je pripeljala do prvega večjega nasilja nad Judi, poleg uničevanja njihovih sinagog in trgovin so jih veliko pobili, 30.000 pa zaprli v koncentracijska taborišča. Leta 1939, ko so Sovjeti pobijali poljske oficirje v Katinskem gozdu, so Nemci pobili okoli 25.000 Judov, intelektualcev, veliko pa so jih poslali v koncentracijska taborišča. Ta v tem času še niso bila namenjena uničevanju, pač pa predvsem zastraševanju. Sem so vozili tudi tatove, črnoborzijance in prostitutke, ki so jih prav tako šteli za tiste, ki ne sodijo v novo Nemčijo.

Zanimiv je tudi nacistični odnos do pripadnikov drugih ras: Slovane, Azijate in črnce so šteli za pripadnike nižje rase. V kategorijo Slovani so šteli tudi Madžare, Litovce, Romune, čeprav to niso. Nemci so imeli v načrtu spraviti Poljake, Ukrajince in Beloruse v podoben položaj, kot so ga imeli črnci v francoskih afriških kolonijah. V svojem načrtu so torej imeli zaslužnjenje slovanskega prebivalstva, kar sto tisoč poljskih otrok pa so dali nemškim parom in družinam v vzgojo in posvojitev. V letu 1941 so nemške sile zajele okoli 2 milijona sovjetskih vojakov, od katerih je v nadaljevanju večina umrla od lakote. Morda manj znano dejstvo je tudi, da so v tem času Nemci izvajali tudi množične sterilizacije prebivalstva (nekateri so bile tudi prostovoljne), s čimer naj bi preprečevali, da bi se v prihodnje »čista« arijska rasa mešala z manj vrednimi rasami.

Romi (v francoskem jeziku se uporablja izraz Cigani) so bili v letih 1940 in 1941 v velikem številu odpeljani v poljsko mesto Lodz. Tudi oni naj bi sodili med t. i. manj vredne rase, političnih razlogov za njihovo pobijanje pa ni bilo. Kljub temu pa jih je veliko umrlo zaradi epidemije tifusa, preostale pa so pobile SS-enote, tako da jih je preživelo bolj malo. Tudi do črncev v Afriki, kjer so imeli nekaj kolonij, so imeli Nemci še pred prvo svetovno vojno slab odnos, precej so jih tudi sterilizirali.

O etapah končne rešitve judovskega vprašanja je spregovoril dr. Georges Bensoussan.

To obdobje lahko delimo na več faz (prva faza 1933–1939, druga faza 1939–1941 in tretja faza 1941–1945).

V prvi fazi (1933–1939) se srečamo z vrsto zakonov oziroma ukrepov o bojkotiranju judovskih trgovin, že od aprila 1933 pa so Jude začeli odpuščati iz vseh javnih služb. Pojavila se je teza o tem, da so Judje kontaminirali nemško družbo in jih je treba iz družbe izločiti. Tako je bilo do leta 1939 izdanih v Nemčiji okoli 400 zakonov, ki so bili usmerjeni proti delovanju Judov in njihove skupnosti. Judje tako zdaj niso več obravnavani kot nemški državljani, pač pa kot »predmet države«. In koga vse so nacisti smatrali za Juda? V definiciji je bilo opredeljeno, da je Jud tisti, katerega stari oče je bil Jud, uvedli pa so tudi kategorijo »mešancev« (mischlinge). Zaradi vseh teh ukrepov je Nemčijo do leta 1937 zapustilo okoli 130.000 Judov, do leta 1939 pa še 140.000. Podoben položaj je bil v Avstriji (od leta 1938 v okviru nemškega rajha), kjer je živel okoli 180.000 Judov in leta 1938 jih je bilo 100.000 pripravljenih takoj zapustiti državo. Zaradi vseh nakopičenih težav z judovskimi begunci je Roosevelt leta 1938 sklical veliko konferenco na to temo v Franciji, ki pa rešitve ni našla. Lahko rečemo, da se je svet za Jude delil na tiste države, kjer niso mogli več živeti, in na tiste, kamor niso mogli iti. Ves svet si je zatiskal oči pred problematiko Judov in njihovo usodo.

Hitler je že leta 1939 govoril o svetovni judovski in boljševistični zaroti, pripravljeni so bili načrti za izselitev vseh Judov iz Nemčije. Po nemškem napadu na Poljsko se je problem za Nemce še povečal. Število Judov se je namreč z okupacijo večjega dela te države še povečalo, Nemci pa so jih začeli zapirati v gete. Leta 1940 se pojavi ideja o tem, da bi vse evropske Jude prepeljali na Madagaskar, vendar zaradi prevlade Velike Britanije na morju to ni bilo izvedljivo. Po Hitlerjevem neuspehu v zračni bitki za Anglijo in potem ko je bilo jasno, da ta ne bo sprejela premirja, se v začetku leta 1941 pojavi teza, da je treba pobiti vse evropske Jude. V času vojskovanja v SZ so Nemci propagirali idejo, da so vsi Judje partizani in kot taki za Nemce zelo nevarni. Oktobra 1941 so bile meje v Evropi dokončno zaprte in Judje niso imeli več kam oditi. Z vstopom ZDA v vojno in z nemško vojno napovedjo tej državi decembra 1941 je bila usoda evropskih Judov zapečaten. Na Poljskem, kamor so deportirali večino od njih, so začeli graditi velika koncentracijska taborišča (prva tri so bila Belzec, Salibor in Treblinka).



Na temo holokavsta je bilo posnetih veliko filmov npr.: Gospod Klein. (Foto: osebni arhiv V. Kunaver.)

V nadaljevanju smo si ogledali še stalno razstavo muzeja Memorial de Shoah in priložnostno razstavo Šport v času nacizma. Zelo zanimiva fotografska gradiva so nas popeljala v čas olimpijskih iger v Berlinu 1936, spoznali pa smo tudi močno povezanost nacistične ideologije s športom. Želja po nemški nadvladi se je namreč kazala tudi na tem, torej športnem področju.

SREDA, 25. APRIL 2012

Širši vidiki genocidov v 20. stoletju in genocid nad Tutsiji v Ruandi nam je predstavila Helene Dumas.



Dr. Helene Dumas med predstavitvijo (Foto: osebni arhiv V. Kunaver.)

Avtorica nam je za iztočnico predstavila širši vidik genocidov 20. stoletja, v katerem je predstavila primerjavo tudi z Izraelci in Palestinci. Hutujci so bili večinoma kmetje, Tutsiji pa so bili pripadniki t. i. višjega sloja. V samo treh mesecih leta 1994 so v genocidu pobili

tri četrtine populacije Tutsijev, največji pobjoj pa se je zgodil v samo dveh tednih! Ruanda je sicer krščanska, večina prebivalstva je katoliške vere, nekaj je protestantov. Tako Hutujci kot tudi Tutsiji so katoliki, govorijo isti jezik. V predkolonialnih časih so Tutsiji predstavljali elito, aristokracijo. V 19. stoletju je bila Ruanda najprej nemška, potem pa belgijska kolonija. Kraljevina Ruanda je bila pred prihodom Evropejcev dobro organizirana in je imela dobro administracijo. V Ruandi pa so vseeno navzoči zametki rasizma, ki ga sem prinesejo evropski kolonizatorji. Leta 1988 je neki zahodni novinar zapisal, da so Tutsiji neka posebna črnska rasa, ki s preostalimi črnici nimajo nobene zveze, so inteligentni, lepe postave in elegantni. Vendar se na drugi strani že v šestdesetih letih v Ruandi krepili tudi hutujška elita, ki bolj kot Belgijcem nasprotuje Tutsijem. Ko je v začetku šestdesetih let Ruanda postala neodvisna in ko so na parlamentarnih volitvah dobili večino Hutujci, so številni Tutsiji že iskali politično zatočišče v sosednjih državah. Politične zadeve so se v tej pretežno kmetijski državi, ki je živela od pridelave kave, le še zaostrele. V njene notranje zadeve so se vse bolj vmešavali Francozi. Po volitvah 1990 se v državi pojavi gverilsko gibanje, časopisi in radijski mediji pa vse bolj spodbujajo sovraštvo nad Tutsiji. Prav radijski medij je s svojimi enostranskimi in rasistično obarvanimi oddajami v očeh političnih analitikov eden od glavnih krivcev za krvavo državljansko vojno oziroma genocid nad Tutsiji. Po drugi strani pa je Francija pod predsednikom Mitterandom vse bolj krepila svoj vpliv in oboroževala različne gverilske skupine. Po atentatu na ruandskega predsednika so se zadeve le še zaostrele. Umor predsednika so mediji pripisali Tutsijem, sile OZN, ki naj bi skrbale za red, pa so državo zapustile (podobno kot v Srebrenici, BiH). V začetku leta 1994 je prišlo do krvavega obračuna, v katerem je bilo ubitih več kot milijon ljudi, in to na najgrozovitejše načine, s preprostim orožjem in orodjem, tudi v cerkvah.

Po končanem poboju, ki ga štejemo za enega največjih genocidov 20. stoletja, je prišlo do sojenja Hutujcem za masovni genocid. Sodili so več kot 600.000 ljudem, prve obsodbe pa so bile izrečene šele leta 2011. O tej tragični epizodi je bila posneta tudi vrsta filmov, npr.: »Shooting dogs« in »Sometimes in april«.

O zanikanju holokavsta nam je spregovoril dr. Pierre Chretien iz Univerze Sorbona v Parizu. Zanikanje je nova beseda, ki jo v povezavi z genocidom poznamo že od leta 1945. V zadnjem času strokovnjaki govorijo o tem, da so se v 20. stoletju zgodili trije veliki genocidi: armenski, judovski in ruandski. Tisti, ki ta dejanja zanikajo, pa govorijo o tem z različnih vidikov.

1. **Racionalni vidik** – delo strokovnjakov na tem področju ni bilo dobro opravljeno in temelji na napačnih predpostavkah.
2. **Število žrtev** – je močno predimenzionirano, v resnici je bilo mnogo manjše.
3. **Ponovno obtoževanje** – tisti, ki so žrtve, nas spravljajo v položaj žrtev in nas obtožujejo.
4. **Kombinacija vsega naštetega** – obsega različne variante zgoraj izpostavljenega.

Čeprav so se nacisti pred svojim koncem zelo trudili, da bi uničili vse dokaze, jim to ni uspelo. Leta 1948 je neki francoski novinar postavil tezo, da genocida ni bilo in da so si vse skupaj Judje izmislili, da bi prišli do svoje države. Leta 1979 je neki drug francoski literat postavil vprašanje, ali so bile v Auswitu sploh plinske celice. Zanikovalci holokavsta pa se največkrat ukvarjajo s številko 6 milijonov. Ali je to sploh mogoče? Ali so imeli nacisti sploh dovolj kapacitet za kaj takega? Zanimivo je, da se po 70 letih od konca nacizma celo med nekaterimi univerzitetnimi strokovnjaki pojavljajo taka vprašanja. Danes pa se zanikanje holokavsta najbolj pogosto pojavlja na internetu. Če odtipkate geslo »Shoah«, se pojavi več zadetkov, ki to zanikajo, kot tistih, ki to potrjujejo.

Zanikanje armenskega genocida je druga zgodba, saj se zanikanje odvija s strani države. Ko so Turki po berlinskem kongresu izgubili veliko večino svojih posesti v Evropi, so toliko bolj želeli zadržati azijske posesti. Genocid nad Armenci se je dogajal v letih 1914–1918, vendar so ga prva leta po prvi svetovni vojni Turki skušali zanikati. Za številne smrtno žrtve med Armenci so iskali vse vrste drugih vzrokov: kolera, težko življenje, mraz, kriminalne združbe ipd. Že leta 1987 je tedanja EGS pozvala Turčijo, naj za vključitev v to

skupnost prizna genocid nad Armenci. Kot nam je znano, se to do danes še ni zgodilo. S priznavanjem genocida nad Indijanci pa imajo hude težave tudi ZDA, saj Kongres vztrajno zavrača to temo.

Naslednji predavatelj, Claude Sangers, Memorial de Shoah iz Pariza, nam je spregovoril o genocidu nad Romi. V Franciji se za Rome uporablja splošno uveljavljen termin Cigani (les Tsigannes, tudi les Gitanes), ki je v uporabi med ljudmi že vse od 19. stoletja. In vendar, danes tudi v Franciji vse bolj uporabljajo termin Romi, vsebina, ki se nanaša na genocid nad Romi v času druge svetovne vojne, pa je tudi obvezna tema šolskega kurikula. Pred drugo svetovno vojno naj bi po podatkih živelo v Evropi okoli milijon Romov, večinoma so imeli državljanstva tistih držav, v katerih so bivali. Tudi veroizpovedi so bili različnih, odvisno od lokalnega okolja. Po eni od teorij naj bi izhajali iz Indije, od koder so med 13. in 14. stoletjem prišli v sredozemski prostor. Danes jih je okoli 2,5 milijona, največ v Evropi jih živi v Romuniji, okoli 300 do 400.000 pa tudi v Franciji. Med ljudmi še vedno prevladujejo negativni stereotipi glede Romov. V času druge svetovne vojne so na Romih delali medicinske poskuse (dr. Mengele v Auswitztzu), veliko jih je umrlo zaradi bolezni in podhranjenosti, niso pa jih morili v plinskih celicah. V nadaljevanju smo si ogledali tudi precej dokumentov in v delavnicah z njimi tudi delali.

ČETRTEK, 26. APRIL 2012

Že zjutraj smo se razdelili na več skupin. Sam sem se pridružil delavnici, ki jo je vodila Barbara Mellul, pedagoška svetovalka iz muzeja Shoah v Parizu. Naslov njene delavnice je bil »Kako približati holokavst otrokom, starim med 10 in 14 let?«. Ena od možnosti je ogled filmov (Schindlerjev seznam, Pianist, Deček v črtasti pižami). Vendar sam ogled filmov ni dovolj. Otroke je treba na te predstave dobro pripraviti, v njih je treba zbuditi čustva, v njih zbuditi zanimanje za dokumente. Pri poučevanju zgodovine holokavsta je dobro uporabljati tudi glasbo judovskih skladateljev izpred druge svetovne vojne (Roman Vishniac). Predstavljena nam je bila tudi interaktivna igra, dostopna na spletu »**Le grenier de Sarah**«, v kateri lahko otroci odkrivajo življenje in usode svojih vrstnikov (tudi Ane Frank). Na tej spletni strani lahko otroci odkrivajo vrsto dokumentov, prek interaktivnih zemljevidov sledijo njihovim potem in usodam. Vse zgodbe so narejene tako, da jih lahko spremljamo po korakih, in so kombinacija risane filma in dokumentarnega gradiva. Na podlagi tega je možno pripraviti tudi številne druge aktivnosti za otroke, na primer igro vlog.

Spletna stran »**Le grenier de Sarah**« je na voljo v francoskem in angleškem jeziku, razmišljajo pa tudi, da bi jo prevedli še v nekatere druge evropske jezike.

Zaključno konferenco seminarja je vodil Georges Bensoussan, zgodovinar in urednik revije Zgodovina Holokavsta (Histoire de la Shoah). Zanimiv avtor, med drugim je napisal tudi knjigo o nastanku države Izrael.

Dr. Bensoussan je svoje izvajanje začel s tem, da gre za izjemno težko obdobje, ki je prepleteno z usodo 6 milijonov žrtev. Zanimivo je, da se je holokavst zgodil potem, ko je po francoski revoluciji (1789) večina evropskih držav Jude že integrirala v svojo družbo. Pravimo, da je strah spremljevalec genocida, postavlja pa se vprašanje: Je bilo mar naciste strah Judov? Je morda ta strah povzročil strahoten zločin? In, zakaj se danes, po skoraj 70 letih še vedno ukvarjamo s temi problemi, s to tematiko? Morda prav zato, ker se še danes, v 21. stoletju, dogajajo množični poboji. Pri holokavstu gre za kulturno in civilizacijsko dobro, ki je bilo porušeno. In vendar, če poznaš enega ali dva človeka, ki sta ti blizu, potem te njuna smrt prizadene, če pa jih umre milijon, potem smo do tega precej bolj indiferentni. V Belzecu je bilo ubitih 450.000 ljudi, pobegniti pa je uspelo le štirim ...

Postavlja se tudi vprašanje, ali je minuta molka ob 27. januarju, dnevu spomina na holokavst, res prava pot, da bi mladim približali to tragedijo. Ustvarjanje nekega obreda se lahko spreobrne v svoje nasprotje, mladi take zadeve zelo radi zavračajo.

In kaj, če potegnemo vzporednico s komunističnim nasiljem nad drugače mislečimi? V sovjetskih gulagih je pristalo 12 milijonov ljudi, umrlo jih je 1 milijon. Torej primerjava kljub vsemu ne zdrži. Kdo pa je kriv za vse te vojne zločine? Med nacisti verjetno najbolj

Heydrich, šef gestapa, verjetno precej bolj kot komandanti taborišč. In, med teoretiki, ki so si zamislili iztrebljenje Judov, je izjemno veliko zelo inteligentnih ljudi, med njimi najdemo tudi več doktorjev znanosti. In zdaj se nam postavi še eno vprašanje: Zakaj so sploh pobijali Jude? Je šlo morda za denar, za ozemlje, za religiozne razloge? Ali je šlo samo za ideološki princip? Judje so se namreč v stoletjih razširili po vsej Evropi in v tem so nacisti videli grožnjo.

V Franciji je bilo med drugo svetovno vojno 60.000 političnih zapornikov. 60 % se jih po vojni vrne na svoje domove. Od Judov se jih na svoje domove vrne le 2,5 do 3 %. Med 6 milijoni Judov, ki so bili pobiti, je 1,5 milijona tistih, ki so mlajši od 15 let.

Danes se o holokavstu govori veliko, razlogi za to pa so različni. Sistematične raziskave holokavsta so se začele pred dobrimi 30 leti. Na to temo je napisanega že zelo veliko, tudi širša javnost in šolska mladina ima o tej problematiki veliko več podatkov. Pa vendarle, problem današnjega časa je tudi v tem, da se imamo mi, torej evropska civilizacija, danes za otroke svetlobe, vse preostale pa preziramo (npr.: pripadnike islamske veroizpovedi, za katere marsikje prevladuje enačaj, da so verski fanatiki), in to le zato, ker ne mislijo in ne delujejo tako kot mi. Danes, na pragu 21. stoletja opazamo porast antisemitskih gibanj, ne le v Franciji, pač pa tudi drugje, npr.: na vzhodu Evrope, v Rusiji. Zanimivo je, da sta se leta 1948 ob prizadevanjih za nastanek judovske države, Izraela, najbolj angažirali Francija in Sovjetska zveza, ne pa tudi Velika Britanija in ZDA. Zgodovina judovskega naroda je seveda mnogo več, kot zgodovina 20. stoletja in zgodovina holokavsta. Traja namreč že več tisočletij. Holokavst je le rezultat rasistične ideologije nacistične Nemčije.

Danes veliko govorimo o človečnosti, ki pomeni med drugim tudi to, da moramo zaščititi šibke. Čas holokavsta ali šoe pa je postavil načelo, ko ljudi delimo na tiste, ki lahko živijo, in na tiste, ki ne smejo živeti. In v tem je vsa tragedija te zgodovinske etape.



Pogovor s pričo holokavsta, dr. Bernalom (Foto: osebni arhiv V. Kunaver.)

Ob koncu seminarja smo imeli še zanimiv pogovor s pričo holokavsta. O svoji mladosti in izkušnjah s holokavstom nam je govoril dr. Henri Berlant. Njegova pretresljiva izpoved o bivanju v taborišču Auschwitz in o tem, kako mu je uspelo ubežati smrti, se nas je zelo dotaknila. Gospod je namreč kljub visoki starosti pokazal, da spomin na čase, preživete v koncentracijskem taborišču, ostaja globoko v njem, pa vendar si je po končani vojni uspel zgraditi kariero (postal je zdravnik) in družino, ki je v Franciji zelo uspela.

Seminar Memorial de Shoah je bil nedvomno zelo zanimiv in mi je, kljub temu da sem se že udeležil podobnega izobraževanja na to temo v Yad Vashemu, prinesel kar nekaj novih spoznanj. Pomagal mi je osvetliti evropski, v tem primeru francoski pogled na problematiko holokavsta. Številne teze in razmišljanja francoskih strokovnjakov so v meni spodbudili zanimanje za drugačen pogled in razmislek, kako bi kaj od tega lahko koristno uporabili v našem šolskem prostoru. Prav gotovo je dela na tem področju še veliko, saj, kot je razvidno iz tega poročila, ne gre samo za holokavst in Jude, pač pa tudi za vse druge oblike genocidov, ki pomenijo nevarnost za današnji čas. In prav mladim je tovrstno tematiko treba natančno predstaviti in nanjo opozoriti, da se bodo zavedali, kako strahotne posledice lahko prinese izkrivljena ideologija.

Vojko Kunaver

RAZISKOVANJE HUMANITARNEGA PRAVA, PRIROČNIK ZA UČITELJE

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2010, 136 strani

»/.../ ker je mladost čas, ko se nam odprejo oči in postanemo dovzetni za načela mednarodnega humanitarnega prava.«

Otrok iz Džibutija, Priročnik str. 13.

ZAKAJ PRIROČNIK?

Raziskovanje humanitarnega prava (RHP) je mednarodni vzgojno-izobraževalni program za mladostnike, stare 13. do 18. let. Program je sestavljen iz izsledkov raziskovanj, katerih cilj je spodbujanje mladih za aktivno in odgovorno državljanstvo, s čimer želi vplivati tudi na izboljšanje razumevanja človekoljubnih dejanj. Mlade spodbuja k razumevanju konfliktov v širšem smislu, k humanemu in solidarnostnemu delovanju in odgovornosti v vsakodnevem življenju. V mladih osmišlja spoštovanje pravic in vrednot, kot so: humanost, solidarnost, pravičnost in odgovornost, ter jim pomaga razvijati življenjske veščine za udeležanje globalnega državljanstva.

Ministrstvo RS za šolstvo in šport je leta 2006 spodbudilo uvajanje vsebin o mednarodnem humanitarnem pravu v nacionalni šolski sistem. V ta namen je v Sloveniji na izbranih šolah (6 osnovnih in 7 srednjih šolah) stekel pilotni projekt RHP. Projekt koordinira tim na ZRSŠ pod vodstvom Fani Čeh. Učitelji izbranih šol so ob izobraževanjih (tudi mednarodnih) v šolski praksi testirali in evalvirali nastajajoča pisna učna gradiva. Tako je nastala slovenska različica didaktično-metodičnega priročnika za poučevanje RHP. Vsebine priročnika se navezujejo predvsem na učne načrte predmetov: državljanska in domovinska vzgoja ter etika, zgodovina, sociologija in geografija.

Priročnik so uredile: Fani Čeh, ZRSŠ, Kristina Nemanič, Rdeči križ Slovenije (RKS) in Nataša Purkat, ZRSŠ.

Strokovni pregled je opravil dr. Savin Jogan, ki je hkrati je avtor poglavja Beseda strokovnjaka.

Avtorji so učitelji, vključeni v pilotni projekt: Jernej Jakelj, Katarina Španić, Marjana Pšeničnik in Špela Marinko - Čeh.

Fotografije je prispeval Mednarodni odbor Rdečega križa.

VSEBINA PRIROČNIKA

V uvodu je priročnik predstavljen z odgovori na vprašanja: Kaj je RHP? Zakaj bi se ukvarjali z RHP? Katere cilje ima RHP? Kako poučevati s pomočjo priročnika? Katere teme obravnava? Katera učna gradiva vključuje?

Ob uvodni uri sledi opis 9. učnih tem – učnih ur z možnostjo izvedbe dveh dodatnih učnih ur. Teme učnih ur so:

Uvodna:	Predstavitve raziskovanja humanitarnega prava učencem
1.	Človekovo dostojanstvo in priča dogodka
2.	Človekoljubno/humano dejanje in družbeni pritisk
3.	Dileme priče
4.	Temeljna pravila mednarodnega humanitarnega prava
5.	Mednarodno humanitarno pravo in človekove pravice
6.	Prepoznavanje kršitev



7. in 8.	Vojni zločini in sankcioniranje
9.	Humanitarno pravo
Dodatna učna ura A	Protiosebne mine
Dodatna učna ura B	Otroci vojaki

Učne ure so zasnovane v obliki priprave na pouk, in sicer:

- navedba namena učne ure,
- zapis ciljev za učence,
- preglednica: predstavitev izvedbe učne ure (metodični in vsebinski potek: navedba metod; učnih gradiv – prilog 1, 2; predlaganih vprašanj za učence; dodatnih dejavnosti za učence; dodatnih učnih gradiv).

	DEJAVNOSTI V RAZREDU	VSEBINA
UVOD		
JEDRO		
SKLEP		

Odlika priročnika je v izboru didaktične raznovrstnosti prilog – učnih gradiv (navedba zgoraj), njihove vsebinske realnosti, aktualnosti in medpredmetnosti (besedila, slike, citati itd. so dokumentarni zgodovinski viri, priče izbranih dogodkov od leta 1859 do današnjih dni). Interaktivne učne metode spodbujajo skupno raziskovanje učitelja in učenec. V procesu tovrstnega raziskovanja se tako učenci kot učitelji ozaveščajo o konceptu, da v realnem življenju mnogokrat »ni lahkih – enoznačnih odgovorov«.

Učnim uram sledi beseda strokovnjaka o razvoju mednarodnega humanitarnega prava s seznamom pomembnejših mednarodnih pogodb in drugih aktov mednarodnega humanitarnega prava.

V poglavju BESEDNJAK s področja MHP je opozorilo, da so mnoge besede v MHP uporabljene na specifičen način (ožje od običajne rabe).

Priročnik se končuje z igrami za spodbujanje in prostorom za beležko.

Izid knjižice sta sofinancirala Ministrstvo za šolstvo in šport ter Mednarodni odbor Rdečega križa, po en izvod pa so brezplačno prejele vse osnovne šole v Sloveniji.

Priročnik vključuje bogate priloge – učna gradiva: slike; sheme; besedila – življenjske zgodbe ljudi (pričevanja) in zgodovinska ozadja zgodb, citati; plakat, preglednice, grafi, zemljevid, Splošna deklaracija o človekovih pravicah in seznam pomembnejših mednarodnih pogodb in drugih aktov mednarodnega humanitarnega prava; besednjak, igre spodbujanja in beležka.

Priročnik predstavlja v slovenskem šolskem prostoru vsebinsko novost in strokovno podporo za realizacijo učnih načrtov predmetov, ki vključujejo omenjeno tematiko.

Na nekaterih šolah so učitelji zgodovine, državljske in domovinske vzgoje ter etike in tudi geografije priročnik že prepoznali kot aktualen in učinkovit učni pripomoček. Vemo, da jim bodo mnogi sledili.

»Naučila sem se videti, človeško stran v vsakomer, tudi v svojem sovražniku.«

Otrok iz Maroka, Priročnik str. 13.

/.../ da bi nam, najstnikom, lahko pomagal pri naših malih vojnah v življenju.«

Otrok iz Izraela, Priročnik str. 13.

Opomba: Citati, so glasovi mladih ljudi, ki so sodelovali v mednarodnem vzgojno-izobraževalnem programu – njihovi odgovori na vprašanje, zakaj se učiti o mednarodnem humanitarnem pravu.

Mag. Pavla Karba

SKUPAJ MOČNEJŠI,

PRIROČNIK ZA UČITELJE/-ICE IN UČENCE/-KE TRETJEGA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA OBDOBJA OSNOVNE ŠOLE

Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve, Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, Informacijska služba Združenih narodov na Dunaju, 2012, 66 strani, slikovno gradivo, preglednica, organizacijska shema, zemljevid in povezave na spletne strani

Zgodnica prve Unicefove voščilnice: »/.../ Jitka je leta 1947 pri likovnem pouku narisala sliko sonca in skupine otrok, ki plešejo okrog mlaja, in jo poslala Unicefu kot zahvalo za vso pomoč njeni vasi, predvsem otrokom. Risbico je poimenovala Sreča. Osebe Unicefa je bilo nad njo tako navdušeno, da so jo natisnili na voščilnicah.«

Priročnik str 39.

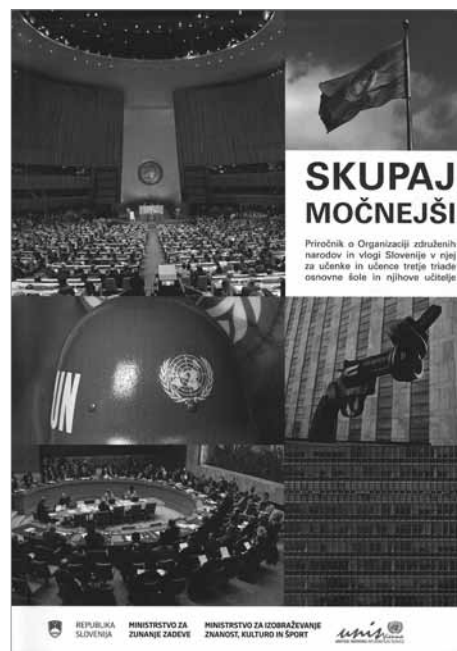
Priročnik z naslovom Skupaj močnejši je bil izdan ob praznovanju 20. obletnice sprejema Republike Slovenije v OZN. Seznanja nas z namenom ustanovitve OZN, cilji, organiziranostjo, delovanjem in izzivi OZN v 21. stoletju, v katerem smo priča zaostrovanju konfliktov po vsem planetu in hkrati prizadevanju za globalno državljanstvo. Priročnik z dokumentiranjem konkretnih aktivnosti osvetljuje dvajsetletno delovanje Slovenije za uresničevanje ciljev OZN.

Uredniški odbor za pripravo priročnika so sestavljali: Andrej Logar, Simon Konobelj, Erika Rustja, Maja Šmid, Jelka Razpotnik in Bojko Bučar. Recenzijo sta opravila Ana Polak Petrič in Marko Rakovec.

Tematika OZN je v osnovnošolskem kurikulumu vključena predvsem v učne načrte obveznih predmetov: zgodovine (9. razred), državljanske in domovinske vzgoje ter etike (7. in 8. razred) in geografije (8. razred). Temeljne pojme o OZN že vključuje učni načrt predmeta spoznavanje družbe (4. in 5. razred). Prav tako imajo v našem šolskem prostoru bogato tradicijo interesne dejavnosti, društva oziroma klubi OZN (del njihove dejavnosti je vključen v priročnik). Vrednote: mir, človekove pravice, kulturna dediščina, trajnostni razvoj itd., ki jih priročnik spodbuja, so zapisane v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji iz leta 2011.

VSEBINA PRIROČNIKA

Uvodnemu nagovoru generalnega sekretarja OZN Ban Ki Muna sledi uvodno pojasnilo uredniškega odbora k priročniku in kazalo z 12. vsebinskimi sklopi: 1. OZN (cilji, struktura in postopek včlanjevanja), 2. 20 let delovanja Slovenije v OZN (zgodovina vključevanja; viri informacij v Sloveniji o OZN: spletna stran Društva za Združene narode za Slovenijo, v Slovenj Gradcu, v slovenskih splošnih knjižnicah in v avdiovizualni knjižnici, v Slovenskem filmskem arhivu pri Arhivu Republike Slovenije, na spletni stani UNIS-a¹), 3. OZN in mednarodno razvojno sodelovanje (kaj je in razvojni cilji tisočletja), 4. Delo OZN na področju miru in varnosti (dejavniki ogrožanja in mirovne operacije za ohranjanje in izgradnjo miru ter razorožitev), 5. Človekove pravice in OZN (dokumenti o pravicah; telesa OZN, zadolžena za spodbujanje in varovanje človekovih pravic; vzgoja in izobraževanje za človekove pravice in sodelovanje Slovenije na tem področju), 6. Izobraževanje in kultura (aktivnosti Slovenije v svetu – oblike pomoči otrokom v okviru Unicefa in dejavnosti Unesca – predvsem izobraževanje mladih o vlogi svetovne snovne in nesnovne dediščine



¹ UNIS – Informacijska služba Urada OZN na Dunaju (The United Nations Information Service), Priročnik str. 19.

za boljšo skupno prihodnost človeštva in seznanjanje s seznamom svetovne dediščine tudi na ozemlju Slovenije), 7. Humanitarna pomoč (primeri humanitarne pomoči Slovenije ob naravnih nesrečah in pomoč beguncem), 8. Mednarodno humanitarno pravo (opredelitev, dokumenti in pravila in mednarodna sodišča), 9. Trajnostni razvoj (podnebne spremembe; prehranska varnost; sodelovanje Slovenije v mednarodnih projektih za trajnostni razvoj), 10. Zdravstvo (predstavitev delovanja Svetovne zdravstvene organizacije in projektov na področju zdravja, v katerih je sodelovala Slovenija: rehabilitacija otrok iz Gaze, Ukrajine, Libije ...), 11. Zaposlovanje v OZN (prikaz možnosti zaposlitve v OZN) in 12. Priloga – mednarodni dnevi.

Predstavitvi vsebin vsebinskega sklopa sledi didaktično-metodični koncept izvedbe sklopa v razredu, tako da so predstavljene izbrane dejavnosti za učence in učitelje.

Za učence:

Pri samostojnem raziskovanju učne teme je učencem v pomoč **Slovarček** (poglobljena razlaga strokovnih pojmov predstavljene vsebine). Učenci s pomočjo rubrike **Ali veš, da:**, preverjajo in utrjujejo pridobljeno znanje in zvedo nove zanimivosti.

Rubrika **V razmislek** učence spodbuja k dodatnemu raziskovanju oziroma poglobljanju in ozaveščanju znanja vsebin vsebinskega sklopa.

Za učitelje:

Kotiček za učitelje sestavljajo **aktivnosti za realizacijo vsebin** (zapis ciljev, učnih metod in oblik itd.) in **učni viri za realizacijo aktivnosti** (obiski spletnih strani: naslovi in navodila za delo na spletnih straneh), **obisk knjižnice** (namigi učencem za učno delo) in **kritično razmišljanje** (ki spodbuja razvijanje znanja na višjih taksonomskih stopnjah – metakognitivno znanje).

Priročnik v našem prostoru pomembno zapolnjuje vrzel na področju sodobnih didaktičnih učnih gradiv s področja tematike OZN. V njem so vsebine OZN za namene osnovnošolskega izobraževanja predstavljene v kontekstu globalno-nacionalno-lokalno. Didaktična predstavitev spodbuja učitelje k načrtovanju aktivnega učnega raziskovanja za učence z uporabo sodobnih učnih tehnologij. Učenci so spodbujeni h kritičnemu odkrivanju in razmišljanju o svetu, v katerem živijo, in o vrednotnem sistemu, ki ga poosebljajo cilji OZN. Morda ob tem razmišljajo o svoji vlogi na poti do izboljšanja sveta in sprožajo nove aktivnosti ter se pridružujejo Jitki iz leta 1947. Za vsako osnovno šolo v Sloveniji je bilo predvidenih pet brezplačnih izvodov.

Priročnik je dostopen tudi na spletni strani: http://www.mzz.gov.si/fileadmin/pageuploads/Druga_vsebina/Ucni_pripomocek.pdf.

Mag. Pavla Karba

Bojan Himmelreich

CELJSKI OLIMPIJCI 1936–1988

Razstava in Katalog k razstavi, Zgodovinski arhiv Celje, 2012, 44 strani

Ob razstavi Celjski olimpijci 1936–1988 je izšel tudi katalog z istim naslovom. Avtor razstave in kataloga je dr. Bojan Himmelreich, ki je v uvodu zapisal: »Razstava o športnikih, članih klubov iz Celja, ki so se udeležili olimpijskih iger, in katalog k razstavi nimata ambicije, da bi bila študija o teh posameznikih, njihovih športnih poteh ali celo o razvoju športa v Celju v naslovu navedenih letih.«

Razstava je postavljena tako, kot da bi prišli v dnevno sobo olimpijca. Namen razstave je obuditi spomin na ljudi, ki so bili nekoč zvezdniki, si pridobili bogate izkušnje na svoji športni poti in skozi razstavo delijo izkušnje z nami. Bolj kot dosežke – rezultate je bil namen razstave in kataloga prikazati, kako so mladi športniki doživljali svoje nastope na olimpijskih igrah, priprave na nastope in kako so se odzivali na pritiske za lovljenje norm za nastop na največjem tekmovanju za vsakega športnika.

Razstava na panojih v kronološkem zaporedju, od leta 1936 do 1988, celjske udeležence tako poletnih kot zimskih olimpijskih iger, torej športnike, sodnike in vodje ekip, predstavlja s fotografijami, časopisnimi članki in drugim gradivom, v vitrinah so razstavljeni številni predmeti. Vsak od njih je po svoje zaklad in vsak pripoveduje svojo zgodbo. A med njimi velja izpostaviti kopijo filma slavne režiserke Leni Rifenstahl z odprtja olimpijskih iger v Berlinu leta 1936, pa bakli iz let 1972 in 1984, s katerimi so celjski udeleženci nosili olimpijski ogenj v Jugoslaviji.

Prek panojev in vitrin sledimo zgodbam športnic in športnikov ter trenerjev, sodnikov in vodij reprezentanc, od Emila Gorška in Konrada Grilca, ki sta nastopila na igrah v Berlinu leta 1936, do atleta Roka Kopitarja in rokometaša Rolanda Pušnika, ki sta tekmovala v Seulu 1988. V omenjenem obdobju se je na 12 poletnih igrah v 31 nastopih predstavilo 22 športnikov, na 4 zimskih igrah v štirih nastopih pa dva športnika. Med celjske olimpijce so šteli tisti, ki so športno pot začeli v Celju ali pa so bili v času nastopov na igrah člani celjskih klubov. Najbolj je bila na olimpijskih igrah zastopana atletika, kar 16 je bilo atletinj in atletov, ki so nastopili na vseh igrah z izjemo leta 1976 in 1984. Trije celjski olimpijci so nastopili kar na treh igrah: Stanko Lorger, Ivo Ratej in Rolando Pušnik. Edini medalji je osvojil rokometaš Pušnik, zlato in bronasto. Med celjskimi olimpijci pa je tudi Danilo Žerjal, ki je nastopil kar za tri države: Italijo, Jugoslavijo in Venezuelo.

V katalogu so predstavljene zgodbe 24 športnikov ter 6 trenerjev, sodnikov in vodij reprezentanc. Zgodbe so bogato ilustrirane s slikovnim gradivom. Katalog prinaša tudi pregled nastopov celjskih olimpijcev na poletnih in zimskih olimpijskih igrah. Ob koncu kataloga je objavljen seznam vseh razstavljenih predmetov.

Otvoritev razstave je bila pred začetkom OI v Londonu 13. junija 2012 in bo na ogled še do konca leta. Ob razstavi je Zgodovinski arhiv organiziral še pogovor s celjskimi olimpijci skupaj z Muzejem novejšje zgodovine, na katerem so celjski olimpijci ugotavljali, da se je odnos do športa od konca njihove kariere do danes precej spremenil. Predvsem so izpostavili problem dopinga, ki ga v njihovem času niso poznali.

Avtor razstave dr. Bojan Himmelreich, ki v Zgodovinskem arhivu Celje sodeluje z ustvarjalci zasebnega arhivskega gradiva, je s sistematičnim zbiranjem gradiva celjskih olimpijcev našim znanjem ohranil zanimivo in pestro zbirko gradiva, ki Celje predsta-



vlja kot športno mesto. Zgodovinski arhiv Celje se je z razstavo Celjski olimpijci vključil v aktualno družbeno dogajanje in z njo želel povedati, da bomo Celjani športno mesto, šele ko bomo razvili odnos do športne dediščine, pa naj gre za vrhunski šport ali za šport mladih, rekreacijo ali zdrav način življenja.

V Zgodovinskem arhivu Celje bo po razstavi ostala bogata zbirka varnostno skeniranega gradiva celjskih olimpijcev, na kanalu Arhive pa so na ogled tudi kratki filmi o treningih celjskih olimpijcev.

Projekt celjski olimpijci je bil celostno zastavljen, zato ne preseneča napoved, da sledi nadaljevanje s predstavitvijo celjskih olimpijcev po osamosvojitvi Slovenije čez štiri leta ob poletnih olimpijskih igrah v Rio de Janeriu, ko bo 25. obletnica prvega nastopa slovenske reprezentance na olimpijskih igrah.

Bojana Aristovnik

ABSTRACTS

Stanislava Ferjanc,

I. Primary School Celje

TEACHING »HARDER« PARTS IN THE EIGHT GRADE: THE RISE OF THE BOURGEOISIE, EUROPE FOLLOWING THE CONGRESS OF VIENNA

In the article we present the learning set entitled Europe Following the Congress of Vienna. The topic is part of the required courses of the updated curriculum. An up-to-date curriculum brings advantages in the form of the active participation of students, which results in heightened concentration, an interdisciplinary view of knowledge, more efficient development of the skills of analysis, synthesis, and communication, as well as a holistic view of the learning materials. The quality of teaching is better, the lessons more diverse and flexible, and there is a greater goal focus.

Working with historical sources is one of the methods of experiential learning because it enables an individualised experience using the methods of historical research. Thus, historical sources are used as a source of knowledge, enabling the finding of facts through analysis, as well as of proof of historical events, phenomena, and processes. What students try for themselves, they remember more vividly, which is emphasized in experiential learning.

History learning poses a bigger challenge for students when it is authentic and experiential. Authentic learning is conducted through the use of individual didactic approaches, such as learning through cooperation, work with historical sources, project work, team work, etc. An authentic lesson must enable a problem-solving approach, which is apparent from activities and tasks. Students must explain, evaluate, or shape their own opinion or stance on the basis of data, facts, and proof from historical sources. This sort of learning favors active students, with the teacher guiding, steering, accompanying and aiding in the acquisition of knowledge, extrapolation of the essential, and the in-depth understanding of knowledge.

Suzana Kristovič Sattler,

Primary School Antona Ingoliča, Spodnja Polskava

TEACHING »HARDER« PARTS IN THE EIGHT GRADE: THE RISE OF BOURGEOISIE, 1848 – THE YEAR OF REVOLUTIONS AND »THE SPRING OF NATIONS«

How to encourage students to persevere through „harder“ historical topics and content in an independent, active and responsible manner? How to help them activate their fore-knowledge, to upgrade it with new findings, and to develop various skills and capabilities? With these questions in mind I set out to plan the historical topic The Revolutionary Year of 1848, which we executed in three lessons - one compact lesson and one 45 minute lesson.

Using the method of brainstorming on a problem statement, students activated their knowledge and acquaintance with revolutions, the demands of the enlightenment, the position of downtrodden nations in multinational countries, linked it to their experiences of spring events and „translated“ it to historical events. We executed the introduction into the learning theme and an analysis of the causes for the revolutionary year of 1848 with the use of multiperspective historical sources, which we read, analyzed and compared together, summarized their common features and highlighted the causes for the outbreak of the revolution.

In the continuation, using a form of cooperative learning following the jigsaw method, the students independently uncovered the course and consequences of the revolutionary events in Europe. With the help of a general study reading strategy they acquired new knowledge and concepts, which brought them to a deeper understanding of historical events through a cause-effect treatment of the subject.

They extracted essential concepts and key details explaining the gist from the text and pictorial materials. They trained in shaping abstracts and formulating questions on various taxonomical levels. With the use of cooperative learning they developed and trained various communication and social skills, as well as developing responsibility for the successful completion of the group's work. Through learning materials and their activity of discovering their own solutions to the problems facing Europe and Slovenes in the year 1848 they developed relational knowledge of human rights violations and strengthened their national awareness.

Contented and active students with a comprehensive and in-depth knowledge, equipped with various skills and values, were the answer to my starting questions. Reflection on the lesson proved once again that history is surely life's teacher.

Sonja Bregar Mazzini,

Primary School Miška Kranjca, Ljubljana

TEACHING »HARDER« PARTS IN THE EIGHT GRADE: THE RISE OF BOURGEOISIE, THE SPREAD OF DEMOCRATIC RIGHTS IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

In the article, a possible way of teaching the learning set The Spread of Democratic Rights in the Second Half of the 19th Century, is projected. The learning set is accorded one lesson, and because of this we employed what we learned about democracy at the previous lesson and at civics education as a starting point, upgrading that knowledge with new facts. The goal of the lesson is to make students the more active in the sense of individual searching for and copying information, and in analyzing historical sources. The learning set can be upgraded through the individualization and differentiation of tasks in their difficulty and content.

Brigita Praznik Lokar

TEACHING »HARDER« PARTS IN THE EIGHT GRADE: THE RISE OF BOURGEOISIE, THE SLOVENE NATIONAL MOVEMENT

The mandatory teaching theme The Rise of the Bourgeoisie, is a very broad theme that incorporates many new concepts, especially from political history, and is therefore less interesting or outright dull to students. That's why the history teacher must put in a special effort in designing lessons, which require much independent, and especially active, work from students. Students cannot come to know the Slovene national movement of the 19th century without crossreferencing with the teaching of the Slovene language, because the men who contributed critically to the awareness of the people of Carniola, Styria and Carinthia that they are part of a single nation were poets or writers who proved that the Slovene language could equal German or any other language. Hence the knowledge gained by students at Slovene language lessons when studying the works of these men (France Prešeren, Fran Levstik, Josip Jurčič, Simon Jenko, Janko Kersnik ...) can be gainfully employed and even strengthened at history lessons, the more so because students can become acquainted with knowledge integration, while also gaining greater self-confidence and a will to learn through making independent connections and conclusions, realizing that they themselves can make an effort to learn.

A weakness of this lesson is chiefly its great extent, necessitating the teacher to teach both European and Slovene history. But it is the flexibility of the individual teacher that guarantees that students can become well acquainted even with this part of Slovene history. Of course it is not necessary for all concepts to be treated equally, which is demonstrated by the case of another lesson entitled a demonstration of the workings of reading circles. The teacher would do well to pay more attention to the teaching of the matter of national camps. What is important is that the students have a chance to become acquainted with the Slovene national and political movement, which lead to the formation of an independent Slovenia in the year 1991. If students independently come to these conclusions, the history teacher has done his work well.

Rok Omahen

THE USAGE OF DIDACTIC GAMES IN TEACHING HISTORY IN PRIMARY SCHOOL

In the article, the basis of which was the thesis entitled *The Usage of Didactic Games in the Teaching of Geography and History in Primary School*, we attempted to portray the practical usage of didactic games, their preparation, including the phase of planning and execution, as well as the concluding reflection.

Concerning the overview of the theories of various authors from the field of studying through game use, we attempted to outline the complex development in the field of the theories of teaching throughout history with an emphasis on motivation as the key element of successful teaching. In the practical part we presented 22 didactic games, classified into 6 different groups (word games, visual games, mentally taxing games, creative games, games involving movement, and jigsaw puzzles), some of which we presented during actual history lessons.

We came to the conclusion that didactic games are well received among students, as it is true that children love to play. The effectiveness of a game depends chiefly on the teacher and his ingenuity, readiness, and courage to use didactic games even in the higher classes of primary school, as they are well received by older students as well.

After all didactic games, as they are portrayed in this article, offer an alternative to traditional classes on one hand, and the overt digitalization and individualization of classes which can come about through the overuse of computer didactic games.

Goranka Kreačič,

Primary School Preserje

A GUIDED TOUR OF BAROQUE LJUBLJANA FOR STUDENTS OF THE THIRD TRIANNIUM

The guided tour of baroque Ljubljana is the result of the cooperation of three teachers: the operator, the history teacher and the art history teacher. The common goal of the thorough preparations for the execution of the cultural day is the realization and development of holistic knowledge in students of the third triannium on the basis of intercurricular activity. On the basis of already processed and newly gained knowledge, the operative and general goals that we set beforehand, are achieved. As well as acquiring knowledge, students also develop certain skills and capabilities with an emphasis on spatial and temporal orientation, as well as the development of visual literacy. Through the examples of certain monuments belonging to the national heritage, they come to know the importance of the preservation and protection of the national heritage and develop a relationship to the environment. At the end of the activities they solve a short anagram in which almost all the new concepts that we became acquainted with over the course of the guided tour are covered.

Tina Štupar,

Primary School Komenda, Moste

HISTORY LESSONS IN THE CZECH REPUBLIC IN LIGHT OF THE EUROPEAN DIMENSION: MULTIPERSPECTIVITY, MULTICULTURALISM, INTERCULTURALISM IN THE CASE OF VIETNAMESE STUDENTS IN CZECH SCHOOLS

In the article the author first presents the general features of Czech education and organization and emphasizes the problem of minorities, especially from the educational aspect. Using the case of the Vietnamese minority she analyzes the forms of intercultural education, drawing the conclusion that project days are often organized for this purpose, even though a better solution might be intercurricular integration at history lessons, of course together with an emphasis on intercultural dialogue during the entire period of schooling.

Vida Šifrer,

Šentvid Gymnasium

PREJUDICE AS A CAUSE OF WARS AND CONFLICTS. INTERCURRICULAR BONDING OF HISTORY AND PSYCHOLOGY

The learning set at our school was executed in two lessons. Presented here is the course of the second part of the lesson. During the first lesson the students gathered and prepared materials on wars and conflicts during different historical periods.

Military conflict was thematised based on causes, course, importance, and consequences for the environment and society. When presenting the papers, we especially emphasised the students' considerations, because their telling served to further motivate the other students and to involve them into the discussion. Alongside social and political motives we incorporated the role of media, propaganda and existing ideology into the discussion.

Through intercurricular integration we achieved that the students began thinking critically, connected various facts, incorporated knowledge from various fields, weighed and selected propaganda and information, and suitably upgraded their knowledge. Our use of team teaching enables students to upgrade their knowledge. By enhancing knowledge thus, we ensure that society receives competent individuals.

With the society of today becoming progressively globally oriented, individual disciplines of knowledge are become uninteresting and distant from contemporary life. It is precisely through intercurricular integration that we can overcome such a mentality and actualize the past, making it interesting in conjunction with other subjects.

Bojana Aristovnik,

Historical archives Celje

PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CELJE HISTORICAL ARCHIVE IN THE PERIOD BETWEEN 2001 AND 2011

The article presents the pedagogical activity in the Celje historical archive in the period between 2001 and 2011. It shows the structure of the participants in lessons in the archive from a regional and age perspective, the ways in which schools inform themselves on the opportunities of cooperation with the archive, and especially how visits by school groups in the archive are conducted. The most common form of cooperation with schools in the archive is a general lesson. The presentation of the archive is always adapted to groups according to their foreknowledge, and also according to the region of their extraction. A

worksheet for students and pupils is also presented, along with some opinions from teachers who have visited the archive multiple times with their students.

Dr. Mateja Režek,

Faculty for Humanist Studies of the University of Primorska

YUGOSLAVIA AND THE EASTERN BLOC: THE HUNGARIAN UPRISING OF 1956 AND THE PRAGUE SPRING OF 1968

After the year 1948, Yugoslavia was no longer part of the Soviet bloc, but was still linked to it by deep ideological bonds and a similar political-economic system, which was the cause of Yugoslavia's distinct response to attempts at reform in Eastern European countries. Since the official renewal of diplomatic ties in the mid fifties, relations between the countries fluctuated. The fragility of Yugoslavian-Soviet relations became obvious during the great turbulences in the eastern bloc, especially in the case of the Hungarian uprising and the Prague spring.

Yugoslavian authorities reacted similarly to both the Hungarian uprising and the Prague spring. In 1956, as well as in 1968, Yugoslavian politics was guided by a fear of the Soviet Union and of the outbreak of domestic conflict, while Yugoslavian leaders were also concerned of falling out of favour in the West, especially in the USA. In domestic politics, the fear of losing power generated repression, as well as stifling tendencies towards reforming the inefficient economy and the idea of the liberalization of the political system within the Communist party itself.

The article is based on scientific literature, the archival materials of the Central committees of the League of Communists of Slovenia and League of Communists of Yugoslavia, the Socialist Alliance of the Working People of Yugoslavia, the State Security Service, and on newspaper articles.



Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo

Predstavnik: mag. Gregor Mohorčič

Uredniški odbor:
Dragica Babič, Gimnazija in ekonomska srednja šola Trbovlje,
Jana Bec, Osnovna šola Prule,
dr. Marjan Drnovšek, ZRC SAZU, Institut za slovensko izseljenstvo in migracije,
Štefan Harkai ml., Osnovna šola Puconci,
Katja Mahorčič, Gimnazija Nova Gorica,
Brigita Praznik Lokar, Osnovna šola Brinje v Grosupljem,
Damjan Snoj, Osnovna šola Preserje,
dr. Mojca Šorn, Inštitut za novejšo zgodovino,
Srečko Zgaga, Gimnazija Poljane

Odgovorna urednica: mag. Vilma Brodnik

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

Urednica založbe: Simona Vozelj

Jezikovni pregled: Tine Logar

Prevod povzetkov v angleščino: mag. Gregor Adlešič

Oblikovanje: Barbara Bogataj Kokalj

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

Naklada: 580 izvodov

Slika na naslovnici: Jožef Kogovšek, Ljubljanska meščanska družina iz ok. leta 1840 (hrani Narodni muzej Slovenije).

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

Naročnina:
40,26 EUR – cena dveh dvojnih števil za šole in ustanove
31,73 EUR – cena dveh dvojnih števil za posameznike
29,36 EUR – cena dveh dvojnih števil za dijake, študente in upokojence
21,80 EUR – cena dvojne številke v prosti prodaji
48,31 EUR – cena dveh dvojnih števil za tujino

© Zavod RS za šolstvo, 2012

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

Osrednja tema tokratne številke Zgodovine v šoli je namenjena uvajanju posodobitev pouka zgodovine v osnovni šoli. Glede na mnenje učiteljev je ena od težjih tem po posodobljenem učnem načrtu vzpon meščanstva v 19. stoletju. Osrednji didaktični članki tako prinašajo možnosti obravnave posameznih učnih ciljev in vsebin te teme, kot so Evropa po dunajskem kongresu, leto revolucij 1848, širjenje demokratičnih pravic v drugi polovici 19. stoletja in slovensko narodno gibanje, s sodobnimi didaktičnimi pristopi, pri katerih imajo učenci aktivno vlogo. Evropo po dunajskem kongresu in širjenje demokratičnih pravic se lahko obravnava z vključevanjem različnih zgodovinskih virov ter igro vlog, leto 1848 s sodelovalnim učenjem v okviru metode jigsaw ter z analizo zgodovinskih besedil s splošno študijsko bralno učno strategijo, slovensko narodno gibanje pa z medpredmetnim povezovanjem zgodovine in slovenščine ob uporabi odlomkov iz romana Ciklamen pisatelja Janka Kersnika. Pri obravnavi leta 1848 je nazorno prikazano, kako se lahko v šolski praksi izvede večperspektivni pristop. Kakovostne zamisli za posodabljanje pouka zgodovine v osnovni šoli prinaša tudi članek o uporabi didaktičnih iger za utrjevanje in preverjanje znanja ter spodbujanje motivacije pri pouku zgodovine v osnovni šoli. Predstavljeno je tudi, kako se lahko učenci v okviru zgodovinskega terenskega dela učijo o baročni Ljubljani ter kako na Češkem z vključevanjem učencev vietnamskih priseljencev spodbujajo medkulturni dialog pri pouku zgodovine.

S področja gimnazijske šolske prakse je predstavljen primer manj običajne medpredmetne povezave zgodovine in psihologije pri realizaciji skupnega cilja, ki se nanaša na zaznavanje in preseganje predsodkov na primerih iz zgodovine za bolj strpno in prijazno življenje v sedanosti. Vrsto vsebinskih, proceduralnih in odnosnih ciljev pouka zgodovine pa je možno doseči tudi z vključevanjem učencev in dijakov v različne pedagoške delavnice in aktivnosti v arhivih, ki so predstavljeni v didaktičnem članku o pedagoških dejavnostih v Zgodovinskem arhivu Celje.

V rubriki Iz zgodovinopisja je objavljen članek o odmevih madžarske vstaje leta 1956 in praške pomladi 1968 v Sloveniji in tedanji Jugoslaviji. Marsikatero zanimivo spoznanje bo možno vključiti v strokovne priprave in obogatiti pouk zgodovine. Revijo zaokrožajo še poročila s seminarja o holokavstu in priložnostnih za pouk zgodovine.

Vljudno vabljeni k branju!

Mag. Vilma Brodnik, odgovorna urednica

NAVODILA ZA PISANJE DIDAKTIČNIH ČLANKOV

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

OSTALA NAVODILA ZA PISANJE ČLANKOV

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