



ZGODOVINA

Letnik XVII • številka 1–2 • MMVIII

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana

V ŠOLI

Učni načrt

PROGRAM OSNOVNOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA
ZGODOVINA

Normallehrplan des Gymnasiums.

Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 20. März 1909, Z. 11652, betreffend einen neuen Lehrplan für die Gymnasien in Österreich.

LEHRPLAN
fünftklassige Volksschulen,
an denen die deutsche Landessprache als obligatorischer
Lehrgegenstand gelehrt wird.

UČNI NAČRT
petrazredne ljudske šole,
v katerih se drugi dedični jezik poučuje kot
obvezen predmet.

Druck der Litothypen-Veranstaltung in Ljubljana. — Ljubljana. 1909.

Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino

GINNAZIUM
GRADIVO ZA SESTAVO
IN UČNEGA

ZAVOD ZA NARPREDK SOSTAVLJA LRS

LJUBLJANA 1912

PREDMETNIK IN UČNI NAČRT
ZA OSNOVNE ŠOLE

UČNI NAČRT
ZA OSNOVNE ŠOLE
V RALJEVINI JUGOSLAVIJE

PROGRAMI
METODSKA UPUTSTVA
ZA RAD U SREDNJIH ŠKOLAH

NASTAVNI PLANI ZA SREDNJE ŠKOLE PROJEKTOVANI SU ODLOKOM MINISTRA PROSVETE S. N. BR. 2831/1909. NASTAVNI PROGRAMI OD S. N. BR. 2831/1909. METODSKA UPUTSTVA ODLOKOM S. N. BR. 1428/1909.

IZDANJE I ŠTAMPA
DRŽAVNE ŠTAMPARIJE KRALJEVINE JUGOSLAVIJE
BEOGRAD 1910

LJUBLJANA 1933

NATISILA UČTELJSKA TISKARNA V LJUBLJANI
PRESTAVILA: FRANCE VERNER



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Zgodovina v šoli

17. letnik, številka 1–2/2008

ISSN 1318-1416

Izdajatelj in založnik: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki: mag. Gregor Mohorčič

Uredniški odbor: izr. prof. dr. Danijela Trškan (Filozofska fakulteta v Ljubljani), dr. Marjan Drnovšek (Inštitut za slovensko izseljenstvo ZRC SAZU), izr. prof. dr. Stane Granda (Zgodovinski inštitut Milka Kosa ZRC SAZU), Srečko Zgaga, prof. (Gimnazija Poljane v Ljubljani), Katja Mahorčič, prof. (Gimnazija Nova Gorica), Damjan Snoj, prof. (Osnovna šola Preserje), Elissa Tawitian, prof. (Osnovna šola Ivana Cankarja na Vrhniki), Goranka Kreačič (Osnovna šola Preserje), Janez Globočnik, prof. (Zavod RS za šolstvo)

Odgovorna urednica: mag. Vilma Brodnik

Jezikovni pregled: Tatjana Ličen

Naslov uredništva: mag. Vilma Brodnik, Zavod RS za šolstvo, OE Ljubljana

Parmova 33, 1000 Ljubljana

Tel.: 01/236 31 19, faks: 01/236 31 50

E-naslov: Vilma.Brodnik@zrss.si

Urednica založbe: Nataša Purkat

Oblikovanje: KULT, oblikovalski studio, Simon Kajtna, s. p.

Računalniški prelom: Littera picta, d. o. o., Ljubljana

Tisk: Littera picta, d. o. o., Ljubljana

Naklada: 620 izvodov

Naročila: ZRSS – Založba, Maja Hribar Mlakar, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, e-naslov: zalozba@zrss.si, faks: 01/30 05 199

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.

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).

Gradivo na naslovnici je last Slovenskega šolskega muzeja.

Letna naročnina:

40,26 € – cena štirih števk za šole in ustanove

31,73 € – cena štirih števk za posameznike

29,36 € – cena štirih števk za dijake, študente in upokojenice

21,80 € – cena dvojne številke v prosti prodaji

48,31 € – cena štirih števk za tujino

NOVO IZ ZALOŽBE ZRSS

Didaktika ocenjevanja znanja – Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja

Zbornik prispevkov; ISBN 978-961-234-648-5, 244 str., 22 evrov

Preverjanje je ključna prvina procesa ocenjevanja znanja, saj lahko vzpostavlja stik med drugimi stopnjami učnega procesa in hkrati vpliva na njegovo zadnjo fazo – vrednotenje dosežka. Evropska komisija je kakovosti sistema in izvedbi ocenjevanja znanja namenila posebno pozornost v dokumentu *Šola za 21. stoletje*, občutljivosti didaktičnega področja ocenjevanja znanja se zavedajo tudi avtorji prispevkov v zborniku. Med njimi so številna znana imena slovenske in tuje strokovne javnosti ter mnogi učitelji praktiki, ki jim je teoretična dognanja že uspelo vpeljati v svojo vzgojno-izobraževalno prakso in jih preveriti.

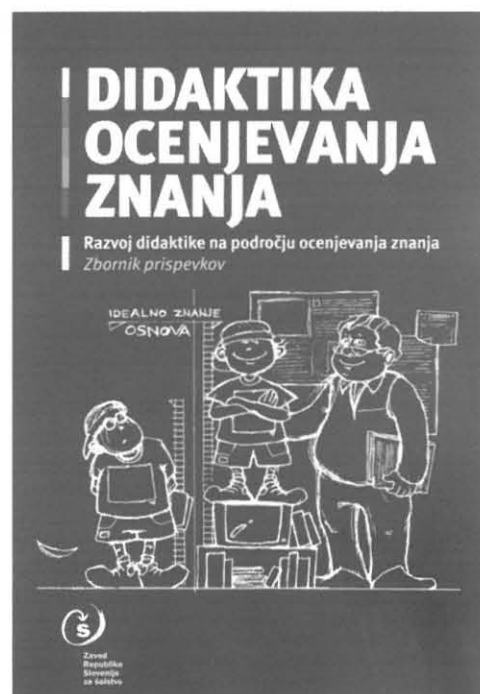
Naročila:

Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana

faks: 01/3005-199

e-pošta: zalozba@zrss.si

spletna stran: <http://www.zrss.si>



LETNIK XVII
številka

1-2

2008

V ŠOLI**Uvod***Mag. Vilma Brodnik*

Reviji na pot 3

Posodabljanje učnih načrtov za pouk zgodovine*Joke van der Leeuw-Roord:*

Izzivi pisanja učnih načrtov za zgodovino s posebnim poudarkom na Sloveniji 3

Dr. Amalija Žakelj:

Posodobitev učnih načrtov za osnovno šolo in gimnazijo 16

Vojko Kunaver:

Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino v osnovni šoli 20

Mag. Vilma Brodnik:

Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino v gimnaziji 24

Raziskovalno delo v srednji šoli*Dr. Danijela Trškan:*

Raziskovalno delo v srednji šoli..... 37

Kvizi in uganke*Mojca Kukanja:*

Tekmovanje in preverjanje znanja s kvizi in ugankami..... 44

Pisna igra vlog*Andrej Krumpak:*

Časopisni članek na primeru izbranega dogodka iz druge svetovne vojne..... 51

Vključevanje literarnih besedil v pouk zgodovine*Bojana Modrijančič Reščič:*

Slavospev tolminski deželi v literarnem delu Franceta Bevka..... 57

Brigita Praznik:

Jurčičev Jurij Kozjak pri pouku zgodovine v srednjih šolah 65

Romana Daugul:

Hrvaško-slovenski kmečki upor v drugem letniku srednje šole 67

Erika Gliha:

Mostiščarji na Ljubljanskem barju skozi oči Jalnovih Bobrov v 7. razredu osnovne šole..... 70

Posodabljanje pouka zgodovine v poklicnih šolah

Marija Pevec:

Aktivno, ustvarjalno in sodelovalno učenje pri pouku zgodovine v poklicnih šolah 72

Splošna matura iz zgodovine 2007

Vlado Ovnič:

Splošna matura iz zgodovine 2007 76

Tekmovanja

Vojko Kunaver:

Mojih deset let dela na področju tekmovanja iz znanja zgodovine
v osnovni šoli 78

Marjeta Kralj:

VI. državno tekmovanje mladih zgodovinarjev iz srednjih šol 80

Konference, seminarji, simpoziji

Dr. Darko Štrajn:

Arabska podoba v španskem ogledalu 81

Mag. Tine Golež:

Teaching Remembrance: Education for the prevention of crimes against humanity. 83

Bernarda Gaber:

Simpozij Učenje zgodovine za razumevanje in doživljanje kulturne raznolikosti danes.. 85

Poročila, ocene, mnenja

Dr. Danijela Trškan:

School History Textbooks across Cultures: international debates and perspectives 86

Dr. Danijela Trškan:

A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School 87

Dr. Danijela Trškan:

Rosie Turner-Bisset: Creative Teaching – History in the Primary Classroom 88

Tine Logar:

Alenka Šelih idr.: Pozabljena polovica – Portreti žensk 19. in 20. stoletja
na Slovenskem 89

Tine Logar:

Tony Judt: Povojna Evropa 1945–2005 90

Goranka Kreačič:

Arnaldo Momigliano: Razprave iz historiografije I, II 91

Izvillečki v slovenščini in angleščini 93

Navodila avtorjem člankov

Uvod

Reviji na pot

Revijo namenjamo predstavitvi projekta posodabljanja učnih načrtov, ki je potekal v letih od 2006 do 2008. Uvodni članek izpod peresa izvršne direktorice Euroclia, Evropskega združenja učiteljev zgodovine, Joke van der Leeuw-Roord prinaša številne informacije o značilnostih, ciljih in smereh prenavljanja učnih načrtov za zgodovino v Evropi in deloma tudi v drugih deželah po letu 1990. Sledi članek dr. Amalije Žakelj, vodje projekta o posodabljanju učnih načrtov na Zavodu RS za šolstvo, o značilnostih in smernicah posodabljanja učnih načrtov

v osnovni in srednji šoli. Značilnosti posodabljanja učnih načrtov za zgodovino v osnovni šoli je v posebnem članku predstavil vodja Komisije za posodabljanje učnih načrtov za predmet zgodovina Vojko Kunaver, značilnosti posodobljenih gimnazijskih učnih načrtov pa je predstavila mag. Vilma Brodnik. Vsebino revije zaokrožajo članki s predstavitvami sodobnih pristopov pri pouku zgodovine in primeri dobrih praks.

Mag. Vilma Brodnik, odgovorna urednica

Joke van der Leeuw-Roord, EUROCLIO, Stalna evropska konferenca zvez učiteljev zgodovine

Izzivi pisanja učnih načrtov za zgodovino s posebnim poudarkom na Sloveniji*

Uvod

Slovenski zgodovinarji, učitelji zgodovine in strokovnjaki za učne načrte so se vključili v proces obnove obstoječih učnih načrtov za pouk zgodovine v šolah. Mnogi v Sloveniji si bodo zastavili vprašanje o smiselnosti take odločitve: zakaj naj bi prenavljali učni načrti za pouk zgodovine, ali se je spremenila zgodovina? Se današnja zgodovina razlikuje od včerajšnje? Nestrokovnjaki pogosto pojmujejo preteklost kot nespremenljivo zgodbo, vendar pa je zgodovinarjem in učiteljem zgodovine v Sloveniji kot tudi v tujini jasno, da je način predstavljanja in tolmačenja zgodovine podrejen ideološkim spremembam in odvisen od novih akademskih dognanj. Vendar pa se učni načrti za zgodovino ne spreminjajo le zavoljo novih zgodovinskih vprašanj, pogledov in interpretacij, redno jih je treba prenavljati tudi zavoljo sprememb in inovacij na izobraževalnem in pedagoškem področju.

V prvem delu članka osvetljujem trenutne evropske smernice, ki se nanašajo na zgodovino v učnih načrtih (razvoj) v Evropi, pri tem pa bom uporabila podatke, zbrane s primerjalnimi vprašalniki EUROCLIO v letih 2003 in 2006, ki so jih izpolnjevali učitelji zgodovine v Evropi in drugod po svetu.¹ Poleg tega želim osvetliti tudi nekaj glavnih izzivov, povezanih z razvojem učnih načrtov. Drugi del članka nakazuje predloge nekaterih temeljnih elementov sodobnih učnih načrtov za zgodovino in proučuje pogoje za skladno delovanje z ozaveščanjem potrebe po udeležanju programa.

Članek temelji na mojih izkušnjah in na tem, da že več kot petnajst let spremljam teorijo, ki je povezana z mednarodno prakso. Še več, v teh letih sem se ukvarjala z inovacijami in izboljševanjem kakovosti pri pouku zgodovine v šolah skupaj z mnogimi evropskimi kolegi. Upam, da bo zato ta članek v pomoč pri prenavljanju učnih načrtov za zgodovino v Sloveniji.

* Prevod: Gregor Adlešič.

¹ EUROCLIO, Vprašalnik o spremembah pri učenju in poučevanju zgodovine v Evropi od leta 1989 dalje, (2003).

EUROCLIO, Vprašalnik o uporabi zgodovinskih veščin in konceptov za razširjanje zavesti o evropskem državljanstvu, (2006).

EUROCLIO, Vprašalnik o spreminjanju zgodovine: dejstva in številke o poučevanju zgodovine v Evropi od leta 1989 dalje (2003).

EUROCLIO, Vprašalnik o vzpostavljanju ravnotežja? Od lokalne do mednarodne perspektive (2005).

Euroclio

Svoje delo sem opravljala kot direktorica oziroma izvršna direktorica v okviru EUROCLIA, Stalne evropske konference zvez učiteljev zgodovine. Ta organizacija je bila ustanovljena leta 1993 in je v letu 2006 zastopala več kot 60 organizacij iz več kot štiridesetih, večinoma evropskih držav.² Njen cilj je dajanje podpore pri razvoju inovativnih in celostnih pristopov pri pouku zgodovine ter zgodovine in državljsanske vzgoje. Zavzema se za udejanjanje vrednot sodelovanja in vzpostavljanje kritične zavesti, vzajemnega spoštovanja, miru, stabilnosti in demokracije v družbi skozi pouk zgodovine ter želi prispevati k preprečevanju in spravi ob pojavu notranjih in meddržavnih sporov. Prizadeva si torej izboljšati kakovost pouka zgodovine in zgodovinskega izobraževanja ter kakovost poklicnih skupin v vse številnejših organizacijah učiteljev zgodovine in civilni družbi ter nacionalno in mednarodno komunikacijo, povezovanje in sodelovanje.

EUROCLIO se zavzema za poučevanje zgodovine, ki obravnava uravnoteženo množico najrazličnejših političnih, kulturnih, gospodarskih in družbenih vprašanj in njihove geografske razsežnosti ter obsega pouk zgodovine od lokalne do svetovne ravni. Da bi naredili pouk zgodovine privlačen tudi za mladino, mora ta obsegati tudi najnovejša spoznanja, izkušnje, izzive in probleme. Ukvarjati se z zgodovino pomeni torej neprestan odprt proces, zato se morajo učenci zavedati, da sta zgodovinsko znanje in njegovo tolmačenje (do določene mere) začasna.

Spreminjajoči se pouk zgodovine

V Evropi je pouk zgodovine vstopil v obdobje živahnih sprememb že v zgodnjih devetdesetih letih. Da bi preučili (nekateri) zelo različne danosti pri pouku in poučevanju zgodovine v Evropi, EUROCLIO že od leta 1997 vsako leto opravi raziskavo o smernicah poučevanja zgodovine v Evropi. Teme študije se navezujejo na vsebine, obravnavane v okviru širše mednarodne izobraževalne konference, ki jo vsako leto organizira EUROCLIO. Zato se je tema njegovega letnega srečanja Izobraževanje o človekovih pravicah: Učne ure zgodovine marca 2007 na Bledu nanašala na poučevanje o človekovih pravicah in je obravnavala vprašanja, kot so: koliko vaši učni načrti za zgodovino zahtevajo, da poučujete zgodovino človekovih pravic, ali naj postane poučevanje zgodovine instrument za preprečevanje zločinov proti človeštvu?

Prispevki zadnjih let se zato ukvarjajo s temami, kot so cilji in usmeritve za pouk zgodovine v šolah, vključevanje manjšin v šolsko zgodovino, vloga in naloga poučevanja o dediščini, izobraževanje o holokavstu in vpliv rastoče Evrope na zgodovinske učne načrte. Brez skritega namena, da bi dobljene številke ustrezale akademskim standardom, ki so obvezni pri taki raziskavi, lahko zatrdimo, da nam rezultati, ki smo jih dobili na podlagi vprašalnikov, dajejo dober pregled stanja pouka zgodovine v evropskih šolah v zadnjem desetletju. Vprašalnik iz leta 2003 je bil povezan s proslavljanjem desete obletnice EUROCLIA. Namen vprašalnika je bil podati vpogled v stanje zgodovinskega izobraževanja v Evropi v letu 2003 in orisati in predstaviti proces sprememb od leta 1989 dalje. Izsledki tega vprašalnika so uporaben vir za spoznavanje gibanj in problemov in razpravo o pouku zgodovine v šolah.³ Izsledki iz leta 2003 pa so bili izhodiščna točka in uporabljeni za primerjavo s podatki, pridobljenimi s poznejšimi vprašalniki.⁴

Izsledki so pokazali, da se pouk zgodovine v Evropi na splošno začne pri učenčevi starosti deset let, razen Velike Britanije, kjer je ta pouk predviden že v učnih načrtih za petletne otroke. Na splošno se čas, ki je na tej stopnji namenjen pouku zgodovine, giblje od manj kot 45 pa vse do 90 minut na teden. Pri dvanajstih letih imajo vsi učenci v Evropi pouk zgodovine, temu pouku pa je namenjenih približno 90 minut na teden. Skoraj vsi učenci imajo pri petnajstih letih še vedno redni pouk zgodovine, razen na Nizozemskem in v Veliki Britaniji. Predmetu na tej stopnji se namenja 90 minut. Pri učenčevih sedemnajstih letih je zgodovina še vedno redni predmet v mnogih deželah, vendar v vse več državah postaja izbirni šolski predmet. Čas, namenjen temu predmetu, se razlikuje, čeprav je tudi splošna težnja: za zgodovino kot izbirni predmet je namenjeno več časa, kot če je redni predmet.

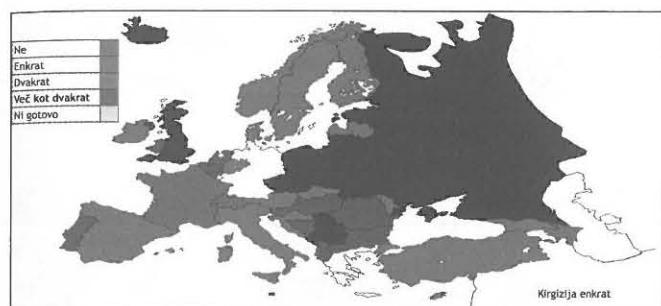
Razvoj v Evropi kaže, da se čas, namenjen starostni skupini od 10 do 15 let, tj. čas, namenjen rednemu pouku zgodovine v Evropi, ni bistveno skrajšal od leta 1989. Vendar se je od leta 1989 do danes precej skrajšal čas, namenjen rednemu pouku za učence, stare 17 let. V vprašalniku so zastavljena tudi vprašanja o učnih načrtih za zgodovino. Izsledki kažejo, da se evropski učni načrti za zgodovino spreminjajo že od leta 1989.

² <http://www.euroclio.eu/>

³ Leeuw-Roord, Joke van der (ur.), *History Changes. Facts and Figures about History Education in Europe since 1989* (2004), 3. poglavje.

⁴ *The Significance of Everyday Life in the Learning and Teaching of History with Focus on the 20th century* (2001); *Rich and Varied Diversity, the Learning and Teaching about Ethnic, Religious and Linguistic Minorities in History* (2002); *School History on the Move. Changes in History Teaching and Learning in the Decade of Educational Reforms*. (2003); *Belonging to Europe. Small Nation – Big Issues* (2004); *Gaining Equilibrium? Building from the Local to the Global Perspective* (2005) and *Using Historical Skills and Concepts to Promote an Awareness of European Citizenship* (2006).

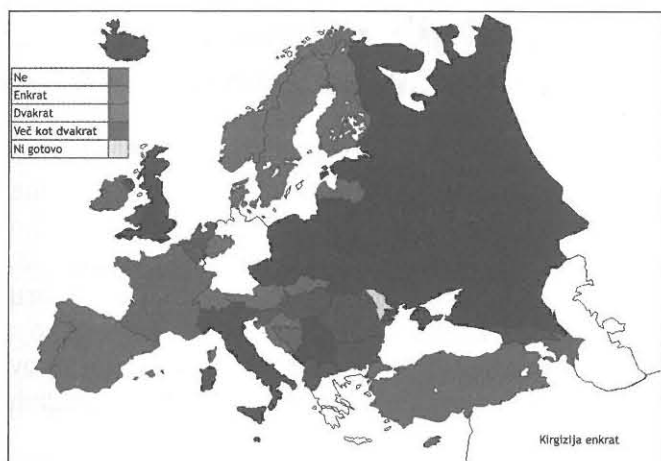
Zemljevid 1: Spreminjanje učnih načrtov za zgodovino od leta 1989 do danes za starostno skupino od 12 do 15 let.



Anketiranci, ki so izpolnjevali različne vprašalnike, so pogosto poudarili, da zgodovina bolj kot kateri koli drugi predmet sodi na javno področje, zato so se tudi v letu 2006 zgodovinski učni načrti spremenili zaradi sprememb političnega vodstva v državah.

Zahteve, ki jih učni načrti zastavljajo pouku zgodovine na šolah, so se od leta 1989 povečale.

Zemljevid 2: Spreminjanje učnih načrtov za zgodovino od leta 1989 do danes za starostno skupino od 15 do 18 let.



Raziskava je razkrila temeljne sestavne dele učnih načrtov za zgodovino, kot so opis zahtevanih vsebin, usmeritve in veščine, dejavnosti in veščine, ki so se povečale, medtem ko se čas, namenjen pouku zgodovine, v predmetnikih ni povečal in je ostal enak ali se je celo zmanjšal. Raziskava je še pokazala, da so nameni in cilji pouka zgodovine, ki so podani v učnih načrtih, na splošno enaki povsod po Evropi.

Leta 2003 je bil močan poudarek na razvoju državljanske vzgoje, razumevanju sveta, v katerem učenci živijo, in povečevanju sposobnosti kritičnega mišljenja. Povsod po Evropi je potekalo uvajanje aktivnih metod dela in s tem povečevanje sposobnosti kritičnega mišljenja.

Tabela 1 in zemljevid 3: Spremembe elementov v učnih načrtih za zgodovino od leta 1989.

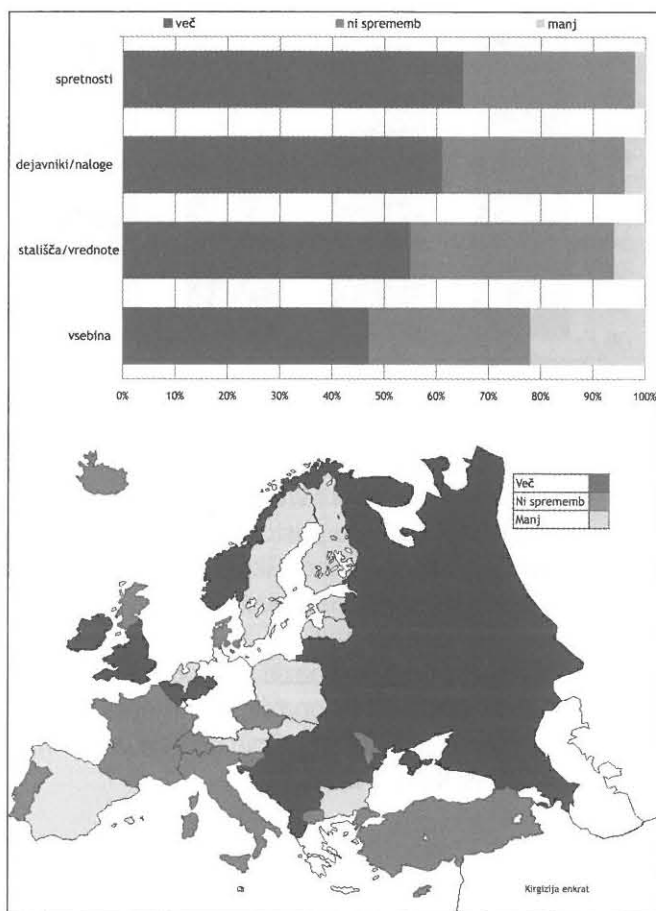


Tabela 2: Cilji, zastavljeni v učnih načrtih za zgodovino.*

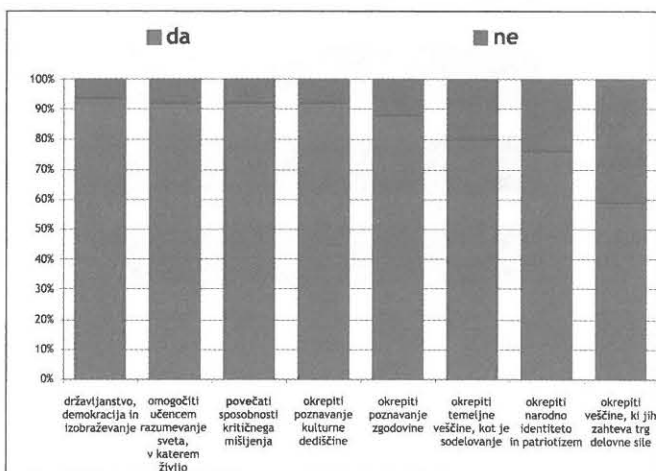
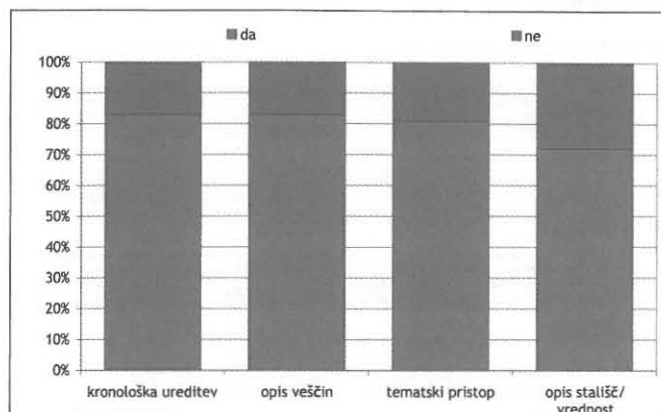


Tabela 3: Organizacija učnih načrtov za zgodovino.



Vprašalnik iz leta 2003 je pokazal, da se organizacija učnih načrtov za zgodovino v Evropi spreminja in prehaja od klasičnega kronološkega pristopa k tematskemu pristopu, organiziranem po kronološkem redu.

Vprašalnik iz leta 2006 je potrdil mnoge navedene sklepe, vendar je pokazal tudi nekatere spremembe gibanj, ki jih je bilo mogoče opaziti na podlagi izsledkov iz leta 2003. Anketiranci so opazili, da so opisi veščin, vrednot in stališč iz leta 2006 v učnih načrtih pojmovani kot pomembnejši kot sama snov.

Tabela 4: Spreminjanje organiziranosti učnih načrtov za zgodovino od leta 1989 do danes

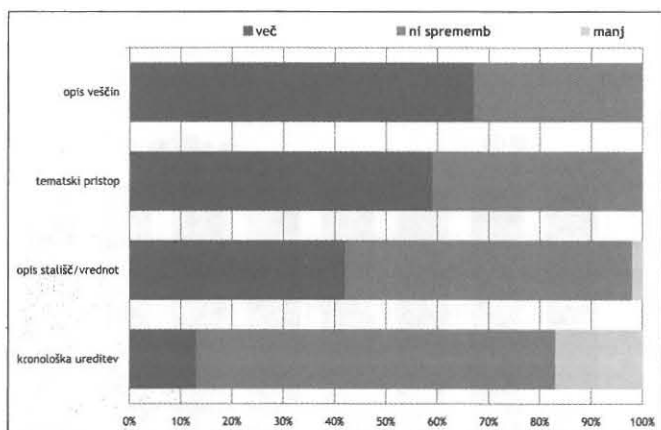
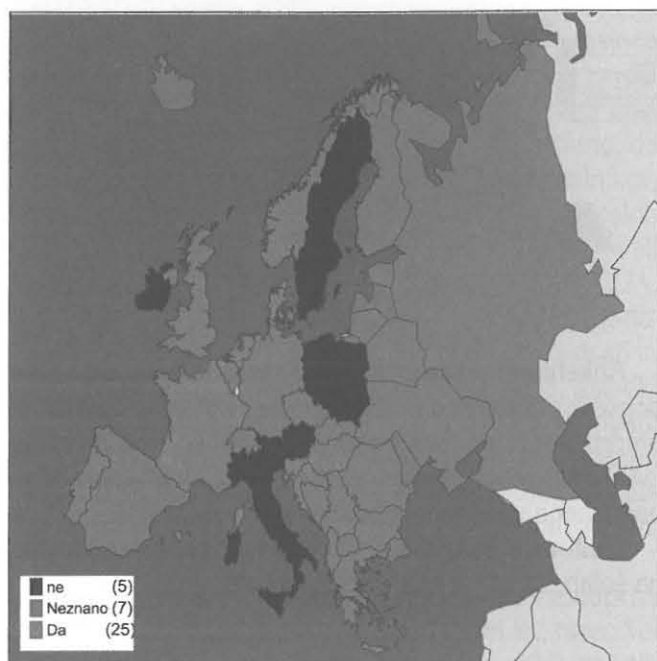


Tabela 5: Primerjanje težavnosti (13–18):

	N	Min	Max	M	SD
Vsebina	36	1	3	1,58	0,77
Vrednote/stališča	35	1	3	2,03	0,66
Spretnosti	36	1	3	2,11	0,75

Vendar je v večini držav mogoče opaziti zahtevo, da se je treba naučiti več dejstev. Zahteva po večjem obsegu nacionalne zgodovine se kaže v ciljih in prioritetah evropskih učnih načrtov za zgodovino.

Zemljevid 4: Razprave po posameznih državah: Več nacionalne zgodovine?



Izzivi, ki jih prinaša reforma pouka zgodovine

Izsledki omenjenih vprašalnikov so razkrili številna sporna vprašanja, ki vsekakor pomenijo izziv oziroma zahtevo po razvoju veljavnih učnih načrtov za zgodovino v Evropi. Predvsem naj omenim naslednja vprašanja: naraščajoča marginalizacija pouka zgodovine v okviru predmetnikov, zmeda, ki vlada v razpravi glede razvoja pouka zgodovine, pomanjkanje inovativnih pristopov pri izbiri vsebin ter tradicionalni izbor pri nacionalnih vsebinah.

Naraščajoča marginalizacija predmeta zgodovina v kurikulumu

Predmet zgodovina je v letu 2006 zajela naraščajoča marginalizacija znotraj kurikuluma. Zdi se, da so zgodovinarji in učitelji zgodovine vse manj sposobni prepričati učence, študente in posledično tudi javnost, da so zgodovinsko znanje, razumevanje preteklosti ter zgodovinske kompetence in veščine pomembne, celo bistvene za razumevanje sveta, v katerem živimo. Čeprav politiki razglašajo zgodovinsko znanje za pomembno, njihova dejanja kažejo ravno nasprotno. Čim je na obzoru reforma učnih načrtov, začnejo dvomiti o času, ki je v predmetnikih namenjen zgodovini, in predlagajo zmanjšanje števila ur v korist predmetov, kot so IKT, sodobni jeziki

Tabela 6: Cilji in prioritete:

	N	Min	Max	M
1. ozvestiti zgodovinsko kontinuiteto svojega naroda	10	1	4	1,90
2. okrepiti nacionalno identiteto	19	1	5	2,32
3. omogočiti učencem razumevanje sveta, v katerem živijo	9	1	5	2,33
4. razviti multiperspektivistični pristop do zgodovinskih dogodkov	5	1	5	2,60
5. krepiti državljansko zavest in demokracijo	13	1	4	2,69
6. okrepiti patriotizem	7	1	4	2,86
7. okrepiti kritično mišljenje	8	2	4	2,87
8. omogočiti razumevanje zgodovinskega razvoja in vpliva političnih sistemov	8	1	5	2,88
9. raziskati vdore in migracije, ki so pomagali izoblikovati Evropo	3	2	5	3,00
10. okrepiti pripravljenost žrtvovati se za domovino	3	1	4	3,00
11. pridobiti orodja za vseživljenjsko učenje	1	3	3	3,00
12. poglobiti zgodovinsko znanje	11	1	5	3,18
13. doseči, da bi cenili skupne vidike zgodovinske dediščine	7	1	5	3,43
14. razumeti in ceniti drugačne kulture	6	2	5	3,83
15. znati ceniti pomen svobode	6	3	5	4,17
16. razumeti, kako se oblikuje identiteta z različnimi vplivi	5	3	5	4,20
17. razvijati evropsko državljanstvo	3	3	5	4,33
18. ozvestiti naravo aktualnih zgodovinskih raziskav in razprav	2	4	5	4,50
19. razširiti znanje in zavest o Evropi	2	4	5	4,50
20. spodbujati evropsko povezovanje	3	4	5	4,67
21. ozvestiti različne pomene Evrope	0			

ali kateri koli drugi *koristni* predmeti. Na 32. zborovanju slovenskih zgodovinarjev v Kranju leta 2006, ki jo bilo namenjeno obravnavi mitov in stereotipov v slovenskem pogledu na preteklost, je bilo poudarjeno, da so takšne težnje opazne tudi v Sloveniji, saj je bil čas, določen za pouk zgodovine na poklicnih šolah, pred kratkim skrajšan. Položaj zgodovine pa še slabijo mnogi akademski zgodovinarji, ki prezirajo preprosto in pogosto zastarelo podobo tako šolskih učbenikov za zgodovino kot pouka in običajno zviška gledajo na izobraževalce učiteljev in učitelje zgodovine.⁵ Žal tudi mnogo učencev in dijakov ni sposobnih spoznati pomena, ki ga ima ta predmet. Mnogi študentje v tujini se odločajo za koristne predmete. Neprestano ponavljajo, da zgodovine nimajo za koristen predmet, in jo imajo pogosto za dolgočasno, ali – kar je še hujše – jo sovražijo. Še slabše je, da se dijaki v Sloveniji za zgodovino odločajo, ker se jim zdi kot najlažja izbira in jo imajo za preprost način, kako uspešno opraviti maturo. To je značilno za več evropskih držav. Seveda je na tisoče učiteljev zgodovine po Evropi sposobnih motivirati študente, čeprav ne moremo zanikati, da je zgodovina predmet, ki je ogrožen v (poklicnih) šolah.

Nesporazumi, ki se pojavljajo v razpravi o razvoju poučevanja zgodovine v šoli

Drugi izziv, povezan z razvojem poučevanja zgodovine v šoli, je oteženost komunikacije med zgodovinarji in učitelji zgodovine zavoljo resne zmede v njihovih nazorih glede izbire vsebin in izboljševanjem učnih strategij. Res je, da sta elementa zelo povezana, vendar sta to dva različna elementa, ki bi ju morali obravnavati neodvisno drug od drugega. Izbira vsebin v učnih načrtih je povezana v glavnem s tem, katero zgodovinsko znanje prihodnjih generacij državljanov je za družbo pomembno, kar je odvisno od številnih dodatnih tem. Izboljšanje učnih strategij pa se osredotoča na to, kako doseči, da bi bili učenci in dijaki bolj vključeni v učni procesi, poleg tega pa jim želi pomagati to znanje obdržati za prihodnost.

Zamenjevanje teh dveh elementov že desetletja ovira razpravo o mogočih programih študija zgodovine in je temelj za argumente politikov, zgodovinarjev in medijev po vsej Evropi (in še zunaj nje), ki trdijo, da sodobni pristopi pri pouku zgodovine preveč poenostavljajo zgodovinske raziskovalne metode in tehnike in da zato dijaki ter posledično tudi splošna javnost nimajo dovolj podatkovnega zgodovinskega znanja.

⁵ Justine Ferrari, *Crusades equal to 9/11: textbook in The Australian* 8 March 2006 predstavlja le nedavni primer tega.

To pomanjkanje znanja ni posledica pomanjkanja zgodovinskih informacij, ampak tega, da se ljudje (več) ne spomnijo, česa so se učili v šoli. Tradicionalno učenje na pamet je bilo pojmovano kot dobra izobraževalna veščina in prav pouk zgodovine je bil tisti, pri katerem so imeli učenci obilico časa za vadenje te veščine.

Vendar učenje na pamet v pedagogiki ni več moderno. Mnogo učiteljev iz sodobne generacije dvomi, da je učenje množice podatkov na pamet primerno za 21. stoletje, saj so zgodovinsko znanje in (zgodovinske) informacije dostopne vsepovsod. Kaže, da je zelo težko podati drugačno rešitev, da bi okrepili trajne dosežke učenja pri pouku zgodovine v šoli. Pri tem nam morda lahko pomaga predlog nizozemskega kurikularnega sveta; ta je leta 2001 predlagal, naj študent zgodovinske vsebine med šolanjem ponovi in utrdi trikrat, da bi si bolje zapomnil, kar se je naučil.⁶ Vendar lahko ta rešitev povzroči nezaželeno omejevanje izbora vsebin ali nesprejemljivo površinsko učenje, še posebno ob zavedanju, kako malo časa je v predmetnikih namenjeno pouku zgodovine.⁷ Vsekakor potrebujemo boljše razumevanje tega, kako deluje spomin. Za učitelje v letu 2006 je glavni izziv iskanje ustvarjalnih rešitev, ki bi pomagale zagotoviti trajnejše uspehe pouka.

Pomanjkanje inovativnih pristopov pri izbiri vsebin

Tretji problem je pomanjkanje inovativnih pristopov pri izbiri vsebin. V raziskavi o evropski razpravi o kurikulumu je kronološko znanje redno postavljeno v nasprotje z novejšimi praksami, s katerimi bi lahko opravili izbiro zgodovinskih tem. Vendar pa to, kar se obravnava kot klasični kronološki pregled zgodovinskega znanja, ni nič drugega kot tradicionalni izbor zgodovinskih tem: to je pripoved, podana iz enega zornega kota, ki vsebuje mnogo pomembnih mož, nekoliko manj žensk, nič manjšinskih skupnosti, veliko politike, nič običajnih ljudi, nekaj elitne kulture, ne preveč poudarjanja kolonialne zgodovine in ki v bistvu izključuje večino sveta. Celo novi eksperimentalni francosko-nemški učbenik *Histoire/Geschichte, Europa in svet od leta 1945 dalje*, ki je bil narejen za splošno uporabo v srednješolskem izobraževanju v obeh deželah, se ni mogel izogniti omenjenemu tradicionalnemu pogledu na preteklost.⁸ Le dve ženski se pojavljata med življenjepisi pomembnih ljudi od leta 1945: Angela Merkel in Margaret Thatcher, francoski avtorji pa niso bili sposobni za to obdobje navesti niti ene same sonarodnakinje. Vsekakor priporočam, da to knjigo preberete, saj je pomemben poskus izdelave učbenika na podlagi regionalne perspektive.

Vendar moramo biti realistični, saj učni načrt za zgodovino ni nič drugega kot praktična odločitev, odvisna od tega, kaj družba oziroma poklicni zgodovinarji vidijo kot pomembno v nekem trenutku. Izbor tem je pogosto krajevno obarvan in začasen.

Pri pouku zgodovine v Španiji je druga svetovna vojna prav tako malo pomembna kot balkanska zgodovina v Angliji. Temi, kot sta Koreja in Vietnam, ki sta bili tako razvpiti v sedemdesetih in osemdesetih letih, pa se leta 2006 komaj pojavljata. Vendar pa islamski svet in kolonializem pridobivata pomen, medtem ko se problematika zgodovine spolov prizadeva za priznanje. Strinjam se z Robertom Phillipsom, da je vsak učni načrt za zgodovino povezan s sedanostjo, ljudmi in družbo, iz katere izhaja. Drugačni ljudje in novi časi se bodo pojavili s svežimi zamislimi, novimi problemi in drugimi zahtevami. Zanimivo je, da je večina tem pri predmetu zgodovina na splošno zelo trajnih in zato dolgo časa ostajajo del učnih načrtov. Njihova interpretacija in poudarek sta lahko podrejena ideološki spremembi, vendar je mnogo elementov, ki so bili v kurikulum uvedeni v 19. stoletju, še vedno v njem, ne glede na (velike) ideološke spremembe. V prvem balkanskem projektu EUROCLIO se je izkazalo, da je bilo mnogo tem, ki so bile uvedene v kurikulum v Albaniji, Bolgariji in Makedoniji v 19. stoletju, še vedno v komunističnih in postkomunističnih učnih načrtih. V turškem učnem načrtu za zgodovino na srednjih šolah pa je bilo v poznem 19. stoletju, ko je otomansko vodstvo pod francoskim vplivom začelo postavljati izobraževalni sistem, zelo malo mednarodnih tem, kot so *odkritja, renesansa, razsvetljenstvo, francoska in industrijska revolucija*. In še zadnji primer: šele v začetku šolskega leta 2006/07 so v Grčiji pri pouku zgodovine prepovedali zgodbo o skrivnih grških ortodoksni razredih med otomanskim obdobjem, čeprav so grški akademski zgodovinarji že davno dokazali, da je ta zgodba mit in da je otomanska vlada na splošno dovoljevala izobraževanje. Vendar se miti in dobre zgodbe dolgo obdržijo pri pouku zgodovine v šolah.

Tradicionalni način izbora nacionalne perspektive

Zadnje vprašanje je tradicionalni način izbora perspektive. EUROCLIO je bil že od vsega začetka zainteresiran za vprašanje izbora v evropskih kurikulumih za predmet zgodovina. Kmalu je postalo jasno, da učni načrti za zgodovino v Evropi ne podpirajo evropske zavesti, kaj šele, da bi opogumljale kaj takega, kot je evropska identiteta. Leta 1993 je pri pouku zgodovine v večini (velikih) evropskih dežel prevladoval nacionalno usmerjen pristop. Celo pri

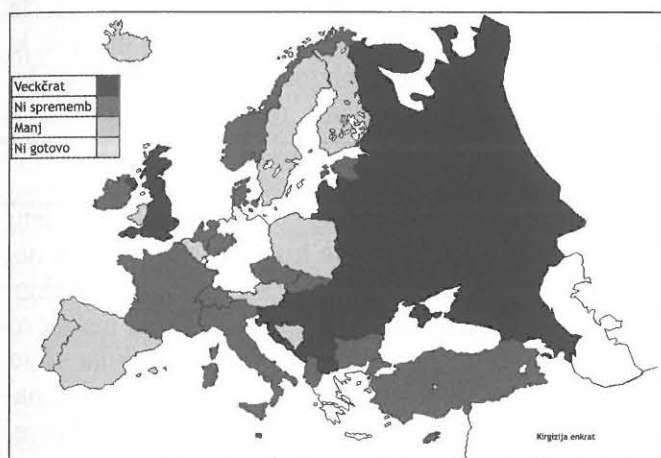
⁶ De Rooy ea, Verleden, heden en toekomst, Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming, stran 16–19?

⁷ Obласти priporočajo določen čas, ki naj bo namenjen predmetu v urnikih nizozemskih osnovnih in srednjih šol, vendar se šole same odločajo, ali bodo upoštevale ta nasvet. Še posebno v osnovnošolskem izobraževanju je zgodovine manj v šolskem kurikulumu, kot se je priporočeno. Za 60 odstotkov nizozemskih dvanajstletnikov, ki obiskujejo poklicno izobraževanje, se redni pouk zgodovine konča pri štirinajstih letih.

⁸ Ludwig Bernlochner in drugi, *Histoire/Geschichte, Europa und die welt seit 1945*, Leipzig, 2006. www.histoiregeschichte.com

mednarodnih temah, kot je Potsdamska konferenca iz leta 1945, je bila nacionalna usmeritev v učbenikih še vedno tako izrazita, da bi se lahko vprašali, ali vsi učbeniki sploh obravnavajo isto konferenco. V devetdesetih letih prejšnjega stoletja je bilo v Evropi gibanje za odprte učne načrte za zgodovino in krepitev evropske razsežnosti, ki je imela splošno podporo. Toda ko se je leta 2003 zastavilo vprašanje, katera razsežnost/perspektiva se je okrepila od poznih osemdesetih let, se je odgovor na naše presenečenje glasil, da se obseg svetovne in evropske zgodovine ni bistveno spremenil od leta 1989, se pa je povečal poudarek na nacionalni zgodovini.

Zemljevid 5: Sprememba obsega nacionalne zgodovine od leta 1989 do danes



Leta 2003 smo to na splošno pripisovali nastanku novih in na novo demokratiziranih držav v srednji in vzhodni Evropi. Ko smo leta 2006 zopet povprašali, katera perspektiva prevladuje, se je izkazalo, da je postalo prizadevanje za več nacionalne zgodovine splošen pojav po vsej Evropi.

Zdi se, da so po letu 2006 najboljši in edini zaščitniki predmeta zgodovine v Evropi in onkraj nje tradicionalisti, ki si prizadevajo za uveljavitev močnega poudarka na nacionalni zgodovini. V mnogih evropskih državah so politiki, ki so jih podpirali zgodovinarji, vse bolj zahtevali, naj se pri pouku zgodovine okrepi nacionalna komponenta.⁹ Podobne težnje lahko zaznamo v Sloveniji, saj so opazni pozivi k uvedbi obveznega standarda za pouk nacionalne zgodovine v Sloveniji.

Poudarek na nacionalni zgodovini se pogosto opravičuje s tem, da če želimo dijakom omogočiti razumevanje sveta, v katerem živijo, je bolje začeti v bližini, torej z nacionalno zgodovino. Ti argumenti ne temeljijo na

konkretnih dokazih, ampak na praktičnem (in tradicionalnem) pojmovanju. Če bi bil ta argument resničen, bi bilo razumno, da bi se to kazalo v količini krajevne zgodovine, ki je še bližje študentom kot nacionalna izkušnja. Vendar podatki, dobljeni na podlagi vprašalnika iz leta 2005 *Vzpostavljanje ravnotežja? Od lokalne h globalni perspektivi*, dokazujejo, da ni tako.

Vsebina kurikulumov predmeta zgodovina se v letu 2006 v Evropi ni veliko spremenila od leta 1989, kljub dolgoročnim programom Sveta Evrope in intenzivni strokovni razpravi o poučevanju in učenju zgodovine, ki je potekala v devetdesetih letih.¹⁰ To je presenetljivo, saj je svet vedno manjši. Pri tem ne moremo spregledati, da živimo v družbi, ki se globalizira, in da je postala preozka celo evropska perspektiva. Vendar so, namesto da bi poskušali zadovoljiti potrebo mladih po globalizaciji družbe, mnogi vplivni lokalni politiki in intelektualci v Evropi v zadnjem času postali vse bolj prestrašeni, da se bodo znane okoliščine spremenile in bodo zato izgubili nadzor. Vse bolj se zavzemajo za nacionalni pristop in se poskušajo zateči v neko imaginarno varno preteklost, zato predlagajo za pouk zgodovine učne načrte, ki so bili v uporabi že pred desetletji.

Ključna vprašanja izdelave kurikulumov

Skupina, ki skrbi za posodabljanje učnih načrtov za zgodovino v Sloveniji, mora poskusiti preseči omenjena vprašanja in razviti učne načrte, ki bodo koristili prihodnjim generacijam Slovencev, Evropejcev in državljanov sveta. T. i. metoda EUROCLIO daje nadzorni seznam za tak pristop. Treba je odgovoriti na naslednja tri ključna vprašanja, preden se začne izdelovati kurikulum:

- kakšen je namen novega novega učnega načrta za zgodovino,
- kaj želimo doseči z razvojem tega novega učnega načrta in
- kaj pričakujemo od prihodnjih učencev in dijakov?

Pripravljanje učnega načrta: kje začeti?

Pod vprašanjem, kakšen je namen razvoja novih učnih načrtov za zgodovino v Sloveniji, bi rada oblikovala neka-tera podvprašanja, kot na primer, ali želite predručati

⁹ *The Future of Britishness*: Speech by Gordon Brown to the Fabian Society: January 14 2006. Fabian Society Press Release. Latvijsko poučevanje zgodovine je leta 2004 doživelo močan politični pritisk, ker so se desno usmerjeni politiki zgražali, da je v kurikulumu premalo pozornosti posvečeno nacionalni zgodovini, in se zavzemali za spremembo zgodovinskega kurikulumov v latvijsko (jezik/etnično prebivalstvo) usmerjeni kurikulum. Počastitev desete obletnice operacije Nevihta je na Hrvaškem leta 2005 okrepljen nacionalistični politični pritisk na pouk zgodovine in ministra za izobraževanje prisilil, da se je odrekel svojemu bolj inkluzivnemu pristopu, ki naj ne bi služil hrvaškemu narodnemu interesu. Enake zgodbe so se leta 2005–2006 dogajale na Madžarskem, Poljskem, Slovaškem in v Rusiji. Vendar tudi na Nizozemskem pouk zgodovine zagovarjajo tisti, ki si želijo (veliko) več poudarka na nizozemski zgodovini. Oktobra leta 2006 so bili objavljeni normativi, ki so določili temeljno znanje nizozemske zgodovine <http://entoen.nu/default.aspx?lan=e>

¹⁰ http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/History_Teaching.

tolmačenje preteklosti in spremeniti način, na katerega učitelji zgodovine in študentje razmišljajo o nedavni preteklosti, ali je pomembno pokazati, da je šolski pouk zgodovine pomemben in vitalen predmet. Treba se je tudi vprašati, ali je namen učnega načrta izboljšanje znanja in veščin študentov, njihovo aktiviranje in angažiranje oziroma ali je morda ključno izoblikovanje državljanstva prihodnjih generacij.

Vprašanje, kaj želimo doseči z razvojem tega novega učnega načrta, nas vodi k naslednjim vprašanjem: Ali naj bi študentom in dijakom omogočili več znanja o preteklosti ali morda želite, da bi študentje doumeli, kaj je historično mišljenje? Bo učni načrt osredotočen na to, da bi dijakom omogočil razumevanje vloge, odgovornosti, pravic, priložnosti in dolžnosti posameznikov in skupin v preteklih in sedanjih družbah? Ali je pomembno, da učni načrt krepi demokratično mišljenje in sposobnosti ter se zavzema za angažma, akcijo in vključevanje v družbo ter ali naj obravnava različnost v družbi?

Zadnje vprašanje, kaj želimo od učencev in dijakov, pa naslavlja nekatera temeljna prepričanja o tem, kako družba razume način, kako bi se moralo poučevati zgodovino. Ali naj učni načrt od učencev zahteva, da se morajo podrediti eni zgodbi ter ubogljivo obnavljati uradno interpretacijo, ali pa v nasprotju s tem daje prostor za zastavljanje vprašanj in ponuja možnost za izdelavo lastnih interpretacij s pomočjo trdnih argumentov in razprave? Ali učni načrt učencem omogoča, da lahko izražajo naklonjenost oziroma se vživljajo v različne situacije, ali pa jih sili, da soglašajo z neko določeno perspektivo? Ali jim daje orodje za spopadanje s pogledi iz različnih zornih kotov?¹¹

Temeljna načela in cilji

Pripravljanje učnih načrtov za zgodovino se začne z določanjem temeljnih načel in jasnih namenov in ciljev.



Nemški filozofi, ki se ukvarjajo s poučevanjem zgodovine, so s svojim teorijami o *geschichts bewusstsein* (kar se na žalost prevaja v popolnoma prazen angleški pojem *zgodovinska zavest*), izdelali temeljno načelo zgodovinskega izobraževanja. Čeprav ti filozofi, ki se ukvarjajo z izobraževanjem, niso bili sposobni podati konkretnega in resnično skupnega razumevanja tega pojma, se vsi strinjajo, da ga oblikujejo tri ključne zasnove: interpretacija preteklosti, razumevanje preteklosti in perspektiva prihodnosti.¹²

Pouk zgodovine naj bi učencem pomagal razumeti skupno realnost sedanosti in jim dajal podporo, da bi se lahko pripravili za skupno usodo. To ne pomeni, da bi se moral pouk zgodovine osredotočiti zgolj na sodobno zgodovino. Prepričana sem, da bi moral vsebinski podarek izpostaviti zgodovinski razvoj v bližnji preteklosti, kar vsekakor velja za starostno skupino 15 let in več. Ne strinjam se namreč s tistimi razvijalci učnih načrtov, ki radi poudarjajo določena obdobja iz nacionalne zgodovine, kot so antika, srednji vek, renesansa in odkrivanje sveta, ki njihove kulture postavljajo v veliko bolj posebno luč kot učenje o nedavni preteklosti.

V mnogih postkomunističnih državah je bilo po letu 1989 opaziti težnjo, da bi se izognili poučevanju o nedavni nacionalni preteklosti, saj so v narodni preteklosti poskušali odkriti tiste teme, ki poudarjajo narodovo slavo in njegovo vlogo žrtve. Slovenija je odkrila svojo različico te zgodbe s tem, ko se je predstavljala kot narod služabnikov, ki so ji vedno grozile sosednje države. Moratoriji, ki šolam nalagajo, da ne smejo poučevati o občutljivi nedavni preteklosti, so nesprejemljivi. Pogosto se jih opravičuje z argumenti, da je nedavna preteklost preveč politična in da strokovnjaki o njej ne morejo podati kakovostnih tolmačenj. Popolnoma jasno je, da se tudi v Sloveniji o oceni nedavne preteklosti še vedno veliko razpravlja in da bo izid vplival na predstavitev tega obdobja v slovenskih šolskih učbenikih. Treba se je zavedati, da če zgodovinarji in učitelji tudi leta 2006 odklanjajo odgovornost za iskanje ustreznih rešitev pri poučevanju teh obdobj, ostaja zgodovinsko izobraževanje študentov in učencev prepuščeno družini in ulici. Znanje o preteklosti, pridobljeno s temi akterji, pa je vsekakor manj kakovostno kot katera koli akademska zgodovinska ocena in jo je na splošno mogoče označiti le kot spomin.

Poleg tega obstaja še en pomemben argument v prid temu, da moramo starejše dijake učiti sodobno zgodovino. Projekt Mladina in zgodovina, ki je bil izveden leta 1995, dokazuje, da se študentje nedvomno želijo seznaniti s tem obdobjem zgodovine.¹³

¹¹ Zelo koristen pripomoček predstavitve Stradling, R. (2003) *Multiperspectivity in History Teaching, A Guide for Teachers*, Strasbourg.

¹² Macdonald, S. (ur.) (2000) *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations*. Hamburg contains a variety of articles about the understanding of this concept. Kees Ribbens, 18.

¹³ Magne Anvik and Bodo von Borries ur., *Youth and History, the Comparative European Survey on Historical and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg, Germany, 1997. Youth and History stran B-120.

Inovativni svetovni kurikulum predmeta zgodovina

Predmet zgodovina potrebuje v letu 2006 vsesplošni učni načrt, ki bo uvedel nove perspektive in teme ter zadovoljil potrebe učencev, ki jih zastavlja vse bolj svetovna družba. Seveda je nemogoče poučevati zgodovino 44 evropskih držav, še manj zgodovino 192 držav, poučevanje zgodovine še številnejših narodov, ki naseljujejo zemljo, pa je povsem nemogoče. Prav presetljivo je, da je Slovenija vse do pred kratkim spadala v to zadnjo skupino in zato ni bila in še ni vključena v evropsko šolsko izobraževanje. Zato bi rada orisala prihodnji učni načrt za zgodovino, ki izhaja iz mednarodne perspektive. Svetovna perspektiva bo nadomestila bolj ali manj tog kronološki red s tematskim pristopom, ki bo vpet v kronološki časovni okvir. To ne pomeni, da bomo odvrgli kakšno nacionalno perspektivo, predvsem je ne bomo uporabili za izhodišče. Če govorimo o zelo moderni temi, kot je *razsvetljenstvo*, to pomeni, da s tem pojmom začnemo in razložimo, kje, kako in zakaj se je začelo, kako se je širilo, na katera območja ni prodrlo, kakšen pomen ima za določeno družbo, družbene sloje, moške in ženske, različne etnične in verske skupnosti, končamo pa s primerjavo mednarodnega primera pojava in nacionalnega stanja, pri čemer posebno pozornost namenimo resničnemu lokalnemu okolju. Tak model je uporaben za obravnavo tem, ki segajo od Rimljanov do fevdalizma, od suženjstva do gibanja žensk za emancipacijo.

Alternativne teme

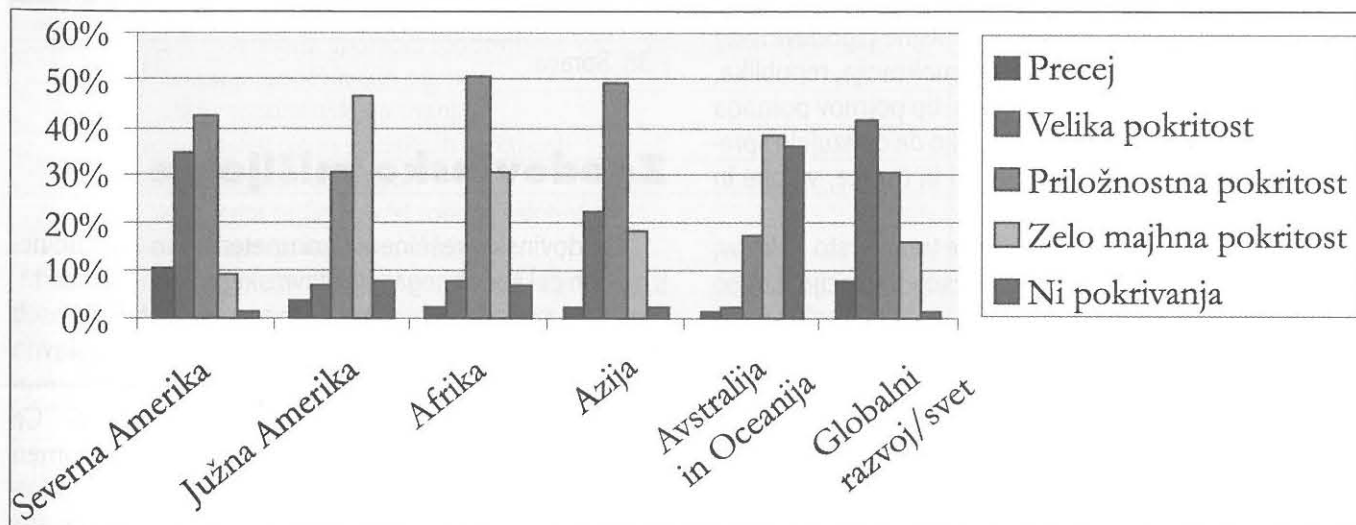
Uvedba take vsesplošne razsežnosti je mogoča brez izdelave obveznega kataloga splošnih tem za vsako deželo posebej. Tak pristop vsekakor pomeni izziv za tradicionalni izbor tem. Projekt Sveta Evrope *Poučevanje evropske zgodovine dvajsetega stoletja* je dr. Roberta Stradlinga pooblastil za to, da je o tej temi napisal knjigo.¹⁴

V tej kakovostni publikaciji Stradling obravnava tudi vprašanje izbora vsebin. Leta 2001 je navedel tradicionalne (evropske) teme, ki se nanašajo na zgodovino 20. stoletja, in jim postavil nasproti alternativni seznam tem. Zadnji je veliko bolj inkluziven, saj je v njegovem okviru mogoče poučevati vse tradicionalne teme. To za tradicionalni seznam ne velja. Stradlingov seznam vsekakor ponuja možnost, da poučujemo teme od svetovne do krajevne ravni. Poleg tega tudi kaže, kako hitro se menjajo sodobne teme, ki so dejansko že (za)stare(le). Leta 2006 bi seznam najverjetneje vseboval tudi okoljevarstvene teme, energetske odvisnosti, vzpon komunikacije in globalizacije ter mednarodni terorizem.

Drugi zanimiv in nadvse provokativen primer svetovne perspektive pa prihaja iz ZDA. Spletna stran <http://world-historyforusall.sdsu.edu> je udejanjila zamisel o svetovnem kurikulumu, in to ne le teoretično, ampak tudi z obilico dodatnega praktičnega materiala.

Svetovna perspektiva še vedno ponuja dovolj priložnosti tudi za poučevanje o kulturni dediščini, vendar pa spreminja njeno perspektivo. V nasprotju s pristopom k dediščini, ki se na splošno osredotoča na nacionalni vidik prevladujoče skupnosti, pa globalni pristop razvija zanimanje za bogastvo svetovne kulturne dediščine ter povečuje odgovornost za njeno ohranitev in krepi ozaveščanje o njeni zlorabi v nacionalistične namene.

Tabela 7: Poučevanje svetovne zgodovine v Evropi, za starost 15 do 18/19 let?



¹⁴ Stradling, R. (2001) Teaching 20th-century European History, Strasbourg.

Tradicionalne teme iz zgodovine 20. stoletja	Inovativne teme iz zgodovine 20. stoletja
Vzroki za prvo svetovno vojno	Tehnološki in znanstveni napredek
Prva svetovna vojna	Družbene spremembe v življenju običajnih ljudi
Ruska revolucija	Spreminjanje vloge žensk v družbi
Prestrukturiranje Evrope leta 1918	Pojav množične in mladinske kulture
Vzpon totalitarizmov: komunizem, nacionalni socializem in fašizem	Pomembna kulturna in umetniška gibanja
Gospodarska kriza	Industrializacija in pojav postindustrijskih družb
Konec mednarodnega miru	Urbanizacija
Druga svetovna vojna: ljudska vojna	Promet in komunikacije
Prestrukturiranje Evrope leta 1945	Selitve prebivalstva
Obdobje hladne vojne: NATO in Varšavski pakt	Spreminjanje položaja narodnostnih in drugih manjšin v Evropi
Dekolonizacija	Konflikt in kooperacija
Politično in gospodarsko sodelovanje po letu 1945	Nacionalistična gibanja
Evropska skupnost	Totalitarizem in liberalna demokracija
Glasnost in perestrojka	Človekove pravice
Razpad Sovjetske zveze	
Pojav neodvisnih demokracij v srednji in vzhodni Evropi in povečevanje komunikacije in globalizacije (in mednarodnega (islamskega) terorizma?)	

Zgodovinski pojmi

Element inovativnega učenja in poučevanja, ki je po vsej Evropi ustvaril veliko zmedo, je uporaba (zgodovinskih) pojmov, ki so temeljno orodje za poučevanje zgodovine v šolah in akademsko proučevanje zgodovine. Pojmi v uporabi imajo različen pomen in s sodobnim učnim načrtom zgodovine se trudijo, da bi osmislili različne tipe omenjenih pojmov. V razpravi o učnih načrtih se v Veliki Britaniji nekateri sklicujejo na nekatere pojme kot na pojme prvega ali drugega reda, medtem ko to sklicevanje zunaj Velike Britanije izgubi vsakršen pomen. Na splošno razlikujemo med tremi vrstami pojmov, ki so vsi pomembni za vključitev v učne načrte. Učni načrti od učencev zahtevajo, naj opredelijo temeljne (zgodovinske) pojme, kot so človekove pravice, demokracija, republika, revolucija in totalitarni sistemi. Drugi tip pojmov pomaga učencem razumeti splošno sliko, tako da opazujejo spremembe in kontinuiteto, podobnosti in razlike, vzroke in posledice ter dejstva in mnenja.

V učne načrte je treba vključiti še tretjo vrsto pojmov, ki jih ne moremo ločevati od procesov inovacije, kot so kronologija, dokaz, interpretacija, multiperspektivizem in kontroverznost.

Tabela 8: Eksplicitno predstavljeni pojmi (13–18):

	Delež (v %)
1. Demokracija	100
2. Revolucija	95
3. Industrializacija	91
4. Neodvisnost	89
5. Vojna	89
6. Totalitarizem	89
7. Socializem	89
8. Komunizem	89
-	
36. Apartheid	46
37. Razdelitev	43
38. Sprava	34

Zgodovinsko mišljenje

Zgodovinske veščine ali kompetence so postale nezogiben del sodobnega (zgodovinskega) učnega načrta. Prevladuje mnenje, da samo poznavanje dogodkov, oseb in procesov ni več dovolj. T. S. Eliot si je zastavil slavno vprašanje: *Kje je znanje, ki smo ga zgubili v informacijah, kje je modrost, ki smo jo zgubili v znanju?*¹⁵ Če lahko beremo modrost = razumevanje, to daje pomen pouku zgodovine v šoli. Če želi preiti od dejstev k informacijam, od informacij k znanju in od znanja k modrosti/

¹⁵ <http://wwwFOUNDATIONSmag.com/wisdom.html>

razumevanju, si je treba pri pouku zgodovine v šoli prizadevati za kompetence učencev pri oblikovanju vprašanj, obdelovanju informacij, pojasnjevanju, argumentiranju in podajanju mnenj. Z obvladovanjem takih kompetenc postane zgodovinsko znanje zgodovinsko razumevanje in na ta način zgodovinsko mišljenje.

Pedagoško poslanstvo pri zgodovinskem izobraževanju

Zemljevid 6: Učenje spoštovanja in odgovornosti do okolja 13–18



Poučevanje zgodovine v šoli in akademski študij zgodovine se razlikujeta v eni zelo pomembni točki: pedagoškem poslanstvu šole. Nicolas Tate je leta 2004 zapisal: *Namen izobraževanja vključuje tako prenašanje tega, kar neka generacija dovolj ceni, da si želi prene-*

*sti na naslednjo, kot tudi razširjanje prepričanj, ki so potrebna za ohranjanje in krepitev liberalne družbe v določeni državi. Tu ni prostora za moralni relativizem.*¹⁶ Strinjam se z njim, čeprav bi mi bilo ljubše, če bi uporabil pojem demokracija, in ne liberalna družba.

Zgodovinski učni načrt mora biti torej zelo skrbno zasnovan, vzajemno inkluziven, multiperspektiven in razkrija naj kompleksnost, kontroverznost in občutljive teme.

Pedagoško poslanstvo pomeni tudi, da učenje o preteklosti vključuje teme, ki se ukvarjajo s temeljnimi pojmovanji, vrednotami in dispozicijami. To je zelo občutljiva zadeva, saj je bilo zgodovinsko izobraževanje v preteklosti in sedanjosti pogosto zlorabljeno za prenašanje političnih, religioznih in drugih ideoloških stališč. Ta naloga je izziv za učitelje zgodovine, saj od njih zahteva, naj učijo brez pridiganja, a ob tem vseeno prispevajo k razvoju temeljnih človeških stališč, vrednot in dispozicij pri mladini. Poučevanje zgodovine se ne sme odreči ukvarjanju s temeljnimi človeškimi stališči in vrednotami. Poučevanje o preteklosti pomeni ukvarjanje s pozitivnimi temami, kot so demokracija, strpnost, spoštovanje človekovih pravic, vzajemno razumevanje, solidarnost, svoboda, pogum, enake možnosti, odgovornost ter ljubezen in prijateljstvo. Vendar to vključuje tudi refleksijo in celo zavračanje negativnih konceptov, kot so stereotipiziranje, predsodki, pristranskost, ksenofobija, rasizem, nasilje in sovraštvo. Učenje temeljnih dispozicij z zgodovino pomeni opogumljati radovednost, raziskovalni duh in neodvisno kritično mišljenje. Seznam tega, česa vse bi se morali dotakniti pri pisanju novega zgodovinskega kurikulumu, je dolg, vendar pri tem ne smemo pozabiti besed pokojnega nizozemskega profesorja pedagogike Josa van der Lindena.

Tabela 9: Eksplicitno ugotovljene zgodovinske veščine (13–18):

	N	min	maks	M
1. Razvijanje kronološke zavesti	36	2	4	3,67
2. Razvrstiti dogodke po kronološkem redu	36	2	4	3,67
3. Razviti razumevanje sprememb in kontinuitete	37	2	4	3,38
4. Analizirati, ovrednotiti uporabiti zgodovinske vire v historičnem kontekstu	37	1	4	3,32
5. Točna uporaba zgodovinskih pojmov	36	1	4	3,31
6. Točen priklic zgodovinskega znanja	36	2	4	3,28
7. Razvijanje analitičnih in sintetičnih spretnosti	36	1	4	3,14
8. Razlikovanje dejstev od mnenj	37	1	4	3,08
9. Pravilna uporaba različnih vrst zgodovinskih virov	36	1	4	3,06
10. Ocenjevanje zgodovinskega pomena	36	1	4	2,97
11. Spopadanje z nasprotujočimi si interpretacijami	37	1	4	2,95
12. Presojanje zanesljivosti in koristnosti zgodovinskih virov	37	1	4	2,92
13. Razviti razpravljaljske veščine	37	1	4	2,86
14. Izvesti neodvisno raziskavo	37	1	4	2,86
15. Razumeti naravo zgodovinske študije	36	1	4	2,86
16. Povezati zgodovinske pojme z novimi vsebinami	37	1	4	2,78
17. Razviti in oceniti hipoteze	36	1	4	2,47
18. Odkriti načine uporabljanja jezika v politične namene	37	1	4	2,43

¹⁶ Nicolas Tate, *History and Identity* in Martin Roberts (ed), 28–38/29.

Ta je zatrdil, da razvoj učnih načrtov ne smejo usmerjati le pojmi, kot so koristnost, pomembnost ali verjetnost, ampak tudi tiste stvari, ki se dotikajo srca in spodbujajo navdušenje.¹⁷

V zgodovinske učne načrte je treba vključiti toliko želja, da zato med realnostjo in teorijo pogosto zija širok prepad. Zato potrebujemo tudi nekoliko relativizma, humorja in upoštevanja realnosti ter duha, ki neprestano teži k izboljšanju, ne da bi pri tem zaradi mnogih razočaranj izgubili pogum. Ne glede na to, kako odlično je učni načrt zasnovan, bo vedno prihajalo do vmešavanja zavoljo praktičnih zadev.

Razočaranje vzbujajoči izsledki

Na žalost bo čas, ki je v predmetnikih namenjen poučevanju zgodovine, ostal omejen bolj kot kdaj koli prej, zato bo zagotovo še naprej razlika v ravni znanja med učenci. Svetovni kurikulum prihodnosti bo torej prav tako nepopoln, kot je danes in je bil v preteklosti. Če bodo sodelujoči ugotovili, kako se je treba spopasti z različnimi zahtevami in zakaj je treba sprejeti določene odločitve ter da je rezultat vedno kompromis oziroma začasni izdelek, ki temelji na intelektualnih vajah in praktičnih omejitvah, bo učni načrt, naj bo še tako pomanjkljiv, dobro oblikovan. Učni načrti pogosto nastajajo na podlagi določene perspektive, bodisi zgodovinarjev/učiteljev zgodovine, strokovnjakov s področja zgodovinske teorije ali pedagogov. V Evropi komajda obstaja naravno partnerstvo med temi tremi pomembnimi komponentami pri oblikovanju učnih načrtov. Zato je vsak (zgodovinski) učni načrt razočaranje, ko strokovna kritika ugotovi, da v njem manjkajo bistveni elementi. V Evropi je zgodovinski učni načrt dobro izoblikovan dokument, ki pa je le kos papirja. Vilmos Vass, predsednik madžarske zgodovinske kurikularne komisije ga je označil kot izdelanega za v predal.¹⁸ Učni načrti so zelo redko zasnovani, pilotirani in preizkušeni na podlagi sodelovanja z učitelji. Na mednarodni konferenci o *Nacionalnih zgodovinskih standardih, problemu obveznih vsebin in prihodnosti poučevanja zgodovine*, ki je bila 5. in 6. oktobra 2006 v Utrechtu na Nizozemskem, so vsi govorniki učiteljem zgodovine naložili zelo visoke zahteve.

Vendar so bile vse misli, ki so jih izrekli govorniki, oblikovane brez sodelovanja ali celo posvetovanja z učitelji, ki v praksi na šolah poučujejo zgodovino, kaj šele, da bi svoje zamisli preizkusili na šolah in v resničnosti. V takem položaju je jasno, da imajo inovativne akademske zamisli zelo malo možnosti, da bi bile uporabljene pri

šolskem pouku zgodovine. To je le en primer splošnega stanja, na kakršno lahko naletimo po Evropi.

Pogoji za uvajanje

Veliko učiteljev zgodovine, tudi v Sloveniji, ni naklonjenih spremembam in se celo bojijo inovacij, saj so utrujeni od velike količine novosti, ki so jih morali v zadnjem času sprejeti. Zgodovinski učni načrti se namreč neprestano spreminjajo že od zgodnjih devetdesetih let. Mnogi izmed teh učnih načrtov sploh niso bili in še vedno niso povezani z vsakodnevno prakso pri pouku zgodovine v šolah. Toda še bolj sporno je, da je večina evropskih vlad/ministrstev za izobraževanje, s pozitivno izjemo Velike Britanije, naredilo veliko premalo za uvajanje novih strategij. Pogosto primanjkuje dobrih izobraževalnih programov – ne le za izobraževalce in avtorje učbenikov, ampak tudi za učitelje. Zato se morajo ljudje v tem plazu inovacij znajti po svoje, saj ni konkretne podpore za uvajanje zahtevanih sprememb. Mnoge pretekle kurikularne spremembe so bile ocenjene kot neuspele ravno zaradi tega: dobro artikulirani nameni in cilji niso bili doseženi, zato se je kljub vsem prizadevanjem šolska praksa pri pouku zgodovine na šolah od leta 1989 (zelo) malo spremenila. Če strokovnjaki za zgodovino in šolske oblasti v Sloveniji resno mislijo z nameravano spremembo učnih načrtov, potem je bistveno to, da bo delo potekalo v tesnem sodelovanju z učitelji zgodovine in s strokovnjaki za pouk zgodovine. Poleg tega pa si je treba vzeti čas za pilotski preizkus osnutka učnega načrta. In končno, kurikularna komisija mora zahtevati izvedbo skrbno načrtovanega programa izobraževanja in uporabiti vse razpoložljive strokovne ocene, tudi tiste iz tujine.

Izobraževalna reforma zelo redko temelji na oceni predhodnih izkušenj in vedno izhaja iz točke nič. V evropskem izobraževanju je bilo izgubljen že preveč časa za ponovno izumljanje kolesa. Še več, šolske oblasti po Evropi kopirajo dokumente o šolskem izobraževanju iz tujine, vendar pa se pri tem pozabijo vprašati, kakšni rezultati so bili z njimi doseženi, preden jih udejanjijo. Mogoč je še en pristop: ko se je Nizozemska v zgodnjih devetdesetih odločila za reformo nacionalnega preizkusa pri predmetu zgodovina, je škotski strokovnjak ponudil, da je pripravljen predstaviti njihove izkušnje s podobno reformo. Na žalost se ta pozitiven primer ni več ponovil.

Upam, da se bodo zgodovinarji, strokovnjaki za izobraževanje in učitelji zgodovine skupaj s slovenskimi šolskimi oblastmi oprli na nacionalna in mednarodna strokovna mnenja in uporabili tuje izkušnje pri izboljševanju učnih načrtov za zgodovino ter jih spremenili v pomemben pripomoček za podporo mladi generaciji v Slove-

¹⁷ Jannet van Drie, Learning about the past with new technologies. Fostering historical reasoning in computer-supported collaborative learning. additional thesis PHD study, 2005.

¹⁸ Vilmos Vass, Competency-based Content Regulation System in Hungary in The Integrated Person. Jos Letschert (ur.). CIDREE Yearbook 2004. Enschede, 2004.

niji na njihovi poti, da postanejo odgovorni in dejavni državljani.

*To je predelana različica predavanja *Izzivi pri oblikovanju evropskega zgodovinskega kurikulum*, ki je bilo predstavljeno 19. oktobra 2006 na 32. zborovanju slovenskih zgodovinarjev v Kranju.

Povzetek

V prvem delu članka so predstavljene evropske smerice pri pripravljanju učnih načrtov za zgodovino na temelju podatkov, ki so bili zbrani z vprašalniki Stalne evropske konference zvez učiteljev zgodovine – EUROCLIO v letih 2003–2006. Učni načrti in pouk zgodovine doživljajo v evropskih državah številne spremembe že od zgodnjih 90. let prejšnjega stoletja dalje. Ker sodi pouk zgodovine bolj kot pouk drugih predmetov na t. i. javno področje, je vedno tudi pod vplivom politike. V 90. letih se je v učnih načrtih za zgodovino obseg vsebin povečeval, večja vloga je bila namenjena tudi razvijanju spretnosti in veščin, vključevanju različnih dejavnosti, obseg števila učnih ur pa je ostajal enak ali se je celo manjšal. Po letu 2003 je v učnih načrtih za zgodovino tudi vse večji poudarek na državljski vzgoji, na razvijanju sposobnosti kritičnega mišljenja, učna snov pa je namesto klasičnega kronološkega pristopa vse bolj členjena po tematskem načelu, toda organizirana v kronološkem sosledju. V letu 2006 so odgovori iz vprašalnikov EUROCLIO pokazali, da se anketirancem iz različnih držav zdijo vse bolj pomembne spretnosti in veščine ter vrednote in stališča, ki se jih razvija pri pouku zgodovine. Vse več je tudi zahtev po večanju obsega nacionalnih zgodovinskih dejstev.

V drugem delu članka so nakazani temeljni elementi sodobnih učnih načrtov. V učnih načrtih je treba prepričljivo utemeljiti pomen zgodovinskih kompetenc, ki so ključne za razumevanje sveta, v katerem živimo. Preseči je treba tradicionalni izbor zgodovinskih tem, pri katerih je razlaga podana le iz enega zornega kota, vključiti je treba tudi zgodovino žensk, manjšin, življenje navadnih ljudi, vključiti je treba razvijanje spretnosti in veščin, pomen kritičnega in odgovornega državljanstva, krepiti demokratično mišljenje, poudarjati razlike v družbi, ponuditi več interpretacij s pomočjo trdnih argumentov o nekem dogodku ali pojavu, vključevati poglede iz različnih zornih kotov oz. perspektiv na neki dogodek ali pojav. Prav tako naj se bi izognili obravnavi občutljivih in kontroverznih tem iz bližnje preteklosti, pa čeprav na

ravni zgodovinskega spomina, sicer bo znanje učencev o teh temah odvisno od družine in ulice. Vključiti je treba tudi splošne svetovne teme. Učni načrti naj bi vključevali pozitivne teme, kot so demokracija, strpnost, spoštovanje človekovih pravic, vzajemno razumevanje, solidarnost, svoboda, pogum, enake možnosti, odgovornost, prijateljstvo in ljubezen, po drugi strani pa naj bi tudi opozorili na negativne koncepte, kot so stereotipi, predsodki, pristranskost, ksenofobija, rasizem, nasilje, sovraštvo. Poudariti je treba evropsko identiteto. Ustvarjalci učnih načrtov se morajo glede na t. i. metodo EUROCLIO vprašati: Kakšen je namen novega učnega načrta? Kaj želimo doseči z novim učnim načrtom? in Kaj pričakujemo od učencev pri pouku zgodovine? Vsak učni načrt je vedno kompromis in tako samo začasni izdelek.

Izbor koristnih publikacij o pouku zgodovine v Evropi

1. Magne Anvik and Bodo von Borries edited, *outh and History, the Comparative. European Survey on Historical and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg, Germany, 1997.
2. Keith C. Barton and Linda S. Levstik *Doing History, Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*, Mahwah, New Jersey, 2001.
3. Keith C. Barton in Linda S. Levstik *Teaching History for the Common Good*, Mahwah, New Jersey, 2004.
4. Marc Ferro and Henry Frendo, *Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range of sources and new didactics* (Belgium 1999).
5. Wolfgang Hoepken edited, *Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes in South-Eastern Europe*, Hanover, 1996.
6. Georg Iggers and Laurent Wirth, *The misuses of history* (Belgium 2000).
7. Kalouris, C. (ed.) (2001) *Teaching the history of South Eastern Europe*, Thessaloniki.
8. Joke van der Leeuw-Roord, *History Changes, Facts and Figures about history education in Europe since 1989*, The Hague, 2004.
9. Joke van der Leeuw-Roord (ed.) *History for Today and Tomorrow. What does Europe mean for School History*, Hamburg, 2001.
10. Ann Low-Ber, *The Council of Europe and School History*, Strasbourg, 1997.
11. Macdonald, S. (ed.) (2000) *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations*, Hamburg.
12. Martin Roberts (ed.) *After the Wall, History teaching in Europe since 1989*, Hamburg, 2004.
13. John Slater, *Teaching History in the New Europe*, London, 1995.
14. Peter N. Stearns, Peter Seixtas and Sam Wineburg *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, New York, 2000.
15. Stradling, R. (2001) *Teaching 20th-century European History*, Strasbourg.
16. Stradling, R. (2003) *Multiperspectivity in History Teaching, A Guide for Teachers*, Strasbourg.
17. Ruth Tudor (ed.) (2000) *Teaching 20th century women's history: a classroom approach*, Strasbourg.

Dr. Amalija Žakelj, Zavod RS za šolstvo

Posodobitev učnih načrtov za osnovno šolo in gimnazijo

Uvod

V času hitrih sprememb in nenehnega družbenega dogajanja razvoj in posodabljanje kurikula postajata stalna praksa razvitih šolskih sistemov povsod po svetu. Šola naj bi s svojim delovanjem omogočala razvoj tistih posameznikovih kompetenc, ki vodijo k sposobnostim za stalno učenje. Če bi strnili najpogostejše cilje posodabljanja, ki se danes pojavljajo v razvitih šolskih sistemih, so to: preusmeritev od poučevanja k učenju (Barr, Tagg 1995, Simons, Linden, Duffy 2000), poudarek na uporabi sodobne informacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci (z različnimi sposobnostmi, posebnimi potrebami, multikulturnimi razlikami), nujnost sodelovanja z drugimi učitelji in starši ter usposobljenost za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela (gl. tudi Darling-Hammond 1995, 1998 Thiessen 2000). Iz naštetega vidimo, da v resnici to niso povsem »nove« vloge, pač pa se spreminjajo poudarki.

Prenova kurikula v letih 1996–1998

Globalne spremembe v Sloveniji, zlasti oblikovanje samostojne države, vzpostavitev večstrankarskega političnega sistema in sprejetje nove ustave, so zahtevale tudi spremembe v izobraževalnem sistemu. Spremembe v našem, pa tudi v številnih drugih izobraževalnih sistemih pa niso le posledica političnih, ekonomskih in drugih sprememb. Za izobraževanje niso nič manj pomembne opazne spremembe strokovnih pogledov in znanstvenih paradig. Te niso le posledica globalnih družbenih sprememb, ampak pogosto njihova napoved.

V Sloveniji je bila leta 1995 objavljena Bela knjiga, v kateri so bile uokvirjene zakonske in kurikularne spremembe. V prenovi oziroma reformi je bila še posebna pozornost namenjena vključevanju učiteljev, staršev in druge strokovne javnosti s pomočjo pristopov »od zgoraj navzdol« in »od spodaj navzgor«. Hkrati je reforma vključila sistematično evalvacijo procesa dela. Kurikularno reformo je vodil Nacionalni kurikularni svet, ki ga je leta 1995 ustanovila slovenska vlada. V njem so delovale področne komisije za vrtce, osnovno in srednjo šolo ter

za izobraževanje odraslih, posebno mesto pa so imele tudi predmetne skupine, ki so tesno sodelovale z učitelji, organiziranimi v študijske skupine. Kurikularne komisije so bile odgovorne za pripravo gradiv, hkrati pa so tudi učitelji lahko prispevali pisne pripombe in mnenja pred dokončno objavo kurikulov (Quality Education for all Young People, 2004).

Eno od pomembnih načel, zapisanih v Beli knjigi, je bilo načelo postopnega uvajanja sprememb, zato so devetletno šolanje najprej uvajale šole prvega, nato pa šole drugega in tretjega kroga. Implementaciji sprememb je organizirano sledil proces spremljanja (monitoring) in evalvacije uvedenih sprememb. Rezultat tega procesa so bile številne študije, ki jih je sistematično usmerjal Svet za evalvacijo, ta pa je pripravljala tudi poročila za morebitne dopolnitve kurikularnih dokumentov.

Posodobitev učnih načrtov za osnovno šolo in gimnazijo

Razvoj znanosti narekuje, da je tudi učne načrte treba prilagajati razmeram časa, v katerem živimo. Zadnja večja gimnazijska prenova izvira izpred več kot desetih let, zadnje prenova osnovne šole pa iz obdobja 1996–1998. Od takrat so se zgodile velike spremembe in razvoj na vseh področjih.

Leta 2006 se je z ustanovitvijo pristojnih komisij začelo posodabljanje učnih načrtov kot nadgradnja kurikularne prenove iz obdobja 1996–1998. Na podlagi 16. člena Zakona o državni upravi je minister 16. februarja 2006 imenoval Komisijo za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj za področje splošnega izobraževanja in splošno-izobraževalnih znanj v poklicnem izobraževanju. Za izvedbo nalog Komisije za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov so bile imenovane predmetne komisije za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov, ki so sedež imele na Zavodu RS za šolstvo.

Učitelji in ravnatelji so bili s predlogi posodobljenih učnih načrtov seznanjeni na študijskih skupinah, posvetih in prek spletnih učilnic, kjer so lahko prispevali pisne pripombe in mnenja.

Ker je posodabljanje učnih načrtov za osnovno šolo in gimnazijo potekalo vzporedno, so bile s tem omogočene tudi postavitve predmetnih vertikal in vključitev novosti na vseh ravneh downiverzitetnega izobraževanja. Posodabljanje po celotni vertikali je prednost glede na posodabljanje v letih 2006–2008, ko je prenova intenzivno poteka predvsem v osnovni šoli.

Analiza stanja

Analize posameznih učnih načrtov za gimnazijo in osnovno šolo ter primerjalne analize slovenskih učnih načrtov z učnimi načrti drugih držav so pripravile predmetne komisije na Zavodu RS za šolstvo na podlagi vnaprej pripravljenega instrumentarija. Na podlagi zbranih poročil po predmetih je bilo pripravljeno skupno poročilo (Žakelj, 2006, <http://www.zrss.si>), v katerem so združene bistvene ugotovitve in predlogi za posodobitev. Analiza je pokazala, da je v učnih načrtih treba posodobiti:

- cilje in vsebine glede na razvoj znanosti;
- narediti premike vsebin po vertikali, od osnovne šole do gimnazije;
- povezati vsebine s sodobnim razvojem matičnih strok in aktualnim družbenopolitičnim razvojem;
- vključiti delo s sodobnimi mediji;
- vključiti prvine trajnostnega razvoja;
- dodati kompetence.

Na osnovi tega je treba zasnovati bolj odprte učne načrte, ki bi omogočali več izbirnosti (npr. dodajanje ali poglobljanje vsebin). Prav zato je treba bolj kot doslej vključiti cilje za razvoj samostojnega, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja ter tudi cilje za razvoj metakognitivnih sposobnosti in zmožnosti. Navedeni poudarki naj ne bi bili zapisani le v splošnih ciljih, temveč tudi v ciljih in vsebinah. Zato je treba bolj povezati splošne cilje s cilji in vsebinam predmeta. Pri večini učnih načrtov iz leta 1998 so medpredmetne povezave nakazane v glavnem na ravni zapisanih korelacij z drugimi predmeti, redkeje prek skupnih tem ali dejavnosti, kar naj bi v posodobljenih učnih načrtih odpravili in prešli od medpredmetnih korelacij k predlaganim skupnim temam in dejavnostim.

Največ nedorečenosti se je pri učnih načrtih iz leta 1998 pokazalo pri standardih znanja, tako z vidika zapisov kot tudi glede na način vključevanja ciljev in vsebin. Glede na rezultate analiz veljavnih učnih načrtov in primerjalnih analiz tujih kurikularnih dokumentov ter izsledkov spremljanja pouka in evalvacijskih študij se je pokazala potreba po razmisleku pri opredeljevanju standardov znanja v povezavi z načrtovanjem in izvajanjem kurikula in novejšimi spoznanji na področju kurikularnih teorij.

Za vsak učni načrt je bila opravljena primerjalna analiza veljavnih učnih načrtov iz leta 1998 z učnimi načrti drugih držav. V primerjalno analizo smo zajeli naslednje strukturne elemente učnih načrtov: opredelitev predmeta, zapis ciljev in vsebin, strukturiranost zapisa vsebine, zapis

kompetenc, zapis standardov oz. pričakovanih rezultatov, zapis didaktičnih priporočil in medpredmetnih povezav, preverjanje in ocenjevanje znanja. Na osnovi primerjalne analize, ki je zajela strukturne elemente učnih načrtov, ugotavljamo, da so v večini tujih učnih načrtov zapisani naslednji strukturni elementi: opredelitev predmeta, cilji in vsebine, kompetence, pričakovani rezultati oz. zapis pričakovanega znanja (npr. Finska, Italija, Švedska). Didaktična priporočila, medpredmetne povezave, preverjanje in ocenjevanje znanja v večini primerjanih tujih učnih načrtov niso zapisani.

Načela in cilji posodabljanja učnih načrtov

Izhodišča posodabljanja kurikula oz. učnih načrtov so: prožnost učnega procesa, globalni pristop k učenju in poučevanju, večja kakovost znanja (poglobljeno in povezano znanje, uporabno znanje), zapis kompetenc ter večja samostojnost in odgovornost učencev za lastno znanje.

Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov so nadgradnja kurikularne prenove iz obdobja 1996 do 1998, dopolnjena pa so z naslednjimi načeli: avtonomija učitelja in šole, kakovost znanja (aktualnost, trajnost in uporabnost znanja), odprtost in izbirnost, učenčilni in procesno-razvojni pristop, kompetenčni pristop oz. vključenost kompetenc, povezovanje predmetov in disciplin oz. integrativni kurikulum, razvojno spremljanje učenčevih rezultatov, vključenost tem s področja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

• Avtonomija učitelja in šole

Avtonomija in strokovna odgovornost sta dani ne le z izbiro metod in oblik dela, temveč tudi z nacionalnimi dokumenti, ki usmerjajo delo učitelja in učenca (učni načrti) pri uresničevanju načela avtonomije in strokovne odgovornosti. Prav zato morajo biti učni načrti bolj usmerjevalni, predvsem pa odprti, tako da lahko učitelj tudi sam (oziroma skupaj z učenci) izbira nekatere vsebine, pri katerih je interes učencev večji oz. za katere se kaže zanimanje lokalne skupnosti.

Avtonomija pomeni iskanje svoje poti do dogovorjenega cilja oz. rezultata. Povečati dejavno vlogo učencev, razvijati sposobnosti samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja in presojanja, spodbujati skladen telesni in duševni razvoj, vseživljenjsko učenje, strpnost, samozavest. Avtonomija šole mora učiteljem omogočiti, da so tudi oni odgovorni, kritični, samostojni, ustvarjalni, strpni, samozavestni.

• Posodobitev ciljev, vsebin in didaktičnih pristopov (kakovost znanja)

Učna vsebina kot pomembna komponenta učnega načrta predstavlja vsa raznovrstna sredstva, s katerimi

vzgajamo in izobražujemo ter odraža tudi usmeritev razvoja predmetno-znanstvenega področja, katerega del je. Kriteriji pri izbiri učnih vsebin so torej znanstvena primernost in aktualnost, psihološka in didaktična primernost ter ustrezen obseg in globina vsebine. Dinamika obravnave učne vsebine se prilagaja kognitivni zrelosti učenca (kritična področja spoznavanja) in možnosti povezovanja predmetnih področji, s čimer mislimo na usklajenost po vertikali in horizontalni ter vključevanju kroskurikularnih vsebin in kompetenc. Ker je namen posredovanja učne vsebine poleg pridobivanja znanja tudi razvoj spretnosti in sposobnosti, sta učna vsebina in (kakovost) znanje tesno povezana. Od izbora učne vsebine, od vloge učitelja in učenca v učnem procesu je odvisno, s kakšnim znanjem bodo razpolagali učenci.

Zaradi razvoja znanosti in različnih družbenih potreb, ki zahtevajo stalno prilagajanje izobraževanja, je treba posodabljanje cilje in vsebine. V učne načrte je treba vključevati vsebine in cilje, ki seznanjajo učence s sodobnimi mediji in prvinami trajnostnega razvoja, jih usmerjajo k samostojnemu, kritičnemu in ustvarjalnemu mišljenju ter k razvoju metakognitivnih sposobnosti.

Pomembna odlika pri načrtovanju ciljev in vsebin se nam zdi premik od poznavanja vsebin in podatkov k obvladovanju strategij pridobivanja in uporabe novih znanj. To je torej premik od preprostega utrjevanja k iskanju uporabne vrednosti znanja ter povezovanje znanja znotraj predmeta in med predmeti.

• Odprtost in izbirnost

Med prednostmi posodobljenih učnih načrtov za gimnazijo in predlogov posodobljenih učnih načrtov za osnovno šolo sta **izbirnost** in mogoča prožnost učnega procesa. Vsebine in cilji se v posodobljenih učnih načrtih delijo na splošna (obvezna znanja) in posebna znanja (izbirna znanja). Posebna znanja opredeljujejo dodatna ali poglobljena znanja, ki jih učitelj obravnava glede na zmožnosti in interese učencev/dijakov ter glede na strokovne zahteve osnovnošolskega oz. gimnazijskega programa. Določitev obveznih in izbirnih znanj v učnem načrtu omogoča učitelju avtonomijo pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa, saj bo načrtovane cilje in vsebine lahko prilagajal zmožnostim in interesom dijakov. Opredeljena izbirnost v učnih načrtih pomeni možnost uresničevanja načela učne diferenciacije in individualizacije. Učni načrti za gimnazijo pa omogočajo avtonomijo tudi na ravni šole, saj niso pisani po letnikih.

• Učnociljni in procesno-razvojni modeli načrtovanja poučevanja in učenja

Že v izhodiščih Kurikularne prenove iz leta 1997 (Svetlik, 1997) je zapisano, da je treba znanje ustrezno stopnjovati, ga povezati z izkustvom, izbirati metode in načine poučevanja in učenja, ki so ustrezni glede na razvojno stopnjo učencev. Učnociljna strategija iz časa ku-

rikularne prenove izhaja iz zahteve po jasno izraženih ciljih, pri čemer pomembno poudarja ocenjevanje učenčevega napredka in primerjavo z zastavljenimi cilji. Posodabljanje kurikula leta 2006/07 je učnociljni pristop nadgradilo s procesno-razvojnimi modelom, ki upošteva tudi razvoj osebnostnih potencialov učenca/dijaka. Učnociljni model jasno določa izobraževanje in kaj se pričakuje ob koncu izobraževalnega procesa, s tem pa je določen tudi kurikulum kot sredstvo za doseg cilja. Procesno-razvojni model je poleg ciljev usmerjen tudi na procese učenja, razvijanje avtonomije, interese, motive in zmožnosti učenca/učenke, upošteva pa tudi posameznikov razvoj.

• Kompetenčni pristop oz. vključenost kompetenc

V času hitrih družbenih sprememb naj bi učenci/dijaki razvili tiste kompetence, ki vodijo k sposobnostim za stalno učenje. Referenčni okvir določa osem ključnih kompetenc: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca ter osnovne naravoslovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost, kulturna zavest in izražanje (Poročilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije z dne 18. 12. 2006, Uradni list EU št. 394/10). Kompetence so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov. Pomembni dejavniki pri vseh ključnih kompetencah so: kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, ocena tveganj, sprejemanje odločitev, konstruktivno obvladovanje čustev.

Opredelitve pojma kompetenca so v literaturi sicer različne, tudi z opredelitvami tega pojma se ukvarjajo različne stroke, npr. filozofija, psihologija, sociologija, antropologija, ekonomija; pri njihovih opredelitvi pa lahko izhajamo iz nekaterih temeljnih ugotovitev, ki poudarjajo njihovo kompleksnost in soodvisnost več različnih dejavnikov. Weinert (2001) meni, da kompetenca na splošno vključuje kompleksen sistem ne samo znanja in spretnosti, ampak tudi strategij in rutine, ki so potrebne za uporabo tega znanja in spretnosti, prav tako pa tudi ustrezna čustva in stališča ter učinkovito samoregulacijo teh kompetenc. Če bi strnili, bi lahko rekli, da pojem kompetence pove, kaj naj bi posameznik znal ter kaj v resnici obvlada v teoriji in kaj je sposoben narediti v praksi (Razdevšek Pučko, 2004).

• Integrativni kurikulum: povezovanje predmetov in disciplin, vključevanje tem v vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj

Čedalje pomembnejši je koncept celostnega učenja in poučevanja. Težišče je na obravnavi interdisciplinarnih problemov. V skladu s Smernicami vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja (MŠŠ, julij, 2007) so v predloge posodobljenih učnih načrtov vključene prvine trajnostnega razvoja

v vzgoji in izobraževanju. Ključna področja trajnostnega razvoja vključujejo med drugim državljanstvo, mir, etiko, odgovornost v krajevnem in mednarodnem kontekstu, demokracijo in vladanje, pravičnost, varnost, človekove pravice, kulturno naravnost, razvoj podeželja in mest, gospodarstvo, skupno odgovornost, varstvo okolja idr. Odzivanje na tako različne teme na podlagi VITR zahteva celostni pristop.

Pri večini učnih načrtov iz leta 1998 so medpredmetne povezave nakazane v glavnem na ravni zapisanih korelacij z drugimi predmeti, ne pa prek skupnih tem ali dejavnosti. Posodobljeni učni načrti odpravljajo omenjeno pomanjkljivost, tako da navajajo predlagane skupne teme in dejavnosti. Tak pristop pomeni prehod od deklarativnega zapisa h konkretnemu zapisu za uresničevanje učnega procesa.

• Spremljanje učenčevih pričakovanih rezultatov

Odločitev za pričakovane rezultate izhaja iz spoznanj novejših edukacijske paradigme na šolskem področju, ki postavlja v ospredje spoznavne procese pri učencih in njihov celostni razvoj. Temelji na učinkovitem in procesno-razvojnem načrtovanju in izvajanju kurikula, ki oba predpostavljata skrbno določanje ciljev učnega procesa. Sodobni procesno-razvojni model kurikula je poleg ciljev osredotočen na proces učenja, razvijanje učiteljeve avtonomije ter motive in zmožnosti učenca (Kotnik, 2006b). Osredotočenost na pričakovane rezultate predpostavlja tudi premik pri preverjanju in ocenjevanju znanja od normativnega h kriterijskemu.

Pričakovani rezultati so merljivi in preverljivi. Izhajajo iz ciljev, vsebin in kompetenc kot strukturnih elementov učnih načrtov. Pričakovane rezultate učenci dosegajo na različnih stopnjah in ravneh, kar mora učitelj upoštevati pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju procesa. Opremljeni pričakovani rezultati informirajo učitelja o vsebini poučevanja, učnih strategijah, ki jih lahko uporablja, vrstah učnih dejavnosti za učence, ustreznih nalogah za preverjanje in ocenjevanje ter so podlaga za evalvacijo programa. Z vidika učenca predstavljajo okvir, ki vodi in podpira njihovo učenje in jim pomaga, da se lahko pripravijo za preverjanje in ocenjevanje.

Sklep

Uvajanje sprememb je lahko uspešno le, če pri njem sodelujejo učitelji in se novosti sproti preverjajo v praksi. Za uspešno uvajanje novosti morajo načrtovalci kurikula razvijati in postavljati konceptualne rešitve razvoja kurikula v sodelovanju s šolami oz. učitelji. Vodstvo šole mora pritegniti šolski kolektiv k vpeljevanju sprememb. Šolski razvojno-vodstveni timi, ki spodbujajo razvoj, vodenje in timsko sodelovanje na šoli, so lahko motor pri uvajanju

novosti. Prek njih stečejo refleksija o nameravani spremembi, izbira in priprava ustreznih gradiv, preizkušanje novosti v praksi.

Povzetek

Strokovni svet za splošno izobraževanje je na sejah 14. 2. 2008 in 28. 2. 2008 določil (potrdil) vse posodobljene učne načrte za splošne predmete za gimnazijski program, ki so jih pripravile predmetne komisije za posodabljanje učnih načrtov na Zavodu RS za šolstvo. V pripravi so predlogi posodobljenih učnih načrtov za osnovno šolo. V članku predstavljamo načela in cilje posodabljanja učnih načrtov, ki je potekalo med letoma 2006 in 2008. Izhodišča posodabljanja, zapisana v Smernicah (<http://www.zrss.si>), so določena z načeli: avtonomija učitelja in šole, učinkoviti in procesno-razvojni pristop, odprtost in izbirnost (fleksibilnost učnega procesa), kompetenčni pristop, kakovost znanja (aktualnost, trajnost in uporabnost znanja) ter globalni pristop k učenju in poučevanju oz. spodbujanje kurikularnih povezav.

Literatura

1. Barr, R., J. Tagg (1995). From Teaching to Learning – a New Paradigm for Undergraduate Education. *Change Magazine*, 27(6), 13–25.
2. Darling-Hammond, L. (1995). Changing conceptions of teaching and teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 17, 86–108.
3. Delovni dokument služb komisije šole za 21. stoletje. Komisija Evropskih skupnosti. Bruselj, 2007.
4. Quality Education for all Young people. 2004.
5. Ivanuš-Girmek, M., Javornik Krečič, M., Kolenc-Kolnik, K., Konečnik Kotnik, E. (2007). Učitelji mentorji in visokošolski učitelji o kompetencah študentov - bodočih učiteljev. *Pedagoški obz.*, 2007, letn. 22, št. 1/2, str. [28]–42.
6. Izhodišča prenove gimnazijskega programa. Komisija za pripravo koncepta nadaljnjega razvoja gimnazijskega programa in umeščenosti splošne izobrazbe v srednješolske programe. http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/
7. Kotnik, R. (2006a). Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa, SP, št. 4, Ljubljana, str. 82–99.
8. Kotnik, R. (2006b). Predpostavke kompetenčnega pristopa, Vzgoja in izobraževanje, št. 1, str. 12–18.
9. Niemi, H., V. Kohonen (1995). Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction. University Tampere.
10. PEČJAK, S. (2004). Možnosti uresničevanja ključnih kompetenc. *Vzgoja izob.*, 2004, letn. 35, št. 3, str. 38–39.
11. Poročilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije z dne 18. 12. 2006, Uradni list EU, št. 394/10.
12. Razdevek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55/(posebna številka), 52–74.
13. Simons, R., J. J. Linden, T. Duffy (2000). *New Learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
14. Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov (2007). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&pid=164&rid=1466>
15. Smernicami vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja. MŠŠ, julij, 2007,

16. Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in vrednotenje/ocenjevanje jezikovnega znanja (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf).
17. Slaughter. (1994). v Beare, Slaughter, Education for 21. Century, Routledge.
18. Schollaert Rudi (2006). Pomen sprememb v izobraževanju. Vpeljevanje sprememb v šole. Konceptuani vidiki. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
19. Svetlik (1997). Sredi kurikularne prenove. Nacionalni kurikularni svet. Kurikularna prenova: zbornik.
20. Thiessen, D. (2000). A Skilful Start to a Teaching Career: A Matter of Developing Impactful Behaviors, Reflective Practices, or Professional

knowledge. International Journal of Educational Research, 33(5), 515–537.

21. Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. V: Developing Competent Teachers. Germany: Hogrefe & Huber Publishers.
22. Žakelj, A. (2006). Učni načrti za osnovno šolo in gimnazijo, analiza stanja in ključni problemi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2006. <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&plD=164&rlD=1466>
23. Žakelj, A. (2007). Kurikul kot proces in razvoj – Načela in cilji posodabljanja kurikula. Kurikul kot proces in razvoj : zbornik prispevkov posveta.

Vojko Kunaver, Zavod RS za šolstvo

Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino v osnovni šoli

Uvod

V zadnjem obdobju se v našem šolskem prostoru pripravlja prva večja posodobitev učnih načrtov od zadnje kurikularne prenove med letoma 1996 in 1998, ki se je končala z novimi učnimi načrti, s katerimi je bila vpeljana devetletna osnovna šola. Ta kurikularna prenova je pomenila nadgradnjo prenove iz začetka devetdesetih let (zgodovinarji smo jo začeli po kongresu zgodovinarjev v Murski Soboti leta 1990) in je pomenila približevanje sodobnim tokovom pouka zgodovine, kot jih poznamo v (zahodno)evropskih državah.

Pomembne pobude za to prenovo so dali tako učitelji praktiki kot tudi Filozofska fakulteta v Ljubljani, Oddelek za zgodovino (dr. Peter Vodopivec, dr. Božo Repe), sledile pa so konceptu, ki zmanjšuje pomen politične in vojaške zgodovine ter daje več poudarka zgodovini običajnih ljudi, načinu življenja, kulturi, razvoju umetnosti in znanosti. Za prenovo učnih načrtov pri zgodovini je treba reči, da je bila vsebinsko glede na osemdeseta leta dokaj temeljita, saj je med drugim močno skrčila vsebine, ki so se nanašale na zgodovino nekdanje skupne države in njenih narodov, pomenila pa je tudi precejšen napredek glede čiščenja ideoloških postavk, ki so bile značilne za dolga desetletja povojne šolske zgodovine.

Kljub nekaterim očitkom, da je bilo čiščenje še preškromno, so se po drugi strani oglašali tisti, ki jim krčenje vsebin, ki so se nanašale na narodnoosvobodilni boj in jugoslovansko idejo, nikakor ni bilo všeč, češ da je tudi to del naše zgodovine. Prenova učnih načrtov za zgodovino je bilo zato zelo občutljivo delo, in tako kot že mnogokrat prej smo se zgodovinarji znašli pod drobnogledom ne le

stroke, pač pa tudi politike, novinarjev, »kritične« javnosti oziroma tistih, k sreči redkih posameznikov, ki jim spremembe v učnih načrtih niso bile najbolj pogodu.

Kakorkoli že, po dveletnem delu in številnih diskusijah strokovne javnosti, ki so jo poleg predstavnikov Univerze in inštitutov zastopali predvsem učitelji zgodovine, je učni načrt sprejel Strokovni svet za splošno izobraževanje, in leta 1999 so novi učni načrti zaživeli tudi v praksi.

Kronološki ali tematski pristop?

Kljub vsemu pa lahko rečemo, da je bil pri zgodovini kot predmetu v osnovni šoli vendarle narejen velik korak naprej. V primerjavi z osemletno osnovno šolo smo pridobili pomembnih 35 ur v šestem razredu devetletne osnovne šole, kar je pomenilo, da je bil fond ur zgodovine povečan in je namesto 210 ur obsegal 245 ur. Zasluga za to gre vsekakor argumentiranemu vztrajanju kurikularne komisije pod predsedovanjem dr. Boža Repeta in prizadevanjem vseh članov komisije, še zlasti dr. Dušana Nečaka, da je treba zgodovini kot temeljnemu družboslovno-humanističnemu predmetu tudi v osnovni šoli še naprej zagotavljati ustrezno mesto.

V primerjavi z učnim načrtom iz leta 1994, na neki način pa tudi z vsemi prejšnjimi še iz osemdesetih let prejšnjega stoletja pa vendarle lahko ugotovimo, da je kljub vsebinskim spremembam, posodobitvam in osvežitvam učni načrt v strukturi ohranil kronološko progresivno zasnovo (podajanje snovi od najstarejše dobe do danes). Ena od

bistvenih pomanjkljivosti kronološkega pristopa je, da ob bogati zastopanosti vsebin pušča premalo prostora za izbirnost, problemski pristop, sodobnejše oblike in metode dela, učitelja pa sili v zgoščeno podajanje snovi in nenehno bitko s časom, ki so ji kos le izjemno disciplinirani učitelji.

V letih uvajanja devetletne osnovne šole smo tudi v prenovi predmeta zgodovina svetovalci Zavoda za šolstvo vložili veliko truda, da bi skupaj z učitelji našli optimalne rešitve za izvajanje tega učnega načrta po eni strani ter možnosti za uvajanje sodobnejših oblik in metod dela po drugi. Intenzivno delo, zlasti z učitelji prvega kroga devetletke v letih 1998 in 1999, je vsekakor obrodilo veliko sadov, vendar je bilo še vedno zelo težko racionalizirati nekatere vsebine, za katere so učitelji menili, da so zelo pomembne.

Če govorimo o kronološkem pristopu, je seveda povsem jasno, da o čistem kronološkem pristopu ne moremo govoriti. Učni načrt je bil posodobljen in je nakazoval dosti možnosti, kako se učitelj izogne pretirani faktografiji, kopičenju letnic in imen, kar v osnovni šoli zagotovo ne more biti smisel predmeta zgodovina in kar je takratna prenova tudi odkrito nakazala. Vseeno pa kljub deklarirani odprtosti nekateri učitelji te odprtosti v praksi niso zaznali in so velikokrat tožili, da je učni načrt sicer sodoben, vendar jim pušča bolj malo manevrskega prostora, saj ne vedo, kaj naj bi bilo tisto, kar bi lahko brez slabe vesti izpustili, obdelali bolj strnjeno in ne poglobljeno.

Med letoma 1996 in 2000 sem se kot svetovalec Zavoda za šolstvo udeležil več mednarodnih konferenc v organizaciji Sveta Evrope, in s kolegi iz evropskih držav smo veliko razpravljali tudi o temeljni dilemi: ali je za osnovno (pa tudi srednjo) šolo primernejši kronološki pristop ali je boljši tematski pristop. Prvega smo dobro poznali predstavniki srednje- in vzhodnoevropskih držav, drugi pa je bil uveljavljen v Veliki Britaniji (Angliji, Škotski), na Nizozemskem in v Skandinaviji. Oba pristopa imata prednosti, seveda pa tudi slabosti.

Če danes pogledamo učne načrte za zgodovino v osnovni šoli, hitro ugotovimo, da ima skoraj vsaka država svoj pristop in posebnosti, skratka, niti dva učna načrta v Evropi si niti v konceptualnem smislu nista do pike podobna. Vseeno pa lahko rečemo, da danes, leta 2008, prevladujeta v grobem dve vrsti učnih načrtov, in sicer kronološko-tematski in tematsko-kronološki. V Sloveniji smo leta 1998 s prenovljenimi učnimi načrti zagovarjali koncept kronološko-tematskih učnih načrtov, pri čemer pa je treba poudariti, da ti učni načrti niso imeli zapisane izbirnosti tematskih sklopov. Omeniti je treba tudi vsebinska podvajanja in premalo prepletanja nacionalne in evropske (oziroma svetovne) zgodovine. Čeprav so bile vsebine nacionalne zgodovine v učnem načrtu iz leta 1998 dovolj dobro zastopane, pa se ob podvajanju tematskih sklopov kaže premalo občutka za umeščenost teh dogodkov v širše evropske in svetovne tokove (primer leta 1848 tujini in leta 1848 na Slovenskem, kar bi se

dalo oblikovati v enoten tematski sklop). Učitelji so nas seznanjali s svojimi rešitvami, ki so se velikokrat pokazale kot zelo dobre za združevanje tematskih sklopov in racionalizacijo.

Težko je reči, kateri od obeh konceptov je za našo osnovno šolo primernejši, vseeno pa si upam trditi, da tematsko-kronološki pristop (ob ohranjanju časovne rdeče niti) nakazuje boljše rešitve, daje več možnosti za sodobnejše oblike in metode dela ter v Evropi dobiva vse več privrženecv. Pouk zgodovine se namreč temeljito posodablja, vse več je na voljo informacij in različnih virov, in ker se odpirajo možnosti za problemski pouk, je zgolj kronološko podajanje snovi za današnje generacije šolske mladine vsekakor premalo zanimivo in jim postaja dolgočasno.

Problemi pri izvajanju sedanjega učnega načrta za zgodovino v osnovni šoli

Na podlagi večletnih izkušenj pri delu z učitelji v osnovni šoli lahko zatrdim, da so učitelji tako pri spremljanju pouka v devetletni šoli kot tudi na študijskih skupinah nakazali nekaj temeljnih problemov, s katerimi se srečujejo pri izvajanju učnega načrta. Eden od teh problemov je vsekakor časovna izvedba učnega načrta. Dogaja se namreč, da v sedmem razredu devetletne osnovne šole preveč časa namenimo obravnavi vsebin, ki se dotikajo starega Egipta, Grčije in Rima, proti koncu šolskega leta pa ne ostane dovolj časa za obravnavo temeljnih problemov fevdalizma, razvoja frankovske države (ki so temelj razumevanja današnje evropske zgodovine), še manj pa je časa za obravnavo slovenske srednjeveške zgodovine, ki prevečkrat ostaja bela lisa na sicer dobro popisanem listu zgodovine starega in zgodnjega srednjega veka.

Ker imajo naše osnovne šole večinoma učbeniške sklade, se pouk zgodovine v 8. razredu običajno začne kar z geografskimi odkritji, ki so na začetku učbenika (in učnega načrta) za 8. razred, med njimi in zgodnjim srednjim vekom pa zija nekaj stoletij dolga vrzel, ki ni zapolnjena. Jasno je, da bo prenekateri učitelj zgodovine zaradi odgovornosti do stroke poskušal strnjeno povzeti to dogajanje v začetku 8. razreda, vendar to velikokrat ni dovolj za temeljitejšo poznavanje srednjeveške zgodovine in fevdalizma. Poleg tega je treba vedeti, da so vsebine 8. razreda zelo zahtevne in za učence morda manj privlačne, za razlago in utrjevanje je potrebnega precej časa, in spet se mnogokrat nabirajo zaostanki in nastajajo časovne vrzeli, kar kaže na to, da se zadnja desetletja pred prvo svetovno vojno obdelajo precej na hitro in ne poglobljeno.

Najhujše težave pa se pojavijo v devetem razredu. Predpostavimo lahko, da so redki učitelji zgodovine v osnovni šoli, ki v začetku septembra brez slabe vesti zaradi zaostankov iz prejšnjih dveh let začno obravnavati prvo

svetovno vojno. Ta je po svoji specifikaciji in povezanostjo z novejšo zgodovino Slovencev spet lahko predmet poglobljene obravnave, sledi pa pomembno obdobje zgodovine med obema vojnama, ki prinaša na plan vse od nacionalizmov do totalitarizmov, fašizma, nacizma, stalinizma (... in kot bi rekli otroci, vseh drugih »izmov«), kar spet sili učitelja v poglobljeno razlago teh pojavov, in časa nena doma ni dovolj. Če k temu prištejemo še vedno zanimivo drugo svetovno vojno, pa številne probleme glede druge svetovne vojne na Slovenskem, ki jih poskušamo rešiti kar v razredu, potem ni čudno, da se pouk zgodovine v naši osnovni šoli ustavi tam okrog leta 1950 ali morda 1960, v skrajnem primeru pa še vedno kar v letu 1945, kar je seveda nedopustno.

Po razgovorih z učitelji in na podlagi virov informacij (otroci, starši, prijatelji ...) lahko sklenem, da se velika večina učiteljev zgodovine tudi obravnave zgodovine po letu 1945 loti z vso resnostjo in objektivnostjo. Večina učencev izve, da so se po letu 1945 izvajali poveljni poboji, da smo imeli montirane sodne procese, da je vladala enopartijska diktatura, žal pa ostane premalo časa, da bi se pojasnil tudi razvoj v svetu in tedanji skupni državi po letu 1950 ali 1960. Učitelji, ki se odgovorno spopadejo s problematiko druge polovice dvajsetega stoletja, si zaslužijo vse priznanje in pohvalo. Večini žal to ne uspe zaradi zgoraj omenjenih razlogov, nekaterim pa tudi zato, ker imajo do obravnavanja sodobne zgodovine nekoliko odklonilen odnos, češ da tega obdobja stroka še ni dovolj precizno in kritično ovrednotila, da še ni časovne distance ipd.

Ni čudno torej ni, če sedanja generacija osnovnošolcev ve kaj malo o problemih nekdanje jugoslovanske države in da so velikokrat prvi vir informacij za učence stari starši ali starši, ne pa učitelj. Na žalost je še toliko manj informacij danih učencem o nastanku samostojne slovenske države. Zato nas ne sme čuditi, da številni učenci v osnovni šoli (pre)malo izvedo o slovenskem osamosvajanju in razlogih, zaradi katerih se je ta pomembni zgodovinski dogodek zgodil. Letošnji devetošolci so namreč rojeni leta 1993, torej dve leti po vojni za Slovenijo in razglasitvi slovenske neodvisnosti. Je mar čudno, če jim te pomembne informacije niso jasne oziroma jemljejo Slovenijo kot dejstvo, prav tako pa mnogi med njimi menijo, da je Slovenija že od nekdanje članice Evropske unije in zveze NATO. Še malo, in pri tej generaciji se bo izgubil spomin na tolar kot našo prvo valuto in enega od temeljnih značilnosti državnosti, meje pa bodo bolj ali manj živele v spominu njihovih staršev in starih staršev, če ne bomo temeljito posodobili vsebin in koncepta pouka v devetem razredu osnovne šole.

Morda je dvajseto stoletje res prineslo »preveč zgodovine na kvadratni meter«, kot se je nekoč slikovito izrazila izvršna direktorica Euroclia Joke van der Leew Roord, vendar je naša odgovornost, da jo v teh nemirnih in informacij polnih časih znamo odgovorno prenesti mladim generacijam. Ne v smislu glorifikacije in politizacije

dogodkov izpred slabih dveh desetletij, pač pa zaradi preprostega dejstva, da smo jo našim otrokom dolžni vsaj predstaviti. Samostojna Slovenija ni preprosto dejstvo, je rezultat dolgotrajnih prizadevanj in skupni projekt več generacij. Predmet zgodovina v osnovni šoli ima odgovornost, da to zgodovinsko dejstvo objektivno predstavi mladi generaciji.

Posodobitev ali prenova učnega načrta za zgodovino v osnovni šoli?

Dilema, ali gre pri delu komisije za posodabljanje učnih načrtov pri zgodovini za posodobitev ali resnejšo prenovu, je navzoča že vse od začetkov posodabljanja učnih načrtov v letu 2006. Nekaterim kolegom se zdi, da je trenutna posodobitev precej ostro zarezala v koncept učnega načrta za zgodovino iz leta 1998, zato ne more biti govora le o posodobitvi, pač pa naj bi bila to kar temeljita prenova. Po drugi strani pa je treba odgovoriti na to dilemo s tem, da je praksa v zadnjih desetih letih pokazala, da so spremembe potrebne. Ker je to nadgradnja koncepta, ki uvaja nekatere novosti (izbirne teme) in ker so te nujno potrebne, saj nanje opozarjajo učitelji iz prakse, ki se srečujejo z zgoraj omenjenimi problemi. Ali temu rečemo posodobitev ali prenova, niti ni najpomembnejše. Pomemben je premik od dosedanjega stanja, ki kaže na resne pomanjkljivosti, ki se v praksi dogajajo učiteljem pri izvajanju sedanjega učnega načrta.

Komisija za posodabljanje UN za zgodovino, ki smo jo sestavljali praktiki, predstavniki Univerze in inštitutov ter svetovalci Zavoda za šolstvo, se je pri pripravi predloga novega UN za osnovno šolo veliko zgledovala pri učnih načrtih nekaterih tujih držav (Avstrije, Irske, Finske). Analize učnih načrtov teh držav so pokazale, da imajo tam precej več izbirnosti in da nikakor ne vztrajajo na kronološko-enciklopedični zasnovi (treba je znati vso zgodovino!), pač pa ponujajo več izbirnosti in s tem dajejo učitelju možnost, da nekatere teme bolj, druge pa manj poglobljeno predela. Zaradi takega diferenciranega pristopa so učiteljem v teh državah odprte možnosti za sodobne metode in oblike dela (delo z viri in njihova analiza, igra vlog, uporaba sodobne tehnologije pri iskanju podatkov, med predmetne povezave ipd.).

V osnovi je bil sicer tudi dosednji učni načrt deklarirano odprt, vendar so bili učitelji velikokrat v dilemi, kaj naj izpustijo in kaj morajo res poglobljeno obravnavati. Rezultat te nedorečenosti so bila pogosto neobdelana zgodovinska obdobja, žal tudi iz srednjeveške slovenske zgodovine.

V iskanju rešitev smo v komisiji presodili, da je treba učiteljem ponuditi tak učni načrt, ki jim bo po eni strani omogočal obravnavo temeljnih vsebin, po drugi pa jim dal možnost izbire. Pri tem je bilo vodilo komisije, naj bo

temeljnih vsebin od 70 do 75 %, preostale vsebine pa naj učitelj izbere skupaj z učenci. Tako v predlogu učnega načrta ponujamo velik nabor izbirnih tematskih sklopov (označeni so s poševnim tiskom). Takšna zasnova učnega načrta je vidna v vseh štirih razredih, še zlasti pa v devetem. Praksa je pokazala, da je prav tu največ težav. Učitelji so namreč z vso natančnostjo in vestnostjo obravnavali prvo in drugo svetovno vojno, svet med obema vojnoma, Slovence v prvi Jugoslaviji in med drugo svetovno vojno. Ker so zaradi kronološke zasnove do vsebine 9. razreda velikokrat prišli z zaostankom, se je nemalokrat zgodilo, da so ostala pomembna poglavja iz svetovne in slovenske zgodovine po drugi svetovni vojni povsem neobdelana. To žal velja tudi za zgodovino slovenskega osamosvajanja in nastanek Republike Slovenije.

V ponujenem predlogu smo v komisiji presodili, da lahko situacijo rešimo podobno, kot je praksa v nekaterih drugih državah. Ponujamo tri obvezne tematske sklope (Politične spremembe v 20. stol., Gospodarske spremembe v 20. stol. ter Slovenci v 20. in 21. stol.), prek katerih bodo učenci s treh različnih zornih kotov spoznavali 20. stoletje. Poleg teh treh omenjenih tematskih sklopov pa smo ponudili še tri izbirne, vendar se zavedamo, da več kot enega učitelj ne bo mogel obdelati.

V osnovi lahko rečemo, da je ponujeni predlog učnega načrta prožnejši, bolj sledi željam učitelja in učenca, v osnovi pa sledi smernicam, ki jih je zaznamoval že prejšnji učni načrt (manj politične in vojaške zgodovine, več vsebin iz življenja ljudi, kulture, znanstveno-tehničnega napredka ...). Prav tako dopuščamo več možnosti za sodobnejše oblike in metode dela, saj je učni načrt precej razbremenjen podatkov, letnic, imen. Smo pa poskušali v tem učnem načrtu učencu ponuditi zmožnost razumevanja celostne podobe zgodovinskega dogajanja, kritičen pristop do človekovega delovanja v preteklosti in seveda tudi osnove kritičnega razmišljanja o preteklosti.

Sestavljavci posodobljenih učnih načrtov se zavedamo, da bo potrebnega še veliko dela, preden bodo ti zaživeli v praksi. Tako kot pri vseh novostih je pričakovati pomisleke in tudi odpor. Kljub vsemu pa si upam trditi, da smo z novo zasnovo učnega načrta za osnovno šolo naredili korak naprej k razbremenitvi učitelja in učencev, s tem pa k povečanju možnosti za uveljavitev sodobnejših oblik in metod dela. Pot k bolj sproščenemu in, upamo,

tudi kakovostnejšemu pouku zgodovine v osnovni šoli je torej odprta. Čeprav se zdi na pogled bolj vijugasta in skrivnostna, kot je bila dosedanja, pa mislimo, da je prava in da bo številnim, še zlasti učencem odprla lepši in slikovitejši pogled na zgodovino.

Povzetek

Od zadnje večje posodobitve učnih načrtov mineva že deset let. Čeprav je kurikularna prenova že v letih 1996–1998 postavila dobre temelje za posodobljen pouk zgodovine, se je v praksi pokazalo, da je treba učne načrte posodobiti, kot je bilo to v zadnjih nekaj letih storjeno tudi v večini drugih evropskih držav. Premislek je zahteval zlasti kronološki pristop, ki je pokazal, da številni učitelji zaradi obsežnega, pa čeprav odprtega učnega načrta v praksi težko uresničujejo cilje in vsebine, ki so zapisani v aktualnem učnem načrtu.

Komisija za posodabljanje učnih načrtov, ki deluje od jeseni 2006, se je temeljito seznanila s težavami iz prakse. V predlog posodobljenega učnega načrta je vnesla tako temeljne kot tudi izbirne vsebine, ki naj bi jih učitelji izbrali skupaj z učenci. S tem bi pridobili več dragocenega časa in povečali zanimanje otrok za predmet zgodovina. Treba je poudariti, da se v devetem razredu, v katerem se obravnava dvajseto stoletje, učitelji že vrsto let srečujejo s pomanjkanjem časa, saj je vsebin v dosedanjem učnem načrtu toliko, da jih le redkim uspe obdelati.

Zavedali smo se, da je pri obravnavi dvajsetega stoletja potrebna temeljita posodobitev, in s tematsko-kronološkim pristopom smo pripravili podlago za celovitejšo in preglednejšo obravnavo tega obdobja. Prav tako je s takim pristopom mogoče obdelati tudi pomembna vprašanja novejšje slovenske zgodovine, vključno z osamosvojitvijo in nastankom slovenske države.

Kljub pomislekom, ali spremembe v učnem načrtu morda niso preveč radikalne, lahko odgovorimo, da so te spremembe le odgovor na šolsko prakso, ki že vrsto let poskuša najti ustrezen rešitev in tako strokovno kot didaktično posodobiti pouk zgodovine. Posodobitev je bila torej nujno potrebna, pripravili pa smo jo na osnovi trenutno veljavnega učnega načrta in od njega prevzeli tudi številne vsebinske zasnove, ki so se v praksi potrdile kot dobre.

Mag. Vilma Brodnik, Zavod RS za šolstvo

Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino v gimnaziji

Uvod

V članku je predstavljeno zadnje posodabljanje učnih načrtov za predmet zgodovina v gimnaziji, ki je potekalo v letih od 2006 do 2008, po skoraj desetih letih od zadnje reforme, to je kurikularne prenove (1996–1998). V tem obdobju so se pri pouku zgodovine doma in v tujini zgodile številne spremembe. Tako so bila predstavljena številna nova spoznanja in izsledki novjših in novih raziskav iz vseh zgodovinskih obdobj, novi pogledi in smernice pa so se uveljavili tudi v didaktiki pouka zgodovine. Izšli so posamezni dokumenti in publikacije Sveta Evrope, Organizacije združenih narodov (OZN) in Evropske unije, ki se nanašajo na pouk zgodovine in izobraževanje na sploh. Od 1998 se je izvajala tudi spremljava pouka zgodovine v gimnaziji v projektu Zavoda RS za šolstvo z naslovom Spremljava učnih načrtov. V letih 2003 in 2004 je potekala zadnja prenova učnih načrtov za predmet zgodovina tudi v večini evropskih držav, kjer se vse bolj uveljavlja praksa, da se učni načrti posameznih predmetov prenavljajo približno vsakih pet let, saj se v tem času v posameznih strokah in na področju didaktik uveljavijo novosti, ki jih je treba vnašati tudi v učne načrte.

Leta 2006 je bila imenovana Komisija za posodabljanje učnih načrtov za predmet zgodovina, za njenega predsednika pa je bil imenovan pedagoški svetovalec Vojko Kunaver. Glavna naloga Komisije je bila posodobitev učnih načrtov za predmet zgodovina v osnovni šoli in gimnaziji. Komisija se je oblikovala v osnovnošolski in gimnazijski del. Osnovnošolski del Komisije pod vodstvom pedagoškega svetovalca Vojka Kunaverja je posodabljal učni načrt s prilagoditvami za predmet zgodovina v devetletki (glej članek Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino v osnovni šoli). Gimnazijski del Komisije pod vodstvom pedagoške svetovalke mag. Vilme Brodnik pa je posodobil vseh šest učnih načrtov za predmet zgodovina v gimnaziji, in sicer za splošno gimnazijo (modul 280 ur), strokovno gimnazijo (modul 210 ur), klasično gimnazijo (modul 350 ur), izbirni predmet ekonomska zgodovina v ekonomskih gimnazijah, splošno gimnazijo z italijanskim učnim jezikom in dvojezično slovensko-madžarsko gimnazijo.

Podlage za posodabljanje učnih načrtov za predmet zgodovina v gimnaziji so tako bile: novi oz. novejši izsledki za vsa obdobja zgodovine, nove smernice in pristopi v didaktiki zgodovine, spremljava vpliva učnih načrtov iz leta 1998 na pouk zgodovine v gimnazijah in mednarodni dokumenti, ki se nanašajo na pouk zgodovine in izobraževanje. Natančno smo pregledali in tudi v celoti prevedli zadnja učna načrta za predmet zgodovina iz Avstrije in Finske, ki predstavljata dve različni vrsti učnih načrtov za zgodovino in dva različna pristopa pri pouku zgodovine, ki ju v tem članku tudi v celoti objavljamo. Načela posodabljanja učnih načrtov na državni ravni pa so bila opredeljena v dokumentu z naslovom *Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov iz začetka leta 2007* avtorice dr. Amalije Žakelj, ki je v okviru Zavoda RS za šolstvo vodila projekt posodabljanja učnih načrtov (glej tudi članek Posodobitev učnih načrtov za osnovno šolo in gimnazijo). Dokument navaja naslednja načela posodabljanja: avtonomija učitelja in šole, jasna vodilna ideja predmeta, učnocijni in procesnorazvojni model pouka, odprtost in izbirnost (prožnost učnega procesa), kompetenčnost, kakovost znanja, razvojno spremljanje učenčevih dosežkov, povezanost predmetov in disciplin.

V nadaljevanju najprej predstavljamo podlage, na temelju katerih smo posodabljali učne načrte, ter glavne novosti v posodobljenih gimnazijskih učnih načrtih za predmet zgodovina.

Kaj glede pouka zgodovine priporoča Svet Evrope?

Svet Evrope je opredelil glavne naloge pouka zgodovine, ki naj bi jih upoštevali tudi prenovitelji učnih načrtov v posameznih evropskih državah v posebnem dokumentu z naslovom *Priporočilo o poučevanju zgodovine v Evropi enaindvajsetega stoletja iz leta 2001*.¹ Navedli bomo glavne poudarke iz *Priporočila*, ki so bili upoštevani tudi pri posodobitvi učnih ciljev in vsebin v posodobljenih učnih načrtih iz leta 2008:

¹ Priporočilo Rec (2001) 15 o poučevanju zgodovine v Evropi enaindvajsetega stoletja, ki je bilo sprejeto 31. oktobra 2001 na 771. sestanku Odbora ministrov v sestavi namestnikov ministrov. Dostopno na spletni strani <http://www.zrss.si>, predmeti Zgodovina, rubrika Učni načrti.

- spodbujati razumevanje in zaupanje med narodi, odpravljati predsodke in poudarjati pozitivne vplive med državami, verami in idejami;
- izogibati se ideološkemu potvarjanju in prikrojevanju zgodovine;
- spodbujati razumevanje in razlago dediščine in njen čezmejni značaj;
- spodbujati boljše razumevanje novejših evropske zgodovine, kar naj bi prispevalo k preprečevanju sporov;
- spodbujati zamisli o spravi in pozitivnih medčloveških vplivih, o odstranjevanju predsodkov in pristranskosti iz pouka zgodovine in zgodovinskih učbenikov;
- zasnova pouka zgodovine mora biti pluralistična in strpna;
- učenci naj bi usvojili nekatere raziskovalne in analitične sposobnosti;
- spodbujati uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije kot vira za nova učna gradiva, zlasti t. i. multiperspektivne zgodovinske vire;
- spodbujati izobraževanje za odgovorne in dejavne državljane, upoštevajoč razlike in razumevanje nacionalne identitete in načel strpnosti, človekovih pravic in demokracije;
- spodbujati sposobnosti za kritično in odgovorno analizo in razlago informacij z dialogom, iskanjem zgodovinskih dokazov in odprto razpravo, temelječo na pluralizmu mnenj, zlasti pri spornih in občutljivih temah;
- krepiti individualno in skupno identiteto,
- preprečevati zlorabo zgodovine z ločevanjem med »nami« in »njimi« s prirejanjem ali izpuščanjem zgodovinskih virov, z usmeritvijo na neki dogodek, da bi prikriji drugega;
- prikazati odnose med lokalno, regionalno, nacionalno in evropsko ravno;
- spodbujati projekte sodelovanja in izmenjav;
- izogibati se enciklopedičnemu znanju;
- razvijati kritično in samostojno mišljenje in objektivnost;
- spodbujati preučevanje vseh razsežnosti evropske zgodovine, ne le politične, ampak tudi gospodarske, družbene in kulturne;
- razvijati radovednost in raziskovalnega duha, zlasti z uporabo metod odkrivanja pri preučevanju dediščine, to je področja, ki razkriva medkulturne vplive;
- preučevati sporne (op. av. in tudi druge) teme z upoštevanjem različnih dejstev, mnenj in stališč ter z iskanjem resnice;
- uporabljati najširšo paleto zgodovinskih virov za učna gradiva, kot so avtentični dokumenti, dokumentarni

- in igrani filmi, avdiovizualni izdelki, gradiva, posredovana z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, muzejske zbirke, obiskovati kraje z zgodovinsko simboliko, ustno izročilo oz. pričevanja ter
- spodbujati osebne in skupinske raziskave in projekte, ki so lahko tudi medpredmetni in mednarodni, prilagojeni stopnji učencev, za zbiranje informacij, njihovo povezovanje v sintezo in interpretiranje.²

Vloga izobraževanja v moderni družbi v dokumentih OZN

Unesco opredeljuje štiri stebre vzgoje in izobraževanja, ki so: *Učiti se, da bi vedeli*, *Učiti se, da bi znali delati*, *Učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in eden z drugim ter Učiti se biti*.³ Znanje se nenehno razvija in kopiči, zato je nemogoče, da bi vse znanje, ki bo potrebno v življenju in pri delu, nakopili že med rednim in obveznim šolanjem. Zato je tudi izobraževanje pred pomembno in odgovorno nalogo, in sicer kako učinkovito posredovati vse več znanja, ki bo uporabno v življenju in pri delu posameznika in tudi za obstoj in razvoj civilizacije.⁴ Vodilo pri vzgojno-izobraževalnem delu naj bi zato bili t. i. štirje stebri vzgoje in izobraževanja. Prvi steber *Učiti se, da bi vedeli* zagovarja obvladovanje orodij znanja in ne le pridobivanje informacij. Znanje kot sredstvo pa naj bi omogočalo razumeti svet v tolikšni meri, kot to posameznik potrebuje za življenje, opravljanje poklica in sporazumevanje z drugimi. Obseg znanja je tolikšen, da je nemogoče vedeli vse, vendar pa se tudi ob specializaciji ne bi smelo izključiti splošne izobrazbe.⁵ Drugi steber *Učiti se, da bi znali delati* se navezuje na poklicno izobraževanje in na to, kako naučiti učenca, da bo sposoben znanje uporabiti v poklicu. Poudarja tudi pomen stalnega izobraževanja za delo in poklic, saj se vsega ne da naučiti le med šolanjem, učenje pa tudi ni preprosto prenašanje bolj ali manj rutinskih praks. Proizvodne spretnosti naj bi zamenjala osebna usposobljenost, sposobnost za sporazumevanje, delo z drugimi ljudmi, preprečevanje sporov ipd.⁶ Tretji steber *Učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in eden z drugim* spodbuja razvijanje učenja, ki bo omogočilo spoštovanje različnih kultur in duhovnih vrednot s ciljem preprečevanja sporov ali pa njihovega reševanja po mirni poti. Zato naj bi bil pouk usmerjen v učenje nenasilja, proti predsodkom, saj ti vodijo v spopade. Takšno učenje pa naj bi vključevalo dva dopolnjujoča se pristopa, in sicer odkrivanje drugih in vključevanje v skupne naloge, pri katerih bi se pred-

² Povzeto po: Prav tam, str. 1–9.

³ Delors, Jacques 1996: Učenje: skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 77–89. Stebri vzgoje in izobraževanja so označeni s poševnim tiskom.

⁴ Prav tam, str. 77.

⁵ Prav tam, str. 78–79.

⁶ Prav tam, str. 80–82.

sodkov otresli oz. jih presegli v skupnem prizadevanju za doseganje zadanih ciljev.⁷ Četrti steber *Učiti se biti* pa zagovarja izobraževanje za celovit razvoj posameznika na duševnem in telesnem področju ter razvijanje smisla za lepoto, osebno odgovornost, duhovne vrednote, neodvisno kritično mišljenje in lastno presojo, ki bo omogočala samostojno odločanje posameznika.⁸

Evropske ključne kompetence

Evropska unija pa je svoje poglede na skupne cilje izobraževanja svojih članic predstavila v t. i. ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje.⁹ Kompetence so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, njihovo obvladovanje pa je pomembno za osebno izpolnitev in razvoj posameznika, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev. Vseh kompetenc je osem, in sicer *sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje*.¹⁰

Pri pouku zgodovine je mogoče razvijati vseh osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, ki jih v nadaljevanju tudi podrobno predstavljamo.

Euroclio

Na pouk zgodovine v Evropi in deloma tudi zunaj nje pa vpliva tudi Evropsko združenje učiteljev zgodovine ali Euroclio, ki je bilo ustanovljeno leta 1993 s podporo Sveta Evrope. Pobudnica ustanovitve Euroclia in njegova dolgoletna predsednica Joke van der Leeuw-Roord meni, da pri snovanju in prenavljanju učnih načrtov razmerje med različnimi temami ni najpomembnejše, ampak naj bo pouk zgodovine osredotočen na učenje o svetu okrog nas, izpostavljeni naj bodo problemi, pouk zgodovine pa naj bo naravnano tako, da bo učencem pomagal razumeti probleme s področja gospodarske, družbene, politične in kulturne zgodovine. Vedno pa je treba poskrbeti za multiperspektivnost, to je predstavitev različnih pogledov na isti dogodek, saj je treba preteklost presojati kritično in z več zornih kotov. Tako se pouk zgodovine izogne politizaciji in neakademskemu pristopu (glej tudi članek Izzivi pisanja učnih načrtov za zgodovino s posebnim poudarkom na Sloveniji).¹¹ Raziskave in stališča Euroclia glede prenavljanja

učnih načrtov za predmet zgodovina je članom Komisije za posodabljanje učnih načrtov predstavila mag. Jelka Razpotnik, ki je tudi članica Upravnega odbora Euroclia.

Naloge izobraževanja tudi pri pouku zgodovine, ki so skupne vsem mednarodnim priporočilom, dokumentom in publikacijam, so razvijanje uporabnega vseživljenjskega znanja skozi celotno življenje posameznika in ne le med šolanjem, saj se znanje neprestano kopiči in razvija, po drugi strani pa stalno izobraževanje olajšuje tudi zaposljivost ljudi. Pomemben cilj izobraževanja je tudi razvijanje kritičnega mišljenja, ki omogoča lastno presojo in samostojne odločitve. Pomembno je tudi izobraževanje za nenasilje in proti predsodkom. Poudarja se tudi pomen poznavanja sodobnih dogodkov ter glavnih dogodkov in smernic v nacionalni, evropski in svetovni zgodovini ter pomen poznavanja kulturne dediščine. Pri pouku zgodovine je treba razvijati kritičnost, samostojnost, objektivnost, učenje za strpnost in spoštovanje človekovih pravic. Izogniti pa se ne sme tudi spornim in občutljivim temam ter spornim ter občutljivim vprašanjem v zgodovini nekega naroda. Za obravnavo takšnih tem in vprašanj se priporoča obravnavati z več zornih kotov oz. zornih kotov vseh vpletenih strani. To se imenuje multiperspektivni pristop pri pouku zgodovine, ki se priporoča tudi pri pouku drugih tem, saj omogoča izogibanje politizaciji in enostranski ideološki indoktrinaciji učencev.

Avstrijski in finski učni načrt za predmet zgodovina v šolah, primerljivih z gimnazijo

Poučen je podroben vpogled v zadnji avstrijski in finski učni načrt za predmet zgodovina v šolah, primerljivih z gimnazijami. Predstavljata namreč dve povsem različni vrsti in zasnovi učnih načrtov. Avstrijski učni načrt je primer t. i. enciklopedičnih učnih načrtov (kakršni so bili tudi vsi dosedanjí gimnazijski na Slovenskem), ki vključujejo vso zgodovino od prazgodovine do sodobnosti. Finski učni načrt pa je primer eksemplaričnega učnega načrta, v katerem so opredeljene obvezne in izbirne, specifične širše teme.

Avstrijski učni načrt

V Avstriji imajo šole po zadnji reformi iz leta 2003 avtonomijo, kar pomeni, da lahko vsak predmet, ki se poučuje v obsegu od pet do deset ur, skrajšajo kar za dve uri. Šolska avtonomija omogoča šolam, da izoblikujejo

⁷ Prav tam, str. 84–85.

⁸ Prav tam, str. 86.

⁹ Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije, 962, 30. 12. 2006.

¹⁰ Prav tam, L 394/13. Kompetence so zapisane s poševnim tiskom.

¹¹ Van der Leeuw-Roord, Joke 2007: Zgodovina naj mlade pripravlja na prihodnost. Intervju. V: Priloga Ona, Delo, torek, 20. 3. 2007.

svoj šolski profil. To lahko storijo na dva načina, in sicer lahko razširijo ponudbo obstoječih predmetov (npr. pouk jezikov) ali pa uvedejo nove predmete (npr. projektni menedžment, mediacija in komunikacija ...). Poudarek določenim predmetom ali uvedba novih pa gre na račun učnih ur že obstoječih predmetov. Vendar pa je za pouk zgodovine določeno najmanjše število ur, in sicer je pouku zgodovine v gimnaziji v vseh štirih letnikih namenjenih šest namesto dosedanjih osem ur. Tudi novi učni načrt za zgodovino v gimnaziji je iz leta 2003. Zgodovino lahko poučujejo profesorji z magisterijem iz zgodovine, vendar vedno v kombinaciji s še enim predmetom. Zgodovina kot šolski predmet pa se imenuje *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* (Zgodovina in družbena znanja/politično izobraževanje). Predmet zgodovina vsebuje v zadnjem letniku tudi cilje in vsebine predmeta sociologija, ki ga v gimnaziji ne poučujejo kot samostojni predmet. V predmetnikih posameznih gimnazij so torej zgodovini odmerjene ure na različne načine. Mogoče so različne kombinacije od 5. do 8. razreda, ki so primerljivi z našo štiriletno gimnazijo, v zaporedju 2-2-1-1, ali pa npr. 0-2-2-2. Zgodovina pa je obvezni predmet v 8. razredu, saj jo dijaki lahko izberejo tudi kot izbirni predmet za maturo. Če dijaki izberejo zgodovino za maturo, imajo v 8. razredu še dve dodatni uri pouka zgodovine na teden.¹² Učne vsebine, ki jih opredeljujejo učni načrt, pa so naslednje:

1 Učne vsebine v 5. in 6. razredu, ki sta primerljivi s I. in II. letnikom gimnazij v Sloveniji:

A Od grško-rimske antike do konca srednjega veka:

- politična organizacija, družbeni razvoj, gospodarstvo, kultura v sredozemskem prostoru (polis, res publica, družbene strukture, Imperium Romanum);
- medsebojno vplivanje religij, kultur, držav in politik na evropska in zunajevropska središča moči (helenizem, romanizacija; antični kulturni dosežki; duhovno življenje, antična filozofija);
- ekspanzija in migracije ter njihove socialno-kulturne posledice (grška in rimska ekspanzija; »barbarski svet«; preseljevanje ljudstev; padec rimskega imperija);
- razvoj prava in zakonov v času od skupnega življenja (praskupnosti) do različnih gospodstev (oblike in modeli političnega sodelovanja oz. udeležbe na primeru orientalskih gospodstev, demokratičnih modelov; ženske in moški v judovskem sistemu; upravni razvoj, razvoj teritorialnih držav).

B Od začetka novega veka do prve svetovne vojne:

- socialno-ekonomski in duhovno-kulturni prelomi ter razvoj v zgodnjem novem veku (kriza fevdalnega družbenega reda, reformacija, humanizem in renesansa, velika geografska odkritja);
- družbena, politična in gospodarska dinamika v novoveških državah in sistemih političnih zvez (habsburška reformna politika; Napoleonov sistem hegemonije; dunajski kongres in sistem restavracije; sistem zvez do 1918);
- stanovske države, reforme držav in posledice (absolutizem; angleški parlamentarizem, centralizirane nacionalne države);
- kolonialistična in imperialistična ekspanzija ter posledice (zgodnji kolonializem; merkantilizem; kolonializem; imperializem);

- ideje razsvetljenstva, človekovih pravic, meščanskih revolucij in njihov prispevek pri razvoju sodobnih ustavnih držav s predstavniškim sistemom (francoska revolucija, temeljne človekove pravice, meščanske revolucije leta 1848, ustavni razvoj);
- razvoj družbe, gospodarstva in politike v 19. stoletju ter posledice (nacionalizem, liberalizem, konservativizem, socializem, industrijsko revolucijo, gibanja za emancipacijo žensk, vzroke za prvo svetovno vojno in njene posledice);
- instrumentalizacija kulture in ideologije v politiki in družbi (miti v zgodovini, legitimnost).

2 Učne vsebine v 7. in 8. razredu, primerljivima s III. in IV. letnikom, se nanašajo na glavne procese razvoja in sprememb v 20. in 21. stoletju in temeljne strukture politike:

A 7. razred (III. letnik):

- neuspeh varnostne, mirovne politike po letu 1918; vzroki za drugo svetovno vojno in njene posledice (mirovne pogodbe, sistem zvez; socialni in gospodarski okvir);
- demokratični, avtoritarni in totalitarni sistemi in njihove ideologije (komunizem, fašizem, nacionalsocializem, radikalizacija političnega življenja v Avstriji 1918–1938);
- nacionalsocializem in holokavst (razvoj; Avstrija v tretjem rajhu; odporiško in osvobodilno gibanje);
- svetovni blokovski sistem 1945–1990, njegov zlom in preoblikovanje evropskega sistema (posledice druge svetovne vojne, npr. izgon Nemcev, konflikt vzhod-zahod, sistemi zvez in mednarodnih ustanov, novi imperializem, padec Sovjetske zveze, razvoj novih demokracij);
- družbena, ekološka, politična, gospodarska in kulturna neenakost in razvoj trajnih strategij za reševanje teh problemov in neenakosti (osvobodilna gibanja, neuvrščeni kot odgovor na kolonializem in imperializem, konflikt vzhod-zahod, razvoj politik pomoči, avstrijski družbeni in gospodarski sistem v mednarodni primerjavi);
- razvoj različnih gospodarskih sistemov, procesi integracije in dezintegracije (padec habsburške monarhije, krize obdobja med obema vojnama, gospodarski sistemi po letu 1945);
- emancipacijska gibanja, družbena gibanja po letu 1945 (ženska, mladinska, študentska gibanja, gibanja za demokratizacijo, mirovna gibanja in gibanja proti uporabi atomske energije, neokonservativizem in neoliberalizem);
- razumevanje političnega vsakdanjika – različnih dimenzij in ravni politike, oblik in temeljnih vrednot demokracije, in človekovih pravic; motivacija in možnosti udeležbe in odločanja v politiki in reševanju konfliktov.

B 8. razred (IV. letnik):

- Avstrija kot del evropskega in svetovnega razvoja v 20. in 21. stoletju (velesile, usmeritev majhne države po letu 1918; zgodovina po letu 1945; politične in gospodarske integracije; mednarodna politika);
- politični in pravni sistem Avstrije in Evropske unije – politični sistem v mednarodnih primerjavah (temelji ustave, politični sistem, upravna in sodna oblast, socialno partnerstvo, obrambni sistem, Evropska unija, uprava Evropske unije, evropski demokratični modeli);
- evropski integracijski procesi, globalizacijski procesi – priložnosti in konflikti (zmage in porazi demokracije, akterji globalizacije, regionalizacije);
- vloga medijev v politiki, gospodarstvu, kulturi in družbi (medijska politika, medijske strukture, novi mediji, »kiberdemokracija«);
- akterji mednarodne politike, konfliktna središča, nove oblike varnostnih konceptov, OVSE, aktualni konflikti, oblike nacionalnih in mednarodnih zavezništov in varnostnih politik.¹³

¹² Informacije o učnem načrtu in organizaciji predmetnika je posredoval prof. Štefan Pinter iz slovenske gimnazije v Celovcu. Informacije o avstrijskem šolskem sistemu pa so tudi dostopne na spletni strani <http://www.schule.at>.

¹³ Priredila in prevedla mag. Vilma Brodnik.

Avstrijski učni načrt je snovno členjen v štiri letnike, vsebine so opredeljene ohlapno s poudarjenimi procesi, a ohranja tradicionalno kronološko shemo od starejših obdobij v nižjih letnikih k novejšim v višjih. 8. (naš IV. letnik) razred vključuje tudi vsebine s področja državljanske kulture, ker ne poznajo predmeta sociologija. Natančna snovna opredelitev snovi je prepuščena profesorjem na ravni izvedbenega (šolskega) kurikula.

Finski učni načrt

Finski učni načrt za zgodovino v srednjih šolah, primerljivih z gimnazijo, predpisuje štiri obvezne širše teme in dve specializirani neobvezni širši temi.

Pri opredelitvi predmeta zgodovina je opredeljeno, da je namen pouka zgodovine dijakom omogoči razvijati sposobnosti, da bodo bolje razumeli značilnosti različnih zgodovinskih obdobij, probleme, procese in spremembe zdaj in v preteklosti, doma in v svetu. Zgodovina je predmet, ki oblikuje individualno, narodno in evropsko identiteto. Zgodovina kot šolski predmet izhaja iz zgodovine kot znanstvene discipline. Poudarek pri pouku zgodovine je na kritični analizi in interpretaciji informacij, prilagojeni dijakom, ki spoznavajo različne poglede na različne pojave. Glavni koncepti zgodovine so: koncepti časa, sprememb, kontinuitete in vzročnosti. Poudarek je na odnosu med ljudmi in njihovim okoljem, kulturo, razumevanju kulturnih razlik in prispevanju k mednarodni harmoniji. Z analizo sprememb bo pouk zgodovine prispeval k vplivanju na razvoj v prihodnosti. Cilji predmeta pa so naslednji. Dijaki:

- poznajo glavne razvojne smernice v finski in svetovni zgodovini, glavne zgodovinske dogodke ter vzroke zanje in njihove posledice;
- razumejo sedanost kot rezultat zgodovinskega razvoja in izhodiščno točko dogajanja v prihodnosti ter umeštuje sebe in naš čas v širši zgodovinski kontekst; razvijajo tudi svoje poglede na zgodovino (svoje zavedanje zgodovine);
- znajo zbrati informacije o preteklosti, jih kritično pretestiti, razumejo njihovo relativnost, razvijajo dovednost in sprejemljivost za različne interpretacije in kompleksnost vzročnih povezav in odnosov;
- znajo oceniti človekovo delovanje v preteklosti in raziskati zgodovinske pojave z vidika dobe, v kateri so se pojavili, in z vidika sedanosti;
- razumejo različne kulturne pojave in njihovo raznolikost;
- prek ustreznih gradiv razvijajo in ustvarjajo pogled na svet, ki spoštuje človekove pravice in demokracijo ter odgovorno državljanstvo.

Učni načrt opredeljuje štiri obvezne širše teme, ki so naslednje:

1 Človek, okolje, kultura

Dijaki raziskujejo medsebojno vplivanje ljudi in narave ter značilnosti in razvoj kulturnega okolja od prazgodovine do današnjih dni.

Tematski cilji:

Dijaki:

- razumejo medsebojno odvisnost med človekom in naravo kot sestavnim delom nepretrganega razvoja;
- razumejo, kako so ljudje uporabljali surovine in naravne vire za preživetje, in njihov vpliv na okolje in družbene strukture;
- se seznajajo z razvojnimi smernicami v gospodarstvu in njegovem vplivu na načine življenja;
- so opozorjeni na glavne pojave oblike in dejavnike, ki vplivajo na rast prebivalstva.

Jedrne vsebine:

Prazgodovina – doba lovske kulture

- razvojne faze človekove družbe;
- lovsko-nabiralniški način življenja.

Kmetijstvo in posledice, ki jih je prineslo

- delitev dela in razvoj kulture;
- prve visoke kulture, ki so se razvile v dolinah velikih rek.

Sredozemsko gospodarsko območje v antičnem obdobju

- gospodarsko življenje v antični Grčiji;
- antični Rim – prestolnica in imperij;
- suženjstvo in antična tehnologija.

Gospodarski in družbeni sistem v srednjem veku

- fevdalna družba;
- prebivalstvo, trgovina in mesta v srednjem veku.

Doba odkritij

- pogoji in vzroki velikih geografskih odkritij in posledice;
- razvoj svetovne trgovine.

Doba industrializacije

- tehnični izumi in prvi koraki mehanične industrije;
- spremembe v delitvi dela;
- družbene spremembe in vpliv na okolje;
- spremembe v urbanizmu – urbanizacija.

Globalna potrošniška družba

- razporejenost surovin in tržišč;
- množična proizvodnja in potrošniška družba;
- socialistično plansko gospodarstvo;
- razvoj tretjega sveta;
- meje razvoja in novi izzivi.

2 Evropski človek

V temi bodo obravnavani ključni dosežki evropske kulture in sprememb v evropskem pogledu na svet. Obravnavan bo tudi razvoj znanosti in zgodovine idej in ideologij, da bi lažje razumeli kulturni razvoj. Značilnosti evropske kulture bodo obravnavane skozi različne zgodovinske vire. Kultura se obravnava v smislu splošnega koncepta.

Tematski cilji:

- razumevanje temeljev evropeizma prek glavnih značilnosti evropske kulturne dediščine;
- razumevanje značilnosti znanstvenih dosežkov pri oblikovanju pogleda na svet;
- analiza kulturnih pojavov kot manifestacij časa, v katerem so nastali;
- spoznavanje razvoja idej oz. ideologij, ki so vplivale na družbeni razvoj;
- spoznavanje načinov življenja in pogledov na svet v različnih zgodovinskih obdobjih.

Jedrne vsebine:

Antika

- rojstvo demokracije;
- klasična kultura.

Uniformiranje kulture v srednjem veku

- pogled na svet, šege in navade srednjeveškega človeka;
- vpliv vere na kulturo.

Prehod v moderni čas

- renesansa in revolucija v znanju;
- reformacija;
- barok kot pojavna oblika absolutizma in protireformacije;
- razvoj znanstvenega pogleda na svet.

Razsvetljenstvo

- razsvetljenska filozofija in njen vpliv na družbo in umetnost;
- idejna zapuščina ameriškega boja za neodvisnost in francoske revolucije.

Stoletje idej

- glavne ideološke smeri in smeri v umetnosti;
- znanost kot izziv veri;
- stoletje meščanstva.

Sodobnost

- drobitev kulture;
- od popularne kulture do množične zabave.

3 Mednarodni odnosi

V temi so obravnavani ključni dogodki, ozadja in spremembe v mednarodni politiki od poznega 19. stoletja dalje. Analizirani bodo pojavi v mednarodni politiki na temelju gospodarskih in ideoloških nasprotij ter nasprotij med velesilami. Ključni poudarek teme je boj demokracije proti diktatorstvu (totalitarizmu).

Tematski cilji:

- seznanitev z glavnimi pojavnimi oblikami in teorijami mednarodne politike;
- razumevanje temeljev mednarodnega sodelovanja in antagonizmov;
- razumevanje in vpliv ideoloških in gospodarskih interesov na konflikte in zgodovino mednarodnih odnosov.

Jedrne vsebine:

Boj velikih sil za prevlado

- glavni koncepti mednarodne politike;
- teorija in praksa imperializma;
- prva svetovna vojna in njene posledice za mednarodno politiko.

Obdobje med obema vojnama in druga svetovna vojna

- evropska ekstremistična gibanja (totalitarizmi), kriza demokracije in preganjanja ljudi v različnih deželah;
- druga svetovna vojna in njene posledice.

Hladna vojna

- teorije hladne vojne, ZDA in SZ – velesili v blokovskem svetu;
- ideološka, ekonomska in vojaška področja hladne vojne;
- narava in značilnosti hladne vojne;
- Nemčija kot gledališče hladne vojne;
- vloga Kitajske v mednarodni politiki.

Novo obdobje negotovosti

- razpad SZ in propad blokovske politike;
- mednarodna mirovna prizadevanja;
- vključevanje tretjega sveta v mednarodno politiko.

Srednji vzhod kot minsko polje

- spremenjena vloga ZDA v mednarodni politiki;
- nove mednarodne strukture (zveze, ustanove, gibanja).

4 Ključne teme iz finske zgodovine

Glavni cilj teme je analiza ključnih sprememb, procesov in razvojnih smernic v finski zgodovini od 19. stoletja do današnjih dni. Glavni poudarki so spremembe političnega razvoja in mednarodnega položaja Finske, krize, ki so jih izzvale takšne spremembe, prehod iz kmetijske (posestniške) družbe v sodobno (civilno) družbo ter razvoj gospodarstva in kulture.

Tematski cilji:

- poznavanje glavnih družbenih in gospodarskih sprememb;
- umestitev političnega razvoja na Finskem v evropski in svetovni okvir;
- razumevanje medsebojnega vplivanja različnih gospodarskih, družbenih, kulturnih, ideoloških in političnih pojavov.

Jedrne vsebine:

Dediščina švedske nadoblasti

Spremembe v nadvladi

- ruska aneksija Finske;
- razvoj avtonomije.

Finsko nacionalistično gibanje in narodno prebujenje

- idejni temelji in ključni dogodki.

Družbeni in gospodarski razvoj

- strukturne spremembe v gospodarstvu in industrializaciji na Finskem;
- razpad kmetijske (posestniške) družbe in razvoj sodobne (civilne) družbe.
- obdobje ruske nadvlade in rojstvo demokracije.

Finski boj za neodvisnost

- finska osvoboditev in neodvisnost;
- državljanska vojna;
- oblikovanje vlade in sprejetje ustave.

Od polarizacije do integracije

- vzpon desnega krila radikalizma;
- dvig življenjskega standarda;
- kultura kot potrošniška dobrina.

Druga svetovna vojna in posledice

- finsko-ruska vojna in poznejša osvoboditev;
- preoblikovanje zunanje politike.

Oblikovanje državne blaginje

- strukturne spremembe;
- kulturne in strukturne spremembe v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja.

Nov mednarodni položaj Finske

- vključitev v mednarodne gospodarske tokove in vpliv na kulturni, gospodarski in politični razvoj;
- prihodnost Finske kot dela globalnega sistema.

Neobvezni širši temi pa sta

1 Finska od prazgodovine do avtonomije

Pri tej temi bodo dijaki raziskovali finsko zgodovino pred rusko aneksijo leta 1809 in finsko kulturno dediščino.

Tematski cilji:

- spoznavanje razvojnih smernic finske zgodovine in njene vključenosti v baltsko regijo;
- spoznavanje razvoja prebivalstva, družbene in gospodarske zgodovine Finske;

- razumevanje povezanosti finske civilizacije z zahodno kulturo;
- naučiti se ceniti finsko kulturno dediščino;
- spoznavanje povezanosti skupnih zgodovinskih razvojnih smernic z domačim krajem dijakov oz. območjem, na katerem živijo, in tudi razumevanje zgodovinskega razvoja skozi oči posameznika.

Jedrne vsebine:

Prazgodovina

- prazgodovinska obdobja in interpretacije izvora Fincev in ljudstva Sami (Laponcev);
- oblike naselitve, življenjske razmere, verovanja in povezave z zunanjim svetom.

Vključitev Finske v zahodnoevropsko skupnost v srednjem veku

- Finska na mejah vzhodnega in zahodnega sveta;
- razvoj posestniške (fevdalne) družbe;
- oblike naselitve, načini preživljanja, verske in politične spremembe.

Prihod sodobnega časa

- reformacija in širitev centralne oblasti.

Čas švedske nadvlade

- vpliv obdobja nadvlade švedske velesile;
- gospodarstvo, prebivalstvo in izobraževanje.

Obdobje osvoboditve

- kulturni in gospodarski razvoj;
- reforma v času vladanja kralja Gustava;
- prvi koraki razvoja narodne zavesti in narodnega prebujenja.

2 Srečanje kultur

Tema vključuje obravnavo različnih sodobnih kulturnih sfer in interkulturno interakcijo. Kultura se pojmuje v širšem pomenu besede. Vsebinsko se nanaša na zunajevropski svet.

Tematski cilji:

- spoznavanje značilnosti kulturnega razvoja in učenje razumevanja vrednot in načinov življenja, ki so drugačni od domačega;
- razumevanje medsebojne odvisnosti med abstraktno kulturo (kulturo v ožjem pomenu besede), družbenimi strukturami, gospodarskim življenjem in naravnimi razmerami za življenje;
- spoznavanje zgodovinskega razvoja kulture, ki je izbrana za obravnavo pri pouku, in njenega povezovanja z drugimi kulturami;
- analiziranje različnih pojavnih oblik kulture, kot so umetnost, religija, družbene strukture;
- raziskovanje raznolikosti kulturnih ozadij.

Jedrne vsebine:

Izbere se eno ali več naštetih kulturnih območij:

- Afrika;
- arktične kulture;
- avstralski aboridžini in kulture Oceanije;
- Indija;
- islamski svet;
- Japonska;
- Kitajska;
- Koreja;
- Latinska Amerika;
- avtohtone severnoameriške kulture.

Zgodovino se na Finskem poučuje v treh letnikih kot obvezni predmet. Uveljavljena je avtonomija šol, ki pripravijo izvedbene kurikule, pri katerih upoštevajo:

- vseh širših tem različnih predmetov je lahko od 47 do 51;
- izbirnih širših tem je 10;
- vseh tem je lahko največ 75;
- priporočeno je vključevanje lokalne zgodovine;
- opredeljeni so predmet, splošni cilji, značilnosti in oblike preverjanja znanja ter pri vsaki širši temi etapni cilji in jedrne vsebine.

Glede preverjanja in ocenjevanja znanja so opredeljeni pričakovani dosežki ob koncu učenja predmeta. Preverjanje znanja temelji na preverjanju spretnosti in miselnih vzorcev, značilnih za zgodovino, ter na preverjanju poznavanja jedrnih vsebin učnega načrta. Preverja se znanje dijakov pri poznavanju celotne zgodovinske snovi, preverjajo pa se tudi spretnosti in veščine, tako da dijaki ločijo:

- bistvene informacije od nebistvenih;
- razumejo sedanje odnose in vzroke zanje;
- kritično ocenjujejo pojave in zgodovinske vire.

Priporočajo se različne oblike preverjanja in namesto pisnih preizkusov tudi alternativne oblike z raziskovalnimi listi, učnimi nalogami.

Kurikul zahteva vključevanje kroskurikularnih tem v vse predmete. Kroskurikularne teme so:

- dejavno državljanstvo in podjetništvo;
- varnost in blaginja (posameznika in družbe);
- nepretrgan razvoj (ohranjanje naravnega, kulturnega in družbenega okolja);
- kulturna identiteta in poznavanje kultur;
- tehnika in družba ter
- komunikacijske in medijske kompetence.¹⁴

Finski učni načrt vključuje ohlapno zasnovane širše teme, ki se snovno nanašajo na več zgodovinskih obdobj hkrati, in ni členjen po posameznih letnikih ter jih lahko profesorji na ravni izvedbenega kurikula izvajajo v skladu z delovnim načrtom šole. Je pa snov mogoče razporejati skozi tri letnike, pri tem pa je treba upoštevati obvezne in izbirne teme. Obvezne jedrne vsebine iz narodne zgodovine so iz novejšje zgodovine oz. iz 19. in 20. stoletja. Upoštevati je treba tudi, da imajo Finci prožen predmetnik.

Projekt Spremljava učnih načrtov

Pomembno povratno informacijo o vplivu učnih načrtov na pouk smo dobili tudi s spremljavo učnih načrtov, ki je zajela vse štiri letnike splošne in vse tri letnike strokovne gimnazije, izvajala pa se je s kvantitativno in kvalitativno metodologijo med letoma 1998 in 2002. Kvalitativno spremljavo smo izvajali na manjšem vzorcu profesorjev, ki je za posamezni letnik zajel od deset do petnajst profesorjev. Vpliv novih učnih načrtov na pouk zgodovine pa smo ugotavljali z opazovanjem pouka, intervjuji

¹⁴ National core curriculum for upper secondary schools 2003, str. 180–186. (Prevod in priredba: mag. Vilma Brodnik).

s profesorji in njihovimi dijaki po opazovanih učnih urah, anekdotskimi zapisi profesorjev o zaporedno izpeljanih učnih urah, izpolnjevanjem vprašalnikov o učnih načrtih po posameznih redovalnih konferencah in ob koncu pouka s celostnimi vtisi o učnih načrtih ter z analizo letnih in sprotnih priprav na pouk ter analizo ustnih in pisnih preverjanj in ocenjevanj znanja. Na temelju spremljave so bile pripravljene podrobne analize s poudarkom na vseh štirih letnikih splošne gimnazije. Na ravni celotnega projekta spremljave učnih načrtov pa so bile izvedene še kvantitativne spremljave na velikem vzorcu profesorjev in gimnazij. Glavne ugotovitve spremljave za predmet zgodovina so bile, da so učni načrti razmeroma obsežni in da je zato pri pouku razmeroma težko načrtovati in vključevati sodobne pristope, ki predvidevajo dejavno vlogo dijakin in dijakov.¹⁵

Koncept posodabljanja učnih načrtov za predmet zgodovina v gimnaziji

Učni načrti za predmet zgodovina v gimnaziji iz leta 1998 so zasnovani enciklopedično in kronološko progresivno s tematizacijo učne snovi od starejših k novejšim obdobjem, izjema je bil učni načrt za izbirni predmet ekonomska zgodovina, ki je bil zasnovan tematsko. Učni načrti so bili tudi odprti, saj so profesorjem dovoljevali izbirati do ene petine učnih vsebin in ciljev, kar pa zaradi enciklopedične zasnove v šolski praksi nikoli ni prav zaživel. V številnih pogovorih s profesorji na seminarjih, študijskih skupinah in strokovnih ekskurzijah smo tudi izvedeli, da je kar veliko profesorjev menilo, da je pomembna prav vsa učna snov in zato ne smejo ničesar izpustiti, drugi so se le težko sami odločali, katere teme so bolj in katere manj pomembne oz. katere učne vsebine naj bolj poglobijo in katere manj. Tako je večina gimnazijskih profesorjev obravnavala vso učno snov, kar je povzročilo velike časovne zaostanke, večina pa je učno snov v četrtem letniku končala krog leta 1945 ali pa še celo le okoli leta 1918, kar pomeni, da je izpuščena skoraj celotna svetovna in narodna zgodovina 20. stoletja. Z dodatnimi učnimi urami v okviru maturitetnih priprav jim je sicer uspelo zaostanke nadoknaditi, a so bili pouka o teh temah deležni le dijaki, ki so zgodovino izbrali za maturitetni predmet. Vključevanje sodobnih pristopov v pouk zgodovine, kot je delo z različnimi zgodovinskimi viri, je časovno zamudno,

prinaša pa večjo kakovost znanja, kar kažejo raziskave¹⁶ in tudi ugodni rezultati prvega leta izvajanja internega dela splošne mature iz zgodovine z variantama A in B, ki zahtevata delo z zgodovinskimi viri. Zaradi stalne časovne stiske so lahko profesorji le v manjši meri načrtovali in vključevali v pouk tudi sodobne pristope, prevladujoča metoda dela pa je bila časovno najgospodarnejša metoda razlage oz. netradicionalna frontalna učna oblika.

Vsebinski koncept

Na temelju takšnih podlag, ugotovitev in izkušenj smo v gimnazijskem delu Komisije za posodabljanje učnih načrtov opredelili koncept posodabljanja učnih načrtov za predmet zgodovina v gimnaziji. Odločili smo se, da bo vsebinski koncept pouka ostal nespremenjen. Narodna in svetovna zgodovina oz. zgodovina človeške civilizacije naj bi se obravnavale primerjalno in v različnih pojavnih oblikah, to je na področju gospodarskega delovanja, v organizaciji človeških družb skozi zgodovino, pri obravnavi političnega organiziranja in delovanja ter kulturno-umetniškega in duhovnega delovanja, ustvarjanja in širjenja obzorja ter mentalitetnih sprememb. Takšen model pouka zgodovine je bil nato nadgrajen tudi s pogledi t. i. nove kulturne zgodovine,¹⁷ ki se je uveljavila v osemdesetih letih prejšnjega stoletja in poudarja velik pomen preučevanja zgodovine vsakdanjega življenja ljudi v različnih zgodovinskih obdobjih.¹⁸

Didaktična nadgradnja

Glavna novost pa je, da smo učne načrte za pouk zgodovine v gimnaziji didaktično nadgradili in posodobili, upoštevajoč tudi načela posodabljanja, kot so: avtonomija učitelja in šole, jasna vodilna ideja predmeta, ki je razvidna iz splošnih ciljev predmeta zgodovina v gimnaziji, učnociljni in procesnorazvojni model pouka, odprtost in izbirnost (fleksibilnost učnega procesa), kompetenčnost, kakovost znanja, razvojno spremljanje učenčevih dosežkov, povezanost predmetov in disciplin.¹⁹

Tematskost, izbirnost

Prvič smo v učne načrte za zgodovino v gimnaziji uvedli tematski kronološki progresivni pristop.²⁰ Tako smo v veljavnih gimnazijskih učnih načrtih iz leta 1998 znotraj posameznih večjih zgodovinskih obdobj opredelili ključne obvezne in izbirne širše teme, ki so:

¹⁵ Podrobneje glej Brodnik, Vilma 2000: Analiza spremljave učnega načrta za zgodovino v prvem letniku splošne in strokovne gimnazije. V: Zgodovina v šoli, leto 2000, letnik IX, št. 1 in interno gradivo z analizami spremljave II., III. in IV letnika splošne gimnazije, ki ga je pripravila Vilma Brodnik in je hranjeno v arhivu Predmetne skupine za zgodovino na Zavodu RS za šolstvo.

¹⁶ V letu 2000 je v okviru Zavoda RS za šolstvo potekala raziskovalna naloga Trajnost in uporabnost gimnazijskega znanja, ki je pokazala, da dijaki znanje, ki temelji le na vsebinskem znanju, hitro pozabijo. Interno gradivo za predmet zgodovina je hranjeno v arhivu Predmetne skupine za zgodovino.

¹⁷ Da se razlikuje od kulturne zgodovine 19. stoletja.

¹⁸ O tem več Burke, Peter 2007: Kaj je kulturna zgodovina. Sodobna družba 16/2007. Ljubljana: Založba Sophia.

¹⁹ Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov. 2007. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 7.

²⁰ Več o tem glej članek Joke van der Leeuw-Roord v tej reviji, v katerem avtorica pravi, naj tematski pristop, umeščen v časovni okvir, zamenja bolj ali manj tog kronološki red.

1 Za obdobje prazgodovine in starega veka:

- A Obvezne širše teme:
 Zakaj je pomembna zgodovina?
 Od mestnih držav do prvih imperijev
 Prazgodovinska in antična kulturna dediščina na tleh današnje Slovenije

- B Izbirne širše teme:
 Stičišča kultur
 Zgodovina vsakdanjega življenja
 Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov
 Od magije do religije

2 Srednji vek, humanizem in renesansa, absolutizem, začetki industrializacije

- A Obvezne širše teme
 Različni modeli vladanja
 Etnične družbene in gospodarske spremembe
 Razvoj zgodovinskih dežel in Slovenci

- B Izbirne širše teme
 Stičišča kultur
 Kako temačen je bil v resnici srednji vek?
 Srednjeveške verske vojne
 Načini življenja na podeželju in v mestih na tleh današnje Slovenije od 11. do 18. stoletja

3 19. stoletje

- A Obvezne širše teme
 Vzpon meščanstva in uveljavitev parlamentarizma
 Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne
 Slovensko nacionalno oblikovanje

- B Izbirne širše teme
 Blišč in beda industrijskega razvoja
 Vsakdanje življenje v 19. stoletju
 Razvoj družbe na Slovenskem v 19. stoletju
 Stičišča kultur: Daljni vzhod, Severna in Latinska Amerika v 19. stoletju

4 20. in 21. stoletje

- A Obvezne širše teme
 Razvoj demokracije
 Sodelovanje in konflikti v 20. stoletju
 Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju
- B Izbirne širše teme
 Civilnodružbena gibanja in človekove pravice
 Migracije prebivalstva
 Znanost in tehnologija v 20. stoletju
 Spreminjajoči se načini življenja na Slovenskem po drugi svetovni vojni

Učni načrt bi lahko uvrstili med eksemplarično-tematske z jasno opredeljenim kronološkim progresivnim pristopom in jasno opredeljenimi obveznimi in izbirnimi širšimi temami, ki so opredeljene s tematskimi cilji, vsebinami, ključnimi koncepti in predlogi za kroskurikulrane in medpredmetne povezave. Tematski cilji omogočajo, prav tako kot splošni, razvijanje in usvajanje znanja, ki se nanaša na znanje in razumevanje, razvijanje spretnosti in veščin ter razvijanje in oblikovanje naravnosti, ravnanj, odnosov in stališč. Vsebine so opredeljene dovolj odprto, da omogočajo profesorjem pri načrtovanju pouka avtonomno strokovno odločitev o tem, koliko učnih ur bodo namenili obravnavi posamezne vsebine. Ključni koncepti opredeljujejo glavne značilnosti oz. zamisli posameznih zgodovinskih obdobj. Različne vrste znanja v okviru obveznih širših tem bodo morali usvojiti vsi dijaki, znanje izbirnih širših tem pa bodo dijaki usvojili različno poglobljeno in v različnem obsegu.

V gimnazijskem modulu 280 ur se torej obravnava 12 obveznih širših tem, izmed 16 izbirnih širših tem pa učitelji glede na zanimanje dijakov in lastno strokovno presojo izberejo od štiri do osem širših tem. V modul 280 ur za italijansko in madžarsko narodno skupnost so vključene prilagoditve z vsebinami iz obeh narodnih zgodovin narodnih skupnosti. Za klasično gimnazijo modul 350 ur se učna snov in učni cilji poglobljajo z zgodovino antičnega obdobja ter iz obdobja humanizma in renesanse. Pri strokovnih gimnazijah pa so obvezne širše teme enake kot za druge gimnazije, izbirne pa se nanašajo na poklicni profil gimnazij, tako so za umetniške gimnazije predvidene izbirne širše teme iz zgodovine umetnosti, za tehniške gimnazije iz zgodovine znanosti, tehnike in tehnologije ter za ekonomske gimnazije iz gospodarske zgodovine. Vseh izbirnih širših tem v strokovnih gimnazijah je 12, profesorji pa glede na zanimanje dijakov in lastno strokovno presojo izberejo od tri do šest širših tem. V ekonomskih gimnazijah je še vedno predviden izbirni predmet ekonomska zgodovina v tretjem ali četrtem letniku v obsegu 35 ur, v katerega smo vnesli izbirnost.

Enak obvezni del v različnih gimnazijah smo uvedli zaradi enake splošne mature iz zgodovine za vse module gimnazij. Pri posodobitvi splošne mature iz zgodovine predlagamo, da se eksterni del opravlja iz obveznih širših tem, interni pa iz izbirnih širših tem.

Učni načrti prinašajo od 60 do 70 odstotkov obveznih in od 30 do 40 odstotkov izbirnih širših tem, kar omogoča večjo prožnost učnega procesa. Izjema so strokovne gimnazije, v katerih je izbirnost nekoliko manjša, in sicer le 20 odstotkov, zaradi obveznega skupnega dela in manjšega števila učnih ur. Razmerja med različnimi vrstami zgodovine so približno 50 odstotkov politične in 50 odstotkov socialne, kulturne in gospodarske zgodovine, kar je razvidno iz naslovov širših tem in vsebin, na katere so členjene širše teme. Svetovna, evropska in narodna zgodovina pa so približno v razmerju tri petine svetovne in evropske ter dve petini narodne zgodovine. Rdeča nit

je širša tema iz svetovne zgodovine, ki smo jo naslovili Stičišča kultur. Poudarjen je tudi pomen lokalne zgodovine, saj se priporoča vključevanje primerov iz lokalne zgodovine, kjer je to le mogoče, zlasti pri učnih načrtih obeh narodnih skupnosti pa je poudarjen tudi pomen regionalne zgodovine, in sicer zgodovine Istre, regije, ki je razdeljena med Slovenijo, Italijo in Hrvaško, ter zgodovine dveh obmejnih regij Prekmurja in Porabja v Sloveniji in na Madžarskem. V učnih ciljih in vsebinah učnih načrtov obeh narodnih skupnosti smo tudi priporočili obravnavo zgodovinskih dogodkov in pojavov, ki so sosednje narode tudi povezovali in ne le razdvajali in povzročali zgodovinske zamere in stereotipe. Vsebinska novost je tudi, da smo poudarili pomen obravnave zgodovine narodnih skupnosti oz. manjšin v Sloveniji (tudi izgnane nemške po drugi svetovni vojni in novonastajajočih iz pripadnikov narodov nekdanje skupne države Jugoslavije) in ne le slovenske v zamejstvu.

Avtonomija profesorjev

S tematskim in dejanskim (nujnim) izbirnim pristopom smo želeli učne načrte vsebinsko razbremeniti in s tem povečati prožnost učnega procesa, avtonomijo profesorjev in možnosti vključevanja novih didaktično-metodičnih pristopov v pouk zgodovine, ki so časovno zamudnejši, omogočajo pa usvajanje kakovostnejšega, trajnejšega in vseživljenjskega znanja zgodovine.

Učnociljni in procesnorazvojni model pouka

Za prejšnje učne načrte je značilno vsebinsko in deloma učnociljno načrtovanje.²¹ V posodobljenih učnih načrtih za predmet zgodovina v gimnaziji pa smo uvedli učnociljno in procesnorazvojno načrtovanje in model pouka. Za ciljno-procesni koncept in načrtovanje pouka je značilno, da omogoča dejavno učenje zgodovine in več različnih dejavnosti dijakov. Splošni in tematski cilji so usklajeni ter zapisani v konkretni oz. eksplicitni obliki. Mogoče dejavnosti za doseganje teh ciljev so nakazane že z glagoli, s katerimi smo načrtovali splošne in tematske cilje. Cilji tako vključujejo npr. naslednje mogoče dejavnosti na višjih zahtevnostnih ravneh, kot so sklepanje, razlaganje, utemeljevanje, argumentiranje, primerjanje, analiziranje, pogledi na neki dogodek z različnih zornih kotov (multiperspektivnost), vživljanje, oblikovanje svojih sklepov, stališč, mnenj, preiskovanje in raziskovanje, pa tudi na manj zahtevnih ravneh, kot so naštevane, navajanje, pojasnjevanje, opisovanje ... Glavni cilj pa je usvojitev vseživljenjskega znanja, ki vključuje znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov, idej, problemov, odnosov in konceptov, uporabe in analize zgodovinskih virov, sinteze zbranih podatkov, interpretacije, oblikovanja svojih stališč, naravnosti, odnosov.

Cilje v vseh posodobljenih učnih načrtih pa smo razdelili v tri večje sklope, in sicer so v prvem sklopu učni cilji, ki se nanašajo na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov, v drugem sklopu so cilji, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin, v tretjem pa so cilji, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanja, naravnosti in stališč. S takšno delitvijo smo želeli poudariti pomen razvijanja različnih vrst znanja pri zgodovini, in sicer vsebinskega znanja, spretnosti in veščin (proceduralnega znanja) ter znanja, ki omogoča vzgojo v odgovorne državljane pluralne demokratične slovenske in evropske družbe, ki temelji na svobodi in enakih možnostih. Tako so naloge pouka zgodovine glede na splošne cilje naslednje:

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

Dijaki/-nje:

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

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

Dijaki/-nje:

1. razvijajo sposobnosti časovnih in prostorskih predstav;
2. razvijajo spretnosti zbiranja in izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje vrednosti in uporabnosti informacij in zgodovinskih virov;
3. se zavedajo relativnosti informacij;
4. oblikujejo samostojne sklepe, mnenja, stališča in interpretacije zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov;
5. se učijo iz multiperspektivnih zgodovinskih virov, ki so dostopni z vključevanjem IKT v pouk zgodovine;
6. razvijajo sposobnosti različnih oblik komunikacije (pisno, ustno, debatne tehnike, z uporabo IKT ...).

²¹ O tem glej tudi Trškan, Danijela 2001: Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. V: Zgodovinski časopis, letnik 55, št. 2.

/.../ Cilji, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanja, naravnosti, stališč

Dijaki/-nje:

1. razvijajo zanimanje za zgodovinsko preteklost in sedanost slovenskega naroda in njegovih dosežkov ter utrjujejo narodno zavest in zavest o državni pripadnosti;
2. poudarjajo pozitivne kulturne vplive znotraj slovenskega naroda in od sosednjih narodov;
3. razvijajo individualno, narodno in evropsko identiteto;
4. ocenijo pomen ohranjanja slovenske, evropske in svetovne kulturne dediščine;
5. razvijajo odgovoren odnos do varovanja okolja in ohranjanja kulturne dediščine;
6. na podlagi izbranih primerov iz zgodovine razvijajo poglede na svet, ki spoštujejo človekove pravice, enakost in demokracijo ter demokratično in odgovorno državljanstvo;
7. obsodijo zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic;
8. razvijajo sposobnost za razumevanje in spoštovanje enakopravnosti med spoloma;
9. razvijajo sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnosti in drugačnosti ver, kultur in skupnosti;
10. razvijajo pripravljenost premagovati stereotipe in predsodke;
11. razvijajo odprtost do novih idej in previdnost pri izrekanju sodb;
12. razvijajo pozitiven odnos do raznolikosti, multikulturalnosti in drugačnih družbenih modelov;
13. razvijajo sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja ter svoje poglede na zgodovino;
14. razvijajo dovezetost za različne poglede oz. interpretacije ter razumejo, zakaj se pojavijo.²²

Pri nalogah pouka zgodovine so tako poudarjeni tudi obravnava krajevne in regionalne zgodovine, razvijanje individualne, narodne in evropske identitete, načinov življenja v zgodovini, obsodba zločinov proti človeštvu, genocidov in holokavsta, razvijanje enakopravnosti med spoloma, razumevanje in spoštovanje različnosti in drugačnosti, razvijanje dovezetosti za različne interpretacije, za samostojno izbiranje, odločanje in svoje poglede na zgodovino ob upoštevanju evropskih demokratičnih vrednot in strpnosti, samostojno učenje ob različnih in multiperspektivnih virih, vključevanje IKT, oblikovanje svojih sklepov, mnenj in stališč, razvijanje različnih oblik komunikacije od ustne in pisne do uporabe debatnih tehnik ter razvijanje vrednot, kot so: zanimanje za preteklost, spoštovanje človekovih pravic ter demokratičnega in odgovornega državljanstva, pluralne demokracije, strpnost,

pravičnost, spoštovanje različnih perspektiv oz. pogledov, spoštovanje raznolikosti in multikulturalnosti ter drugačnih družbenih modelov, spoštovanje in odgovornost do okolja, odprtost in spoštovanje novih idej, pripravljenost spremeniti mnenje ob tehtnih novih argumentih, biti previden pri izrekanju sodb, odpravljati pristranskost in predsodke, oblikovati in zagovarjati svoje argumente.

Kompetenčni pristop

Kompetenčni pristop je pomembna novost v posodobljenih učnih načrtih za predmet zgodovina v gimnazijah, razviden pa je iz vseh osmih evropskih ključnih kompetenc.

»/.../ Sporazumevalno kompetenco v maternem jeziku lahko pri pouku zgodovine spodbujamo in razvijamo na več načinov, in sicer:

1. s spodbujanjem pravilne uporabe zgodovinske terminologije v slovenskem jeziku;
2. s spodbujanjem različnih oblik komunikacije, kot so različne oblike ustne in pisne komunikacije;
3. z oblikovanjem, izražanjem in zagovarjanjem argumentov v esejih ali pri različnih debatnih tehnikah ipd.
4. z vključevanjem najrazličnejših pisnih in ustnih zgodovinskih virov, kot so:
 - A ustno izročilo, kot so miti, pripovedke, zgodovinske pesmi, genealoške ali zgodovinske pripovedi;
 - B pisani literarni viri, kot so letopisi in kronike, biografije, spomini, avtobiografije, dnevniki, literarna dela z zgodovinskim ozadjem;
 - C publicistični viri, npr. letaki, javna pisma, časopisi, politične publikacije, razne bele, modre oz. »barvne« državne knjige z razlago politike;
 - D deli aktov ali vrste aktov, kot so različne listine, urbarji, diplomatska poročila, sodniške utemeljitve sodb, poslovne knjige ipd.;
5. s spodbujanjem in vključevanjem zgodovinske strokovne literature v pouk, ki je že pisana na temelju zgodovinskih virov, z uporabo različnih leksikonov in enciklopedij;
6. z vključevanjem različnih debatnih tehnik in z različnimi oblikami sodelovalnega učenja se lahko spodbuja kultura kritičnega in konstruktivnega dialoga oz. soočenje različnih mnenj in stališč.

»/.../ Zmožnost sporazumevanja v tujih jezikih se lahko spodbuja in razvija tudi pri pouku zgodovine:

1. z mednarodno izmenjavo dijakov;
2. s strokovnimi ekskurzijami in terenskim delom v tujini;
3. z vključevanjem v različne mednarodne projekte ipd.

²² Posodobljen učni načrt za gimnazije, modul 280 ur, iz leta 2008.

/.../ Matematična kompetenca se lahko razvija tudi pri pouku zgodovine, in sicer:

1. matematično logično in prostorsko razmišljanje z umeščanjem zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov v ustrezen zgodovinski prostor ter z vzročno-posledičnim mišljenjem;
2. z uporabo različnih časovnih merskih enot in orientacijo v zgodovinskem času;
3. s preračunavanjem časa iz starih načinov štetja let in koledarjev v sedanjega;
4. s preračunavanjem starih mer in uteži v sodobne;
5. z uporabo zgodovinskih virov, ki vključujejo statistične podatke v obliki grafov, tabel ipd.

Osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji se razvijajo in spodbujajo:

1. s sklepanjem na podlagi dokazov iz različnih zgodovinskih virov;
2. s spodbujanjem preprostih metod zgodovinskega raziskovalnega dela v okviru pouka in zgodovinskih raziskovalnih nalog.

/.../ Digitalna pismenost se lahko spodbuja:

1. z vključevanjem IKT za iskanje uporabnih in verodostojnih zgodovinskih informacij, podatkov in dokazov ter za njihovo shranjevanje;
2. za iskanje multiperspektivnih zgodovinskih virov na svetovnem spletu;
3. za obdelavo, posredovanje oz. predstavitev različnih ugotovitev in spoznanj;
4. za komunikacijo prek e-medijev, kot so e-pošta, spletni forumi, spletne konference, spletne učilnice, spletni portfolio.

/.../ Pri pouku zgodovine se spodbuja in razvija učenje učenja s spodbujanjem učinkovitih učnih strategij tudi z upeljevanjem elementov reflektivnega izobraževanja, npr. z uporabo portfolia in spodbujanjem vseživljenjskega učenja z razvijanjem različnih spretnosti in veščin pri učenju z različnimi zgodovinskimi viri.

/.../ Socialno in državljansko kompetenco lahko pri pouku zgodovine spodbujamo in razvijamo:

1. z usvajanjem znanja o multikulturni evropski družbi ter o njenih glavnih socialnih, ekonomskih in političnih prelomnicah;
2. z umeščanjem nacionalne kulturne identitete v evropsko;
3. s spodbujanjem medkulturnega dialoga in strpnosti;
4. z razvijanjem kulture dialoga z upoštevanjem in spoštovanjem drugačnih pogledov in stališč ter zagovarjanjem svojih pogledov in stališč in argumentov zanje;

5. z razvijanjem pripravljenosti za premagovanje predsodkov in stereotipov;
6. z razvijanjem in spodbujanjem pozitivnega odnosa do demokracije, spoštovanja človekovih pravic, enakosti ter odgovornega in kritičnega državljanstva;
7. s poznavanjem temeljnih mednarodnih dokumentov, v katerih so zapisane in opredeljene pravice človeka in državljana;
8. s poznavanjem preteklih in sodobnih dogodkov in gibanj v slovenski, evropski in svetovni zgodovini;
9. s poznavanjem ciljev različnih socialnih in političnih gibanj;
10. s poznavanjem evropske integracije in struktur Evropske unije;
11. z razumevanjem in spoštovanjem različnih ver in etničnih skupin;
12. s spoštovanjem demokratičnih načel in s pripravljenostjo sodelovati v demokratičnem parlamentarnem sistemu.

/.../ Samoiniciativnost in podjetnost se spodbujata s spodbujanjem inovativnosti, ustvarjalnosti, dejavnim sodelovanjem v različnih projektih in s prizadevanjem za doseganje skupnih ciljev ter s prepoznavanjem in uresničevanjem različnih priložnosti za zasebne, poklicne oz. poslovne namene, z razvijanjem sposobnosti načrtovanja, organizacije in vodenja projektov, npr. pri sodelovalnem učenju, s spodbujanjem motivacije in odločenosti za doseganje ciljev.

/.../ Kulturno zavest lahko pri pouku zgodovine spodbujamo:

1. z oblikovanjem zavesti o lokalni, nacionalni in evropski kulturni dediščini;
2. s spodbujanjem pozitivnega odnosa do lokalne, nacionalne in evropske kulturne dediščine;
3. s spodbujanjem pozitivnega odnosa o pomenu ohranjanja in varovanja kulturne dediščine;
4. s spodbujanjem spoštovanja kulturne različnosti in medkulturnega dialoga.²³

Ključne kompetence pa so zajete tudi v splošnih in tematskih ciljih.

Povezovanje predmetov in disciplin

Pri vsaki širši temi so nakazane tudi konkretne možnosti za medpredmetno in kroskurikularno povezovanje. Medpredmetno povezovanje je mogoče na ravni vsebin, ciljev in konceptov. Kroskurikularne teme pa so informacijsko-komunikacijska tehnologija, knjižnična informacijska znanja, državljanska, okoljska, poklicna, kulturna in okoljska vzgoja ter učenje učenja.

²³ Povzeto po posodobljenem učnem načrtu za gimnazije, modul 280 ur, iz leta 2008. Naslove ključnih kompetenc je za potrebe članka odebelila avtorica.

Kakovost znanja in razvojno spremljanje dijakovih dosežkov

Za vsako širšo temo so opredeljeni tematski cilji, ki zajemajo vse tri sklope ciljev, ti pa se uresničujejo prek predvidenih vsebin širših tem. Opredeljena so obvezna in specifična oz. izbirna znanja. Obvezna znanja morajo usvojiti vsi dijaki, specifična ali izbirna znanja pa usvajajo dijaki v različnem obsegu in različno poglobljeno. Vsi trije sklopi ciljev pa so opredeljeni tudi v pričakovanih dosežkih, ki so okvir znanja in premik od dosedanjega normativizma in strogo definirane končne znanja, ki je bilo opredeljeno v standardih znanja, k modelu, ki upošteva individualizacijo pri dijakih, celotni proces učenja in avtonomijo učitelja. Pričakovani dosežki in navodila za vrednotenje znanja omogočajo profesorjem pripravo kriterijev in opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja in različnih izdelkov.

Novost zadnjih učnih načrtov iz leta 2008 je tudi, da se načrtno uvajajo in razvijajo različne vrste znanje: namesto dosedanjega prevladujočega vsebinskega znanja tudi spretnosti in veščine (proceduralno znanje) ter znanje o odnosih, naravnosti, stališčih in ravnanjih. Vsi trije sklopi ciljev pa skupaj predstavljajo vseživljenjsko znanje, ki ga omogoča pouk zgodovine v gimnaziji.

Da bi presegli usvajanje zgolj vsebinskega znanja, smo za vsako širšo temo posebej opredelili tudi ključne koncepte, s katerimi so izražene glavne ideje, zamisli in značilnosti delovanja v posameznem zgodovinskem obdobju, omogočajo pa tudi medpredmetno sodelovanje in načrtovanje skupnega dela. Ključni koncepti se nanašajo na:

- A) temeljne zgodovinske koncepte, kot so človekove pravice, demokracija, totalitarni sistemi, revolucija, republika;
- B) koncepte za globlje razumevanje, kot so vzroki in posledice, dejstva in mnenja, spremembe in kontinuiteta, podobnosti in razlike;
- C) koncepte, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede, kot so kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija, multiperspektivizem.

Povzetek

V letih 2006–2008 je bilo posodobljenih šest učnih načrtov za predmet zgodovina v gimnaziji. Vsebinski koncept pouka je ostal nespremenjen s primerjalno obravnavo gospodarske, družbene, politične in kulturne zgodovine ter zgodovine načinov življenja. Glavna novost pa je, da smo prvič v učne načrte za zgodovino v gimnaziji uvedli tematsko-kronološko-progresivni pristop. Namesto enciklopedičnega smo vpeljali eksemplarične učne načrte, ki veljajo tudi v dobršem delu Evrope. Za delovno skupino, ki je posodabljala gimnazijske učne načrte (kot tudi za celotno Komisijo), lahko trdim, da se je dela lotila resno in profesionalno in da ji velikokrat ni

bilo lahko iskati in doseči čim večjega konsenza znotraj akademske in učiteljske javnosti. Ocenjujemo, da posodobljene učne načrte podpira in sprejema približno 70 odstotkov gimnazijskih učiteljev in tudi dobršen del akademske javnosti. Prejeli so tudi pozitivne recenzije. Gimnazijski učitelji so bili z učnimi načrti seznanjeni na študijskih skupinah, v spletni učilnici in prek e-pošte. Svoja mnenja o učnih načrtih so lahko izrazili na delavnicah na študijskih skupinah, v vprašalnikih in anketah v klasični in spletni različici ter na spletnem forumu. Gimnazijski del Komisije za posodabljanje učnih načrtov se je trudil delo opraviti čim bolje, in prepričani smo, da so rezultat sodobni učni načrti, primerljivi z učnimi načrti za zgodovino v večini evropskih držav. Naš glavni cilj je, da bi bil pouk zgodovine v Republiki Sloveniji čim kakovostnejši. Z večjim sodelovanjem in motivacijo dijakov pa bi dosegli tudi kakovostnejše in trajnejše vseživljenjsko znanje zgodovine, tematskost in izbirnost pa naj omogočata tudi večjo avtonomijo učiteljev in skrb za lasten profesionalni razvoj.

Izbor literature in virov

1. Brodnik, Vilma 2000: Analiza spremljave učnega načrta za zgodovino v prvem letniku splošne in strokovne gimnazije. V: Zgodovina v šoli, leto 2000, letnik IX, št. 1.
2. Burke, Peter 2007: Kaj je kulturna zgodovina. Sodobna družba 16/2007. Ljubljana: Založba Sophia.
3. Delors, Jacques 1996: Učenje: skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
4. Informacije o avstrijskem šolskem sistemu in učnih načrtih so dostopne na spletni strani <http://www.schule.at>
5. Interno gradivo z analizami spremljave II., III. in IV letnika splošne gimnazije, ki ga je pripravila Vilma Brodnik in je hranjeno v arhivu Predmetne skupine za zgodovino na Zavodu RS za šolstvo.
6. National core curriculum for upper secondary schools 2003.
7. Posodobljeni učni načrti za gimnazije iz leta 2008, moduli 280 ur, 210 ur, 350 ur, gimnazija z italijanskim učnim jezikom, dvojezična srednja šola, izbirni predmet ekonomska zgodovina. Dostopno na <http://info.edus.si/studijske/>.
8. Priporočilo Rec(2001) 15 o poučevanju zgodovine v Evropi enaindvajsetega stoletja, ki je bilo sprejeto 31. oktobra 2001 na 771. sestanku Odbora ministrov v sestavi namestnikov ministrov. Dostopno na spletni strani <http://www.zrss.si>, predmeti Zgodovina, rubrika Učni načrti.
9. Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije, 962, 30. 12. 2006
10. Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov. 2007. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
11. Trškan, Danijela 2001: Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. V: Zgodovinski časopis, letnik 55, št. 2.
12. Van der Leeuw-Roord, Joke 2007: Zgodovina naj mlade pripravlja na prihodnost. Intervju. V: Priloga Ona, Delo, torek, 20. 3. 2007.

Dr. Danijela Trškan, Filozofska fakulteta v Ljubljani

Raziskovalno delo v srednji šoli

Uvod

Priporočilo Sveta Evrope o pouku zgodovine predlaga, da naj bi se v šolah spodbujali projekti, osebne raziskave oziroma individualno raziskovanje in skupinske raziskave. Priporoča pa se še posebej metoda dela z viri oziroma uporaba različnih virov pri šolskem in zunajšolskem pouku oziroma pri krožkih, izbirnih predmetih, izbirnih vsebinah, šolskih projektih ali šoli v naravi.

Dijaki naj bi preučevali vire v arhivih, dokumentarne in igrane filme, avdiovizualne izdelke in gradivo, posredovano z informacijsko tehnologijo; obiskali naj bi vse vrste muzejev; uporabljali naj bi tudi ustno izročilo, saj lahko pričevanja o nedavnih zgodovinskih dogodkih oživijo zgodovino in ponudijo stališča in mnenja tudi tistih, ki so bili izpuščeni iz zapisane zgodovine.¹

Ena izmed zahtevnejših pisnih nalog v srednji šoli je zagotovo raziskovalna naloga. Ta naloga zahteva bistveno več časa in tudi več navodil, da jo lahko dijaki uspešno opravijo. V prispevku so zato predstavljeni načini postopnega vodenja, spremljanja in nadzorovanja raziskovalnega dela dijakov.

Raziskovalno delo

Pri raziskovalnem delu gre za simulacijo znanstvenega raziskovanja, saj se dijaki na konkretnih primerih uvajajo v enostavno znanstveno metodologijo, organizacijo raziskovanja ter obvladovanje posameznih tehnik in metod raziskovanja. Učijo se postavljati raziskovalna vprašanja, predvidevati ali postavljati hipoteze, samostojno opazovati, urejati, razvrščati, primerjati, statistično obdelovati podatke in sklepati ter vrednotiti podatke.²

Najpogostejši pisni izdelki so referat, esej, seminarska ali raziskovalna naloga. Pri vseh pisnih izdelkih je glavna zahteva tridelna členitev besedila: uvod, jedro in sklep. *»Vsako besedilo je napisano z določenim namenom, za določenega bralca in za določen medij. To pomeni:*

Avtor, ki se loti pisanja, že unaprej ve, o čem hoče pisati in zakaj to počne; ve, kakšen večinski bralec naj bi njegov spis bral; ve tudi to, kdo bo njegov pisni izdelek objavil.«³ Učitelji oz. šole določijo format pisnih izdelkov in videz naslovnice za pisne referate, eseje, seminarske ali raziskovalne naloge ter določijo vrsto kazala, način navajanja in izdelavo bibliografije, vsebino uvoda, glavnega in sklepnega dela.

Referat je pisno ali ustno besedilo, ki je namenjeno krajši predstavitvi neke tematike.⁴ Pri predmetu zgodovina je takšnih možnosti zelo veliko, saj dijaki lahko izberejo različne vojaške, politične, družbene, gospodarske, kulturne in druge tematike. Esaj pa je vedno problemsko naravnano, zato mora biti besedilo vedno členjeno na uvod, osrednji del in sklep. Najpomembnejša je notranja zgradba oziroma potek misli, ki je glede na tip eseja lahko opisni, primerjalni, razpravljalni, utemeljevalni ipd.⁵ Sestavni deli seminarske naloge so lahko isti kot za raziskovalno nalogo. Najpogostejše vključuje: naslovno stran, povzetek, kazalo vsebine, uvod, jedro, sklep, seznam literature in priloge.⁶ Tako eseji kot seminarske naloge se lahko nanašajo na različne zgodovinske tematike.

Najzahtevnejša oblika pisanja v srednji šoli je raziskovalna naloga. Za pisanje raziskovalnih nalog obstajajo različni priročniki.⁷ Raziskovalno učenje je lahko neposredno, ko dijaki uporabljajo neposredne izkušnje, ali posredno, ko si dijaki pomagajo z ustrežno literaturo. Pri raziskovalnem delu je primerna oblika dela tudi skupinsko sodelovalno delo, ki navaja dijake na odgovornost za lastno delo in delo celotne skupine, prevzemanje različnih vlog, razvijanje sodelovalnih veščin ter izboljšanje odnosov med dijaki.

Koraki pri raziskovalnem delu

Učitelji lahko navajajo dijake na raziskovalno delo postopoma. Koraki pri raziskovanju so po Majdi Cencič naslednji:

¹ Svet Evrope. Odbor ministrov. Priporočilo Rec (2001) 15 o poučevanju zgodovine v Evropi enaindvajsetega stoletja. (Sprejeto 31. oktobra 2001 na 771. sestanku Odbora ministrov v sestavi namestnikov ministrov.), str. 6. <http://anton.lj.zrss.si/> (14. 8. 2004).

² Cencič, Mira, Cencič, Majda (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk. Ljubljana: MK, str. 169.

³ Bajt, Drago (1994). Pišem, torej sem: priročnik za pisanje. Maribor: Obzorja, str. 89.

⁴ Kobeja, Boris (2002). Napotki za pisanje seminarske in diplomske naloge. Koper: Visoka šola za management, str. 6.

⁵ Prav tam.

⁶ Prav tam, str. 74.

⁷ Cencič, Majda (2002). Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (naloge) in druge vrste raziskovalnih poročil. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Depolli, Katja (2002). Psihologija. Uvod v raziskovanje. Učno sredstvo za maturo. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije; Musek Lešnik, Kristijan (1996). Raziskovalna in maturitetna raziskovalna naloga pri psihologiji. Ljubljana: Educy.

1. opredelitev raziskovalnega problema (orientacijski problem, po 2. koraku pa omejitev in dokončen problem);
2. študij virov (iskanje, branje, izpisovanje podatkov, komentiranje podatkov, navajanje virov);
3. načrtovanje raziskave: namen, cilji raziskovanja ali raziskovalna vprašanja (opisna, primerjalna, vzročna), splošne hipoteze in načrtovanje 4. in 5. koraka;
4. zbiranje podatkov (tehnike: anketa, intervju, načrtno opazovanje, dnevnik, lestvice stališč);
5. obdelava podatkov (opisovanje, klasificiranje, povezovanje, statistične obdelave podatkov) in razlaga ali interpretacija;
6. pisanje poročila in/ali priprava izsledkov raziskave za predstavitev.⁸

Ti koraki so pomembni za učitelja, saj lahko spremlja in nadzoruje ter svetuje dijakom pri raziskovalnem delu. Spodnja preglednica prikazuje, kako lahko učitelj časovno spremlja delo posameznega dijaka glede na predviden čas za dokončanje raziskovalne naloge po korakih.

Spremljanje in nadzorovanje dijakov po korakih ⁹	Roki za dokončanje	Dijak/-inja
1. izbor področja in teme		
2. pregled literature		
3. opredelitev problema in ciljev (opredelitev raziskovalnega problema in ciljev oziroma oblikovanje raziskovalnih vprašanj)		
4. načrtovanje raziskave (viri, vrste podatkov, pripomočki, vzorec, metode zbiranja, urejanja in analiziranja podatkov)		
5. proučevanje literature		
6. zbiranje podatkov		
7. urejanje, analiziranje ter interpretiranje podatkov in izsledkov		
8. predstavitev izsledkov		

Raziskovalno učenje omogoča dijakom hkratno učenje zgodovinske vsebine in procesa. Tako naj bi dijaki pred začetkom raziskovanja odgovorili na procesna vprašanja:

- Kaj želim ugotoviti?
- Kje bom dobil odgovore na raziskovalno vprašanje?
- Koliko časa bom potreboval za zbiranje podatkov, obdelavo podatkov in pisanje sklepnega poročila?

- Kako si bomo delo razdelili (če gre za skupinsko raziskovalno delo)?
- Kako bom uredil zbrane podatke v pisni obliki?
- Kako bom svoje ugotovitve tudi predstavil?¹⁰

⁸ Cencič, Majda (2002). Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (naloge) in druge vrste raziskovalnih poročil. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 23–79.

⁹ Kobeja, Boris (2002). Napotki za pisanje seminarske in diplomske naloge. Koper: Visoka šola za management, str. 25–27.

¹⁰ Povzeto in prirejeno po: Meznarič, Marija idr. (1998). Podjetno v svet zgodovine: priročnik za učitelje v srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 44, 71, 84.

Dijaki sestavijo delovni načrt, ki jim pomaga pri organiziranju skupinskega dela.

Primer delovnega načrta¹¹

Izbrana tematika:

Raziskovalni problem:

Člani skupine:

Kaj nameravamo storiti?

Kakšen je cilj?

Kako se bomo lotili dela?

Koliko časa bomo potrebovali?

Katere vire potrebujemo?

Učitelji lahko sestavijo takšna navodila, ki so v pomoč dijakom. V spodnji preglednici je prikazan primer navodil v desetih korakih.¹²

1. korak	Izberi temo.	Poišči temo oziroma tematiko glede na učiteljeve zahteve. Uporabi zapis zamisli v obliki miselnega vzorca.
2. korak	Najdi vire in literaturo.	Poišči literaturo in vire. Pomagaj si s šolsko knjižnico in spletom. V knjižnici izposojene vire in literaturo ustrezno zapiši.
3. korak	Izpiši ustrezne podatke.	Izpiši ustrezne podatke in jih opremi z navedbo elementov literature ali virov. Prepisane stavke označi z narekovaji. Besedilo zapiši tudi s svojimi besedami.
4. korak	Napiši raziskovalno vprašanje in naslov.	Preglej vse izpise. Uredi jih po vsebini. Izberi raziskovalno vprašanje, na katerega boš poiskal odgovore. Zapiši predviden odgovor. Izberi kratek naslov, ki vključuje vsebino celotne raziskovalne naloge.
5. korak	Napiši osnutek oziroma kazalo.	Izberi naslove poglavij, s katerimi boš odgovoril na glavno raziskovalno vprašanje. Poglavja razdeli v teme oziroma podnaslove. Uredi kazalo naloge.
6. korak	Napiši prvo različico.	Napiši uvod v nalogo. Vsako poglavje naj bo povezano z glavnim raziskovalnim vprašanjem. Napiši sklep.
7. korak	Uredi opombe ali reference.	Poenoti uporabo opomb ali referenc za prepisane in povzete stavke.
8. korak	Preglej in preberi.	Preberi večkrat svojo nalogo. Upoštevaj učiteljeve zahteve in merila. Pazi na vsebinske povezovalne stavke. Pazi na oblikovanje naloge.

¹¹ Povzeto po: Meznarič, Marija idr. (1998). Podjetno v svet zgodovine: priročnik za učitelje v srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 44.

¹² Koraki so povzeti po knjigi: Goldenberg, Phyllis (1997). A Student Guide to Writing a Research Paper. A step-by-step approach. New York: Sadlier – Oxford.

9. korak	Preveri tipkarske in slovnične napake.	Uporabi črkovalnik v Microsoft Wordu. Pazi na velike začetnice, vejice, uporabo dvojine, zanikane povedi itd.
10. korak	Pripravi zadnjo različico.	Oblikovno uredi nalogo glede na učiteljeve zahteve in merila. Še enkrat preberi celotno nalogo. Preveri strani v kazalu. Natisni nalogo. Nalogo shrani v elektronski različici.

Časovni načrt za teh deset korakov bi bil glede na predvideni čas lahko naslednji.¹³

Predvideni čas	1. korak	2. korak	3. korak	4. korak	5. korak	6. korak	7. korak	8. korak	9. korak	10. korak
10 tednov	1 teden	3 dnevi	2 tedna	3 dnevi	1 teden	1 teden in pol	2 dneva	2 tedna	2 dneva	3 dnevi
8 tednov	3 dnevi	3 dnevi	1 teden in pol	2 dneva	1 teden	1 teden	2 dneva	1 teden in pol	2 dneva	3 dnevi
6 tednov	2 dneva	3 dnevi	1 teden	1 dan	2 dneva	1 teden	1 dan	1 teden in pol	2 dneva	3 dnevi
4 tedne	1 dan	1 dan	1 teden	1 dan	2 dneva	4 dnevi	1 dan	3 dnevi	1 dan	2 dneva

Končni izdelek: raziskovalna naloga

Končni rezultat je raziskovalna naloga, ki po navadi vključuje naslovno stran, povzetek, kazalo, (lahko tudi kazalo slik ali preglednic), uvodni del z navedbo raziskovalnega vprašanja in hipoteze, opisanim postopkom

raziskovanja ter načinom zbiranja podatkov, glavni del s preglednim in sistematičnim prikazom dobljenih podatkov in pojasnjenimi izsledki, sklepni del s sintetičnim ugotovitvami in seznam literature s prilogami.¹⁴

Če dijaki uporabljajo ankete ali intervjuje pri raziskovalnem delu, se morajo naučiti napisati empirični del naloge.

Primer strukture empirične raziskovalne naloge¹⁵

- Naslovna stran (naslov šole, naslov naloge, vrsta naloge, mentor, avtor, kraj, leto)
- Izvaleček (ali povzetek vsebine) in ključne besede
- Kazalo vsebine
- Uvod
 - informacija o delu in temi
 - namen, cilji in razlogi za izbor teme
 - stališče do teme
 - struktura raziskovalne naloge
 - krajši zgodovinski pogled na temo
 - komu je delo namenjeno
 - zahvala
- Teoretični del (logično zaporedje poglavij)
- Empirični del

¹³ Goldenberg, Phyllis (1997). A Student Guide to Writing a Research Paper. A step-by-step approach. New York: Sadlier - Oxford, str. 137.

¹⁴ Cencič, Mira, Cencič, Majda (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk. Ljubljana: MK, str. 214-215.

¹⁵ Povzeto po: Cencič, Majda (2002). Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (nalogo) in druge vrste raziskovalnih poročil. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 81-130.

Opredelitev raziskovalnega problema

Cilji raziskave

Navedba raziskovalnih vprašanj in hipotez

Opis raziskovalne metodologije:

- opis tehnik in metod zbiranja podatkov
- opis procesa in način zbiranja podatkov (kje, kdo, kako)
- opis vzorca
- opis obdelava podatkov

Izsledki in interpretacija

Sklep empiričnega dela

7. Sklep

- povzetek glavnih ugotovitev
- vrednotenje doseženega
- kritični pogled na izsledke
- opozorilo na nerešena vprašanja
- ocena uporabnosti izsledkov
- predlogi za prakso
- predlogi za nadaljnje raziskovanje

8. Viri in literatura

9. Priloge (z zaporednimi številkami)

Večina raziskovalnih nalog je pri zgodovini teoretičnih, tako da se morajo dijaki naučiti oblikovati glavno raziskovalno vprašanje, potem pa poiskati ustrezne odgovore na to vprašanje.

Primer strukture teoretične raziskovalne naloge¹⁶

1. Naslovna stran (naslov šole, naslov naloge, vrsta naloge, mentor, avtor, kraj, leto)

2. Kazalo vsebine

3. Uvod

- namen
- razlogi za izbor teme
- cilji oz. raziskovalna vprašanja
- predvideni odgovori na raziskovalno vprašanje oz. raziskovalna vprašanja
- vsebina oz. struktura teoretične naloge
- komu je delo namenjeno
- zahvala

4. Osrednji del

- logično zaporedje poglavij glede na odgovore na glavno raziskovalno vprašanje

¹⁶ Povzeto po: Cencič, Majda (1994). Priporočila za oblikovanje seminarskih in diplomskih nalog ter diplomskih del. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, str. 12.

5. Sklepne ugotovitve

- potrditev ciljev oz. odgovori na raziskovalna vprašanja
- povzetek glavnih ugotovitev
- predlogi za nadaljnje raziskovanje
- sklep

6. Viri in literatura

7. Priloge

8. Povzetek in ključne besede

Ko dijaki končujejo raziskovalno nalogo, naj še enkrat preverijo:

Ali ima naslovno stran?

- Ali ima na naslovni strani: (1) naslov, (2) avtorje, (3) mentorja, (4) šolo in (5) kraj ter datum?
- Ali ima kazalo?
- Ali ima uvod?
- Ali ima del, ki je nastal na podlagi pregleda literature?
- Ali ima opredeljen problem in navedene hipoteze?
- Ali ima opisan postopek raziskovanja?
- Ali ima opis načina zbiranja podatkov in informacij (opisane tehnike)?
- Ali ima opisane načine obdelave podatkov ali statistične metode?
- Ali so izsledki predstavljeni dovolj jasno in razumljivo?
- Ali ima tudi tabele ali grafe, ki so oštevilčeni in z navedbo, kaj prikazujejo?
- Ali so izsledki razloženi?
- Ali ima sklep?

Ali vključuje seznam literature?

- Ali je literatura urejena po abecedi avtorjev ali naslovov del, če avtor/-ji ni/niso naveden/-i?
- Ali ima raziskovalna naloga priloge?
- Ali so vse priloge oštevilčene in z naslovi?
- Ali je naloga lektorirana?¹⁷

Dijaki bi se morali naučiti primerno zapisati prepisane stavke (z narekovaji) in poenoteno navajati uporabljeno literaturo v seznamu za referat ali krajšo seminarsko nalogo. Naučiti bi se morali uporabljati opombe ali reference med besedilom za prepisane stavke, povzete stavke ali privzete ideje iz različnih virov (knjig, člankov, prispevkov iz zbornikov, spletnih strani itd.) in pri tem še posebej paziti na pravilno označbo prepisanih stavkov ali odstavkov z narekovaji pri raziskovalni nalogi.

Glavni napotek za korektno pisanje je, da morajo dijaki pri vsebini, ki jo povzemajo od drugega avtorja, bodisi dobesedno bodisi nedobesedno, ustrezno (včasih določeno od učitelja, šole itd.) napisati, kdo je avtor v opombah ali referencah, na koncu pa v seznamu literature navesti oziroma popisati uporabljeno literaturo.¹⁸

Prepisani stavek oziroma navedek	Povzeti stavek	Samostojni stavek
Prepisani stavek se zapiše z narekovaji.	Pri povzetem stavku se uporabi opomba ali referenca.	-

Najzahtevnejša dela raziskovalne naloge sta uvodni in sklepni del. Pri uvodnem delu naj bi se dijaki naučili predstaviti problem oziroma namen naloge ter glavno raziskovalno vprašanje, v sklepu pa odgovoriti na raziskovalno vprašanje in predstaviti glavne ugotovitve.

V pomoč pri pisanju uvoda so dijakom naslednja vprašanja:

- Ali uvodni del pri empirični nalogi vsebuje krajši avtorski uvod?
- Ali vsebuje tudi prikaz teoretičnega ozadja raziskave? Je ta dovolj izčrpen? Je pregledan ustrezen izbor relevantne literature?

- Ali vsebuje tudi dovolj natančno predstavitev problema oziroma vprašanj in ciljev raziskave?
- Ali vsebuje tudi tako izčrpen opis uporabljene metodologije, da lahko kdo drug ponovi raziskavo? Je vključen, med drugim, opis podatkov, vzorca, uporabljenih instrumentov, metod zbiranja in analize podatkov?
- Ali uvod pri teoretični nalogi vsebuje krajši avtorski uvod in predstavitev obravnavane problematike?
- Ali vsebuje tudi opis ciljev proučevanja?
- Ali vsebuje tudi opis načina proučevanja?
- Ali vsebuje tudi predstavitev poglavij v jedru?

¹⁷ Prirejeno in dodano po: Cencič, Mira, Cencič, Majda (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk. Ljubljana: MK, str. 215–216.

¹⁸ Kobeja, Boris (2002). Napotki za pisanje seminarske in diplomske naloge. Koper: Visoka šola za management, str. 86.

- Ali tako empirična kot teoretična naloga postavi okvir raziskavi in nakažeta omejitve?¹⁹
- V pomoč pri pisanju sklepa pa so naslednja vprašanja:

- Ali so v sklepu strnjene ključne ugotovitve naloge?
- Ali te ugotovitve izhajajo le iz osrednje obravnave?
- Ali so podani odgovori na v uvodu zastavljena vprašanja? Je pokazano, ali je cilj dosežen ali ni?
- Ali je ocenjen pomen ugotovitev za razrešitev problema in tudi njihov širši pomen?
- Ali so podana konkretna priporočila ali predlogi, ki izhajajo iz ugotovitev?
- Ali je razvidna avtorjeva samokritičnost do lastnega dela?

- Ali so podani predlogi za nadaljnje proučevanje?
- Ali sta podana tudi avtorjevo mnenje in videnje problematike?²⁰

Predstavitev raziskovalne naloge

Sklepni del raziskovalnega dela je predstavitev naloge. Učitelj lahko sestavi različne kriterije, po katerih ocenjuje in po katerih se dijaki pripravijo.

Ustna predstavitev naloge ²¹	Zelo uspešno	Uspešno	Neuspešno
Ureditev vsebine	Jasna struktura. Zanimiva uvod in sklep. Gladek prehod med idejami. Jasen poudarek na temi.	Struktura je na splošno jasna. Ustrezna uvod in sklep. Nekaj prehodov med idejami. Poudarek je na temi.	Predstavitev nima ustrezne strukture za temo. Nepričakovana uvod in sklep. Nespretni prehodi med idejami. Ni vedno poudarka za temo.
Podajanje vsebine	Jasno in živahno ustno podajanje. Ustreden tempo in ustrezna glasnost. Pozornost je usmerjena na poslušalce.	Na splošno jasno in živahno podajanje. Dober tempo in včasih preglasno ali preveč potihno podajanje. Pozornost je usmerjena na poslušalce.	Monotono in nejasno podajanje. Prehitro ali prepočasno govorjenje in neustrezna glasnost. Redka usmerjenost na poslušalce.
Avdiovizualna predstavitev	Učinkovita raba grafičnih ali avdiovizualnih sredstev. Izredna predstavitev informacij.	Dobra raba grafičnih ali avdiovizualnih sredstev. Jasna predstavitev informacij.	Skromna uporaba ali pa ni uporabe grafičnih ali avdiovizualnih sredstev. Neustrezna predstavitev informacij.

Sklep

Šolsko raziskovalno delo omogoča učiteljem, da prepoznajo sposobnosti dijakov, njihove ideje, predloge, stališča in dojemanje sveta, hkrati pa jih z različnimi nalogami in vsebinami dejavno spodbudijo k reševanju nalog kot primer premagovanja ovir tudi v vsakdanjem življenju.

Glavni končni cilj je, da znajo dijaki z lastno dejavnostjo reševati različne konkretne probleme tudi v bolj zapletenih situacijah. To pomeni, da znajo odločati, kje bodo dobili odgovore, kako bodo rešili nalogo, kako si bodo razdelili naloge, uredili zbrane podatke in jih predstavili.

Raziskovalno delo je najzahtevnejša oblika samostojnega ali skupinskega dela v srednji šoli, saj omogoča

postopno usposabljanje dijakov za različne raziskave v prihodnosti. »Učenci si v postopku raziskovanja pridobijo novo znanje, do katerega se dokopljejo sami. Odkrivajo, kar pred raziskovanjem še niso vedeli; to jim daje veselje, zadoščenje in deluje kot spodbuda za nadaljnje delo. Hkrati se učijo premagovati ali obiti ovire, ki jih najdejo na poti do cilja. Tako se usposabljaajo za življenje in iskanje pravih poti z vlaganjem dodatnih naporov.«²²

Povzetek

Raziskovalno delo v srednjih šolah je najzahtevnejši način samostojnega ali skupinskega dela dijakov. Daje

¹⁹ Prav tam, str. 117–118.

²⁰ Prav tam.

²¹ Povzeto po: IB Middle Years Programme Humanities (1999). Book two. Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. H4.3. Objavljeno v: Trškan, Danijela (2003). Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 166–167.

²² Cencič, Mira, Cencič, Majda (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk. Ljubljana: MK, str. 169.

možnost poglobljanja učnih vsebin ali širjenje znanja na različnih področjih, ki so pomembna za prihodnost mladih, in sicer se lahko preučujejo naravno-geografske in družbeno-geografske teme, naravna in kulturna dediščina, družbeno-sociološke, kulturno-umetniške in okoljevarstvene teme ter načini življenja v sedanjosti in preteklosti. Dijaki ugotavljajo in odločajo, kje bodo dobili odgovore, kako bodo rešili nalogo, kako si bodo razdelili naloge, uredili zbrane podatke in jih predstavili ter tako uporabljajo vsebinska in procesna znanja vseh predmetov, še posebej če gre za večpredmetno raziskovalno delo. Ker takšno delo zahteva večjo pripravo učiteljev in dijakov, prispevek predstavlja nekatera navodila za načrtovanje, spremljanje in izvajanje raziskovalnega dela.

Literatura

1. Bajt, Drago (1994). Pišem, torej sem: priročnik za pisanje. Maribor: Obzorja.
2. Cencič, Majda (1994). Priporočila za oblikovanje seminarskih in diplomskih nalog ter diplomskih del. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
3. Cencič, Majda (2002). Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (nalogo) in druge vrste raziskovalnih poročil. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. Cencič, Mira, Cencič, Majda (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk. Ljubljana: MK.
5. Goldenberg, Phyllis (1997). A Student Guide to Writing a Research Paper. A step-by-step approach. New York: Sadlier – Oxford.
6. Kobeja, Boris (2002). Napotki za pisanje seminarske in diplomske naloge. Koper: Visoka šola za management.
7. Meznarič, Marija idr. (1998). Podjetno v svet zgodovine: priročnik za učitelje v srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Svet Evrope. Odbor ministrov. Priporočilo Rec(2001)15 o poučevanju zgodovine v Evropi enaindvajsetega stoletja. (Sprejeto 31. oktobra 2001 na 771. sestanku Odbora ministrov v sestavi namestnikov ministrov.), <http://anton.lj.zrss.si/> (14. 8. 2004).
9. Trškan, Danijela (2003). Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mojca Kukanja

Tekmovanje in preverjanje znanja s kvizi in ugankami

Uvod

Uganke in kvizi so pri delu v razredu in zunaj njega dobrodošla hevristična obogatitev tako za učitelja zgodovine kot tudi za učence, ki so še vedno premalo dejaven in koherenten del vzgojno-izobraževalnega dela. Različni tematski kvizi, uganke, križanke in drugo so uporabni predvsem pri preverjanju znanja in nadaljnji pripravi učencev na različna tekmovanja. Ker so priprave na različna šolska, državna in druga tekmovanja iz znanja zgodovine precej obremenjujoče za učitelje in učence, smo pripravili različne zvrsti ugank, ki jih lahko učenci samostojno pripravijo med rednim poukom ali zunaj njega. V nadaljevanju bomo predstavili različice obogatitvenih pristopov k pouku zgodovine in širšo uporabno naravnost kvizov.

Tekmovanja iz znanja zgodovine

Tekmovanja iz zgodovine predstavljajo vsako leto izživ tako učencem, ki se vanje vključijo, kot tudi učiteljem – mentorjem, ki učence dejavno pripravljajo nanja. Tekmovanja iz zgodovine so v slovenskem šolskem prostoru šolska ali državna. Šolska tekmovanja so svojevrstna oblika spodbujanja in vključujejo:

- preverjanje zgodovinskega znanja, ki ga v učnih načrtih vzgojno-izobraževalnega programa ni;
- navajanje na samopreverjanje in samostojno učenje;
- ustvarjalno predstavljanje naučenega (Komljanc, 2004, str. 36–38).

Pomembna so tako z vidika doseganja čim boljšega učnega rezultata kot zaradi spodbujanja vedoželjnosti in želje po samostojnem učenju z raziskovanjem. Priprave na tekmovanje zahtevajo veliko vloženega truda in časa, zato se nekateri učitelji najraje odločijo, da bodo to delo z učenci opravljali ob sobotah s t. i. sobotnimi šolami.

Mentor – učitelj zgodovine svetuje, vodi in usmerja učenca, ki se pripravlja na tekmovanje. Mentorjeva naloga je, da učenca usmerja k metodam samostojnega in problemsko usmerjenega reševanja nalog ter ga ustrezno spodbuja. Ker tekmovalne pole učencev ne sprašujejo po podatkih, temveč od njih zahtevajo analiziranje različnih virov, mora temu primerno tudi mentor uporabljati raznovrstne pristope k delu z učenci med intenzivnimi pripravi na tekmovanje. Kunaver je v kratki predstavitvi tekmovanj iz znanja zgodovine v Sloveniji poudaril, da so namenjena pretežno učencem iz devetega razreda devetletne osnovne šole, čeprav pripravijo za mlajše udeležence manj zahtevno polo (2004, str. 46). Kljub priporočilom pa je smiselno, da učitelj med dodatnim poukom, zgodovinskim krožkom ali v sobotni šoli pripravlja na tekmovanja vse učence, ne glede na njihovo starost. Pri tem ga mora voditi spoznanje, da bistvo tekmovanja ni usmerjeno v merjenje otrokovega znanja zgodovine, temveč v razvoj kognitivnih in afektivnih kompetenc. Tekmovanje naj potemtakem ne bi bilo samo sebi namen, enostransko usmerjeno, rivalsko in ciljno naravnano, temveč bogato stimulatívno, igrivo ter po- gojeno z notranjo motivacijo, otrokovo vedoželjnostjo in radovednostjo.

Tekmovanje, sodelovanje in učenje

Najprej moramo razlikovati med tekmovalnim vzdušjem v skupini učencev oz. razredu in tekmovanjem kot organizirani obliki delovanja. Kot pravi Marentič Požarnikova, se tekmovalno vzdušje pojavi, kadar člani skupine pri zasledovanju vsem nedosegljivega cilja vidijo v drugih učencih tekmece (2000, str. 238). Tekmovalno vzdušje se kaže v tem, da si učenci med seboj niso pripravljeni pomagati, sodelovati, si posojati zvezkov, obrazložiti nejasnih pojmov itd. Tekmovalno ozračje v naših šolah iz leta v leto narašča in prinaša neizogibne posledice na socialnem in izobraževalnem področju. Čeprav tekmovalno vzdušje nekateri opravičujejo s tem, da moramo otroke pripraviti za vstop v realni svet, v katerem preživijo le tisti z dovolj debelo kožo, menimo, da je za socialno-emocionalno področje otroka takšno delovanje neopravičljivo. V današnjem svetu so namreč vrline, kot so solidarnost, dobrotá, sodelovanje, medosebna pomoč in posluš za bližnjega, srčnost, odkritost in veliko drugih, premalo zastopane in pri nekaterih učencih še popolnoma neodkrité oz. nepoznane.

Tekmovalne razmere so tisto, k čemur bi morali težiti učitelji, saj je pri takšni obliki organiziranega delovanja cilj nedeljiv, saj ga člani skupine dosegajo s skupnimi močmi in skupinskim delom. V tem primeru se znotraj skupine razvije sodelovanje, med skupinami pa tekmovanje, ki mora biti širše dosegljivo, motivacijsko, izzivalno, pozi-

tívno in sodelovalno naravnano. Sodelovalne razmere se namreč pojavijo, kadar je cilj individuumá v skupini enak cilju celotne skupine in obratno (Marentič Požarnik, 2000, str. 239).

Razredna, medrazredna in druga alternativna tekmovanja

Poleg šolskega in državnega tekmovanja lahko učitelj zgodovine s skupino otrok organizira razredna in medrazredna tekmovanja, tekmovanja z učitelji ali starši, krajevna tekmovanja med učenci in domačini ter tekmovanja s starejšimi občani (babicami in dedki). Alternativna in obogatitvena tekmovanja med učenci in učitelji oz. učenci in starši so predvsem razvedrilne narave in jih lahko uporabimo kot del šolskih prireditév, ob koncu šolskega leta, v sobotnih šolah, ob dnevih odprtih vrat šole in drugih posebnih priložnostih.

Tekmovanja v razredu s kvizi in ugankami pa so izjemnega pomena tako za sestavljalca ugank kot tudi učence, ki tekmujejo. Sestavljalcev ugank in kvizov je lahko učitelj zgodovine ali posamezni učenec. Sposobnejši učenci potemtakem sestavijo uganke in kvize, postavijo pravila reševanja in igranja ter tekmovanje tudi izvedejo.

Alternativna tekmovanja med domačini (starejšimi, uglednimi, strokovnjaki drugih področij, tistimi, ki so obiskovali šolo v domačem kraju, itd.) in učenci so izjemnega pomena za krepitev medosebnih odnosov in nadaljnje lokalno povezovanje različnih generacij, ki skozi igro morebiti osvežijo svoje znanje zgodovine ali pa ga sprejmejo izziv in ga postavijo na preizkus.

Za babice in dedke oz. starejše krajané predstavlja tekmovanje z vnuki in mlajšimi učenci predvsem razvedrilo, na učence pa deluje stimulatívno in je hkrati dovolj tekmovalno naravnano, saj niso postavljeni v okolje sebi enakih otrok, temveč med zrele, izkušene in pomembne vzornike.

Uporabnost ugank za dejavnejši pouk zgodovine

Uganke je miselno-besedna igra v prozi ali verzih, ki na vprašanje zahteva kar se da hiter ter predvsem nedvoumen in pravilen odgovor. Najpogostejše zvrsti besednih ugank so premetanka, povratnica, enakopisnica, združenka in redko tudi spremenjenka oziroma okrnjenka. Danes pa je pri nas najbolj zastopana sodobna zvrst uganke – križanka. Različne zvrsti besednih in slikovnih ugank so vsak dan uporabne pri vseh učnih predmetih, starostnih stopnjah in v vseh didaktičnih stopnjah učnega procesa.

• Pridobivanje znanja

Med različnimi sodobnimi oblikami pridobivanja znanja imajo vidno mesto tudi uganke. Njihova prednost se kaže predvsem v tem, da izjemno motivirajo učence, omogočajo povratno informacijo o predznanju učencev, z njimi je mogoče izkazovati določene individualne razlike med učenci, upoštevati mnogovrstne potrebe učencev itd. Večjo motivacijo pri učencih, ki učno snov pridobivajo z uganko, lahko pojasnimo s teorijama radovednosti in tekmovanja, ki spodbujata otroka k samostojnemu iskanju, reševanju in odkrivanju zgodovinskih neznank. Za učitelja zgodovine pa je predvsem pomembna takojšnja povratna informacija, ki jo dobi z uganko na začetku širšega učnega sklopa, kar vpliva na racionalizacijo časa. Učitelj lahko prilagodi dinamiko pridobivanja učne snovi, individualizira, diferencira pouk, z uganko lahko vodi v nov učni sklop oz. jo uporabi kot uvodno motivacijo v novo učno uro.

• Razširjanje in poglobljanje znanja

Ustvarjalne metode in naloge so nam v tem delu učnega procesa, kjer sta učna individualizacija in diferenciacija najpomembnejši, v veliko pomoč. Z uganko, križanko ali kvizom lahko ustvarimo ustrezne razmere za notranjo diferenciacijo. Dajejo nam tudi možnost vnaprejšnje napovedi, kar motivacijo za pridobivanje znanja še poveča. Izkušnje kažejo, da so učenci visoko motivirani prav takrat, ko učitelj napove temo in kviz, vire in literaturo, sestavo ekip in način tekmovanja za nekaj dni vnaprej (Hederih, Škvorc, 1999). Mnogo oblik ugank daje možnost za doseganje višjih ravni znanja po Bloomovi taksonomiji, in sicer analizo, sintezo, uporabo in vrednotenje. Pomembnost ugank med razširjanjem in poglobljanjem znanja pa se kaže tudi v sodelovalnem učenju, obliki, ki pridobiva veljavo in s katero lahko učitelj doseže večjo dejavnost pri pouku.

• Preverjanje znanja

Uganke se v tem didaktičnem sklopu dejavnega pouka najbolj množično uporabljajo, saj imajo izjemno pomembno vlogo tako pri formalnem kot tudi neformalnem učenju. Pri njihovi uporabi moramo biti pazljivi do prvotne narave uganke same – to je igrivosti. Če bi uganko izrabili za ocenjevanje, bi svoj čar izgubila. Zato rej lahko upravičeno trdimo, da je preverjanje znanja z ugankami in kvizi eden izmed redkih nestresnih načinov preverjanja znanja, pri čemer ni nujno, da izgubi prednosti klasičnih metod preverjanja in ocenjevanja znanja.

Omembe vredno je tudi dejstvo, da se lahko nekatere učenci, ki pri klasičnih metodah preverjanja znanja odpovedo, izjemno dobro izkažejo pri reševanju kvizov in ugank. To dejstvo nadalje dviguje učenčevo samozavest, hkrati pa je izjemno koristna povratna informacija učitelju – ne le o znanju učencev, temveč tudi o lastnih prizadevanjih za njihovo znanje.

Ustvarjalnost učencev pri delu z ugankami

Na podlagi stališča usmerjenosti na miselne vsebine razlikujemo *konvergentno* in *divergentno* mišljenje, čeprav nekateri avtorji raje uporabljajo *vertikalno* in *lateralno* (stransko) mišljenje. Konvergentno je tisto, pri katerem je vsa intelektualna dejavnost usmerjena k iskanju ene same rešitve problema. Divergentno mišljenje pa je popolnoma drugačno, saj so misli razpršene k iskanju raznovrstnih rešitev.

Ko govorimo o ustvarjalnosti učencev, govorimo o miselni neodvisnosti, novih, originalnih idejah, iznajdbah, odprtosti za nove izkušnje itd., kar so bistveni elementi pri dejavnem delovanju v vzgojno-izobraževalnem procesu. Ravno o tem govori tudi pojem aktivnega učenja, ki učenca celostno, miselno in čustveno aktivira. Splošno sprejete definicije o ustvarjalnosti ni, saj strokovnjaki ne najdejo lastnosti, ki bi bile ključne pri prepoznavanju ustvarjalcev. Lastnosti ustvarjalcev imajo preširok razpon, zato težko označimo človeka za ne/ustvarjalnega. Ustvarjalne sposobnosti imajo v večji ali manjši meri vsi učenci, saj so porazdeljene med vse ljudi, tako kot umske sposobnosti.

Uganke imajo (običajno) le eno končno rešitev, vendar obstajajo različne poti, ki vodijo do nje. Učenec mora uporabljati miselne strategije in pokazati veliko prožnost mišljenja. Koliko ustvarjalnosti pa bo potrebne za rešitev ugank, je odvisno predvsem od sestavljavca oz. nosilca vzgojno-izobraževalnega procesa. Obstaja tudi alternativna možnost, da so učenci sami sestavljavci ugank, kar njihovo dejavno vpletenost v pouk še poveča. Sestavljavci ugank morajo biti odprti za nove izkušnje, originalni, miselno fleksibilni in produktivni. Uganke, ki jih sestavljajo za druge učence, so lahko alternativno naravnane in povsem svojevrstne, saj niso nujne enostranskost sestave, oblike, pravil in končnega izdelka.

Metode oz. tehnike za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja pri pouku zgodovine so lahko učitelju v veliko oporo pri sestavljanju nalog za tekmovanje oziroma preverjanje znanja zgodovine, kot tudi pri nadaljnji izvedbi tekmovanja. To naj ne bi bilo faktografsko in konstruktivistično naravnano, saj omogočajo našete metode učenca razvoj različnih sposobnosti, potrebnih v večini (Murphy, 2005).

Zgodovinski kvizi

Kviz je praviloma tekmovanje med ekipami, pri katerem v ospredje stopi skupinska učna oblika. Delo in odgovornost se v skupini porazdelita, pomembno je skupinsko sodelovanje.

Namen kviza v razredu je pridobivanje, utrjevanje, ponavljanje, preverjanje in razširjanje znanja, poraz ekipe pa pomeni tudi motivacijsko silo za naslednji kviz.

Učitelj mora kot izvajalec kviza spodbujati sodelovanje in zdravo tekmovanje med učenci. Ob takem načinu dela se učenci naučijo še drugih vrtilin, kot so: strpnost, skupni napor, odgovornost vsakega posameznika, pozitivna povezanost med učenci, pridobitev socialnih spretnosti. Pri sestavi vprašanj pa je najboljša odločitev za tematske kvize različne težavnosti in vsebinske heterogenosti, ki pa zajema tudi različne ravni znanja. Učenci v razredu naj bi skupaj tvorili manjšo učečo se skupnost, zato so dobri medsebojni odnosi primarnega pomena. Pri tekmovanju v razredu mora učitelj paziti, da ne bi prišlo do izoliranja manjšega števila otrok in nezdravega tekmovalnega oz. sovražnega naravnane obnašanja posameznikov (Marentič Požarnik, 2000).

Poleg priprave na tekmovanje iz zgodovine lahko v zgodovinskem krožku ali ustvarjalnih delavnicah skupaj z učenci sestavljamo kvize in ugank. V njihovem reševanju lahko tekmujejo izbrani učenci ali pa se tekmuje v heterogenem oddelku, kjer je najbolj smotrno, da celotno predstavitev vodi sestavljavec kviza – učenec. On je torej tisti, ki sestavi nalogo, postavi pravila in izvede celotni proces igranja v razredu. S tem dobijo njegova ustvarjalnost, samostojnost, organizacijske in voditeljske sposobnosti ter inovativnost neverjetne razsežnosti. Poleg naštetega pa ga občutek, da lahko sam skupaj z vrstniki izpelje učno uro, navdaja s samozaupanjem in pozitivno samopodobo. Za slajši konec igrivega učnega procesa, ki je bil izpeljan v tekmovalnem duhu s ponavljanjem znanja, lahko učitelj pripravi sladko presenečenje za zmagovalce.

Primeri različnih kvizov in ugank

Navedeni primeri so primerni za priprave na tekmovanje z učenci, ki imajo dobro utrjeno znanje zgodovine prve in druge svetovne vojne.

➤ Tematski kviz oblike DRŽI/NE DRŽI

Kviz je zaradi velike možnosti ugibanja pravilnega odgovora in iskanja zgolj faktografskega znanja neprimeren kot samostojni kviz. Ekipe morajo na ista vprašanja odgovorjati istočasno, in sicer z zapisom odgovora na tablice, ki jih za to tudi izdelajo. Za dvig tablice ekipe določijo posameznika, kar prepreči vse nadaljnje nesporazume.

Čas za posvet ekip je 10 sekund. Bolje je, da se ga učitelj drži po občutku in ne s stoparico v roki. Možnost ugibanja pravilnega odgovora pa lahko preprečimo tako, da kaznujemo napačne odgovore ali točke prenesemo k drugi ekipi.

Trditve:

1. Napoleon Bonaparte je bil leta 1815 poražen pri Waterlooju.
2. Čartistično gibanje je bilo organizirano kot politična akcija kmetov.

3. Obdobje po letu 1848 v Avstriji označujemo kot Metternichov absolutizem.
4. Abolicija pomeni prevedba tlake v denar.
5. Delo Dogodivšne Štajerske zemle je napisal Anton Kreml.
6. Avstrija je morala leta 1880 pristati na razpustitev Nemške zveze.
7. Prvi tabor pri nas je bil organiziran 19. avgusta 1868 v Ljubljani.
8. 26. februarja 1861 je oktobrsko diplomu zamenjal februarški patent.
9. V Trstu so prvi parni stroj vpeljali leta 1850.
10. Berlinski kongres je bil sklican leta 1878 pod Ottom von Bismarckom.

(Rešitev kviza: 1. DRŽI, 2. NE DRŽI (delavstva), 3. NE DRŽI (desetletje po koncu vojne s Francozi in pred letom 1848), 4. DRŽI, 5. DRŽI (Prva slovenska zgodovina Slovencev), 6. NE DRŽI (V Pragi leta 1866), 7. NE DRŽI (prvi je bil v Ljutomeru), 8. DRŽI, 9. NE DRŽI (leta 1819), 10. DRŽI.)

➤ Kviz oblike POGLEJ–IZBERI–POVEJ na tematiko Po sledih soške fronte

Kviz omogoča učencem izbiro vprašanj glede na poznavanje vsebine. Razkrijemo jim začetno besedilo, ki je v okvirčkih oštevilčeno. Način točkovanja je poljuben oz. po dogovoru, število vprašanj pa mora biti deljivo s številom ekip. Ker se učenci sami odločijo, katero vprašanje iz okvirčka bodo izbrali, prenesemo razlog za neznanje ravno nanje oz. na ekipe.

1. <i>Opolnoči 23. 5. 1915 sta 2. in 3. italijanska armada prekoračili državno mejo in se podali proti Soči ...</i>	2. <i>Po travnatih pobočjih se je 16. 6. 1915 proti vrhu podala četa alpinov bataljona Exilles ...</i>	3. <i>Ker so se avstro-ogrski vojaki utrdili na zahodnem robu Doberdobskega krasa ...</i>	4. <i>Na soški fronti je kraljevalo topništvo, ki je dobesedno oralo pokrajino ...</i>
5. <i>Na koncu bojev ob Soči, oktobra 1917, od cerkve in samostana ni ostal kamen na kamnu ...</i>	6. <i>Večina soških bojev je po- tekala na gorskem bojišču ...</i>	7. <i>V Logu pod Mangartom je pokopanih 1328 avstro-ogrskih vojakov ...</i>	8. <i>V pozicijskem bojevanju na zahodni fronti se je hitro uvel- javilo novo orožje – minomet ...</i>
9. <i>Italijanski vojaki v štiridesetih minutah zasedejo neosvojljivi ...</i>	10. <i>Cesto čez Vršič je od aprila 1915 do pomladi 1916 gradilo več kot 10.000 vojnih ujetnikov ...</i>	11. <i>Sarajevo, 28. junij 1914 ob 11.30 dopoldne 19-letni Gavrilo Princip izkoristil priložnost ...</i>	12. <i>V noči na 24. 10. 1917 je prišlo do silovitega avstri- jsko-nemškega preboja ...</i>

Vprašanja:

1. Ze prvi krvavi boji pri Plavah so kazali na dolgotrajne boje ob Soči. Koliko je bilo vseh soških bitk med letoma 1915–1917? (odgovor: 12)
 2. Leta 1915 je italijanska vojska zasedla naš 2245 m visoki S-primorski vrh. Kako ga imenujemo? (odgovor: Krn)
 3. Na tem ozemlju je potekala frontna črta, zato je ravno na Doberdobskem krasu padlo ogromno civilnega prebivalstva in vojakov. Dopolni znani verz »Doberdob, _____.« (odgovor: Slovenskih fantov grob)
 4. Kako imenujemo zavetje pod zemljo, ki je nastalo zaradi topniške preobrazbe zemeljskega površja in kamor so se skrivali vojaki? (odgovor: kaverna)
 5. Na tem svetem kraju s čudovitim pogledom na Novo Gorico je že leta 1544 stala romarska Marijina cerkev, ki so jo v historičnem slogu obnovili med letoma 1924–1928. O kateri cerkvi in samostanu govorimo? (odgovor: cerkev na Sveti Gori)
 6. Kar tretjina soške fronte je potekala po gorskem terenu. Zaradi načina bojevanja, pogojenega z majhno mobilnostjo enot, je tukaj potekala kruta pozicijska vojna. S čim vse so se morali še boriti vojaki v že tako neznosnih razmerah? (odgovor: lakota, slaba opremljenost, polarna zima, zimski viharji, plazovi, nikakršna oskrbljenost s potrebščinami za ranjence itd.)
 7. S spomenika sta v bližnjo goro zazrta vojaka, pod njima pa je zapisano »Hrabrim braniteljem _____«. Za katero 2208 m visoko goro gre? (odgovor: Rombon)
 8. Poleg minometa, ki je bil eden od odločilnih dejavnikov za zmago italijanske vojske v šesti bitki, so tudi vojaki A-O začeli z novimi oblikami napada, ki se je kot razpoznavni znak kazal v velikem zeleno-rumenem oblaku. O katerem vojnem orožju govorimo? (odgovor: bojni plini)
 9. Italijanom, ki so napadali iz skritih kavern in prese- netili avstro-ogrsko vojsko, je v roke padel severni steber obrambe goriškega mostišča. Po njegovem grebenu še danes poteka meja med Italijo in Slove- nijo. O katerem hribu nad Novo Gorico govorimo? (odgovor: Sabotin)
 10. Kateri vojni ujetniki so vložili toliko nepredstavlji- ve trpljenja pri gradnji ceste čez Vršič, ki je skoraj nespremenjena ostala še dandanes, ko se po njej vozimo iz Kranjske Gore v Trento in obratno oz. je ena naših cest čez prelaz? (odgovor: ruski vojni ujetniki)
 11., izvelkel revolver browning, ki ga je dobil od pri- padnikov Črne roke, in streljal. Na koga je Gavrilo Princip streljal in kakšne so bile posledice tega dejanja za celotno Evropo in tudi slo- vensko ozemlje? (odgovor: Na avstrijskega presto- lonaslednika Franca Ferdinanda in njegovo ženo. Oba je smrtno ranil, kar je bil povod za začetek prve svetovne vojne in s tem vseh posledic, ki jih je pustila za seboj).
 12. Fronta je potekala med Bovcem in Kobaridom. Najbolj znana 12. bitka nosi tudi svoje ime, ki naz- nanja zadnjo veliko zmago in s katero je bilo 28. 10. 1917 soške fronte tudi konec. Kakšno ime nosi zadnja soška bitka? (odgovor: Čudež pri Kobaridu).
- **TRI V ENEM – Tematski kviz oblike 1, 2 in ISKANJE PAROV na temo prve in druge svetovne vojne ter iskanje rešitev na vprašanje KDO JE NA SLIKI?**
- Preberi naslednje stavke, besede ... in s številko 1 označi, če navedeni dogodek spada v obdobje prve sve- tovnne vojne (1914–1918), s številko 2 pa, če v drugo svetovno vojno (1941–1945).
1. Na Vidov dan 28. 6. je nadvojvoda Franc Ferdinand obiskal Sarajevo. ____

2. Džungelska vojna je bila po mnenju vojaških strokovnjakov najbolj krvava. ____
 3. Kočevski Nemci. ____
 4. »Oblast Sovjetom! Zemljo kmetom! Mir ljudem!« ____
 5. Do sestanka OF je prišlo 26. aprila v stanovanju Josipa Vidmarja. ____
 6. »Čudež pri Kobaridu.« ____
 7. Londonski pakt ____
 8. Mein Kampf: »Nikoli ne dopusti, da bi na evropskih tleh nastala druga velika sila ...« ____
 9. General Brusilov je s štiridesetimi divizijami na vzhodu napadel Avstrije. ____
 10. Slovenija je bila razdeljena med tri okupatorje. ____
- (Rešitev kviza: 1. – 1, 2. – 2, 3. – 2, 4. – 1, 5. – 1, 6. – 1, 7. – 1, 8. – 2, 9. – 1, 10. – 1)

Poišči in označi ustrezne pare, in sicer:

- | | |
|---------------------|----------------------------------|
| Napad na Poljsko | Mein Kampf |
| 26. april 1941 | Osvoboditev Z Evrope |
| Atlantska listina | Začetek druge sv. vojne v Evropi |
| Bitka za Verdun | Bitka dolga 300 dni |
| Dan D | Churchill in Roosevelt leta 1941 |
| 28. junij 1914 | Državljanska vojna v Rusiji |
| Adolf Hitler | Ustanovitev Osvobodilne fronte |
| Beli in rdeči teror | Sarajevski atentat |
| Londonski pakt | Vzpon fašizma |
| Benito Mussolini | Italija in sile antante |
- (Rešitev: Napad na Poljsko – začetek 2. sv. vojne, 26. april 1941 – ustanovitev OF, atlantska listina – Churchill in Roosevelt, Mussolini – vzpon fašizma, bitka za Verdun – bitka dolga 300 dni, dan D – osvoboditev Z Evrope, 28. 6. 1914 – sarajevski atentat, A. Hitler – Mein Kampf, beli in rdeči teror – državljanska vojna v Rusiji, londonski pakt – Italija in sile antante.)

➤ Kraljica ugank – KRIŽANKA: Rimska kultura

1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							

1. Drugo ime za amfiteater je ...
2. Svetišče za bogove v Rimu se imenuje ...
3. Sužnji, ki so se bojevali v amfiteatru, so bili ...

4. Območje, na katerem je potekala najpomembnejša igra v Rimu – konjske dirke ...
5. Drugo ime za kopališče je ...
6. Delo pesnika Vergila, nastalo po Homerjevem vzoru ...
7. Slika, ki nastaja na svežem ometu ...
8. Najpomembnejši predstavnik stare rimske medicine ...
9. Središče rimskega življenja, osrednji trg ...
10. Vrsta zakonov, zapisanih na 12 ploščah ...

➤ ANTIČNA GRČIJA: Skritih besed je 16 – poišči jih!

E	P	A	T	E	N	E	X	C	M	I	T
D	E	M	O	K	R	A	C	I	J	A	I
I	R	P	E	L	E	P	O	N	E	Z	R
C	I	A	H	F	I	L	O	Z	O	F	A
J	K	Q	E	E	T	D	E	M	O	S	N
A	L	X	L	P	R	L	M	Y	I	I	I
H	E	L	E	N	O	A	X	L	M	M	J
A	J	A	N	A	J	X	O	A	A	R	A
A	N	T	I	K	A	P	E	O	L	C	I

➤ BESEDNI BINGO – tekmovanje za ponovitev neznanih besed

Zgodovinski besednjak je lahko za učence izjemno zahteven, saj na novo odkrivajo besede, pojme in tuje, ki jih v vsakdanu ne uporabljajo in si jih zato težje zapomnijo. Novoosvojene besede pa lahko utonejo v pozabo zelo hitro, zato je smiselno, da jih večkrat ponovimo in svoje znanje ustrezno osvežimo. Da bi bila priprava na osvajanje novih zgodovinskih pojmov prijetna, mora po-

skrbeti učitelj s posebno motivacijsko igro – BESEDNIM BINGOM. Bingo je pomemben pri pripravi na tekmovanje, kjer morajo učenci ključne pojme in znanje zgolj osvežiti. **Pravila igre so naslednja:**

Pojme, s katerimi so se učenci srečali v določenem zgodovinskem sklopu, učitelj napiše na tablo oz. list papirja, ki ga razdeli med učenci. Besed je lahko več (od 10 do 20, 30 itd.). Učenci si morajo izbrati določeno število neznanih besed, ki ga določi učitelj, in jih zapisati na svoj kartonček (od 20 pojmov si jih izberejo 10). Vse nove besede ali pojme morajo nato ustrezno obrazložiti.

Nato se igra začne. Učitelj izbere 10 naključnih besed, ki jih glasno prebere. Tisti učenec, ki ima vse besede zapisane na svojem listu, je zmagovalec takrat, ko jih tudi ustrezno obrazloži in predstavi sošolcem.

➤ ČASOVNI BINGO – tekmovanje za ponovitev datumov in letnic

Časovni bingo je primeren za preverjanje zgodovinskega znanja, ki se nanaša na pomnjenje in razumevanje zaznav časa in umeščanje dogodkov v pravilno časovno obdobje. Učencem ponudimo na listu zapisano večje število letnic, datumov in zgodovinskih obdobj. Po lastni presoji jih izberejo vnaprej določeno število (npr. 10 letnic oz. datumov od napisanih 30), ki si jih zapišejo na svoj kartonček. K vsakemu datumu, letnici ali obdobju morajo pripisati dogodke, ki jih ti označujejo. Učitelj prebere naključno izbrane datume, in tisti učenec, ki ima vse pravilno izpolnjene, je zmagovalec. Pogoji za zmago pa je izpolnjen le ob pravilni interpretaciji zgodovinskih dogodkov, ki so se glede na izbrano obdobje zgodili.

➤ TEKMOVALNE TEHNIKE ZA HITRO PREVERJANJE ZNANJA

Dejavnosti, ki delujejo kot podporne motivacijske tehnike pri pouku zgodovine, so primerne za vse učence. Vsaka dejavnost je uporabna v vseh fazah učnega procesa, saj jo lahko izvedemo v nekaj minutah. Dejavnosti so:

- **Brez besed:** izbrani učenec mora s pantomimo prikazati določeno zgodovinsko osebo, drugi učenci ugibajo.
- **20 vprašanj:** učenci imajo na voljo 20 vprašanj, s katerimi odkrivajo določeno zgodovinsko obdobje ali osebo, ki si ga izbere naključno izbrani učenec. Vendar ima ta na voljo zgolj dva odgovora, da in ne.
- **Vislice:** igra, ki jo vsi učenci poznajo, je uporabna pri ponavljanju novoosvojenih pojmov. Učenci jo lahko igrajo v paru ali skupini.
- **Slikar:** učenca pozovemo, da na tablo nariše sliko ali oris nečesa, kar je spoznal pri tekoči uri zgodovine. Drugi učenci ugotavljajo, kaj je narisano, pomen narisane in njegovo uporabo.
- **Lepo je biti zgodovinar:** igra temelji na vsem dobro poznanem kvizu, kjer učenec odgovarja na zastavljena vprašanja. Možnih odgovorov je lahko več, prav tako različne oblike pomoči (pomoč sošolca, izbor dveh odgovorov ali pa pogled v učbenik – v 10 s). Vprašanja z odgovori vnaprej pripravijo učenci po dogovoru z učiteljem zgodovine.

Sklep

Kvizi in uganke so v našem šolskem prostoru pomembna didaktična igra oz. motivacijsko sredstvo, ki zvišuje raven motivacije pri učencih in s tem povezano dejavnejše udeleževanje v vzgojno-izobraževalnem procesu. Učni

proces dobiva vse bolj izpopolnjeno sodobno obliko in zapušča svojo tradicionalno zasnovo. S prikazanimi tehnikami in nalogami spodbujanja ustvarjalnega mišljenja ter kvizi in ugankami želimo svojevrstno prispevati k obojgati in didaktični posodobitvi pouka zgodovine.

Kajti največji izziv in hkrati najzahtevnejša naloga, s katero se sooča sleherni učitelj zgodovine, je usmerjena k spodbujanju notranje motivacije učencev, ljubezni do zgodovine in učenju brez prisile. Predstavljene naloge so primerne za vse tiste učitelje zgodovine, ki želijo vnesti spremembe v ustaljeni poklicni ritem, oživiti zgodovino, jo približati vse bolj pasivnim učencem in z inovativnostjo prispevati k dvigu kakovosti pouka zgodovine.

Povzetek

Učitelji so izpostavljeni nenehnim spremembam in zahtevam na področju vzgoje in izobraževanja. Poleg v strokovni podkovanosti morajo biti večji tudi na pedagoško-psihološkem področju, v organizaciji in drugih splošno-specifičnih poljih vzgojno-izobraževalnega dela, ki jih prinaša sodobna didaktika. Učitelj je hote ali nehote vpleten v spremembe, ki se v šolskem sistemu nenehno porajajo, mora jim slediti, jih vgrajevati v svojo poklicno sfero ter vzporedno z njimi osebno in poklicno rasti. Aktualni šolski sistemi pa postavljajo v ospredje tudi pojem učitelja kot »inovativnega« pedagoškega vodje. Poleg vseh sposobnosti, znanj in spretnosti, ki jih mora imeti za opravljanje vse manj zavidljivega in spoštovanega poklica, mora biti tudi ustvarjalen in dovolj pogumen, da bo svojo ustvarjalnost vnesel v učni proces – začevši z različnimi zgodovinskimi kvizi in ugankami, ki so primerni predvsem za razvedrilo in pripravo na tekmovanja iz znanja zgodovine. Ta prispevek predstavlja učiteljem zgodovine različno paleto ustvarjalnih metod, nalog, ugank in kvizov, ki jih lahko uporabljajo v vseh didaktičnih stopnjah učnega procesa, pri preverjanju znanja in posledično pri temeljiti pripravi na tekmovanja iz znanja zgodovine.

Literatura

1. Hederih, D., Škvorc, M. (1999). Z ugankami do znanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. <http://www.cnn.com> (januar 2007).
3. <http://www.geolier.com> (januar 2007).
4. <http://www.herodote.net> (januar 2007).
5. <http://www.firstworldwar.com> (januar 2007).
6. <http://www.soldiers.com> (januar 2007).
7. Komljanc, N. (2004). Tekmovati – zakaj, kaj in kako. Vzgoja in izobraževanje. Letnik XXXV, št. 4, str. 36–38.
8. Kunaver, V. (2004). Tekmovanje iz znanja zgodovine poteka že osmo leto. Vzgoja in izobraževanje. Letnik XXXV, št. 4, str. 46–47.
9. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

10. Murphy, J. (2005). 100 Ideas for teaching history. London: Continuum.
11. Simić, M. (1996). Po sledih soške fronte. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
12. Sriča, V. (1999). Ustvarjalno mišljenje. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Uporabne spletne strani s kvizi in ugankami za učitelje in učence (v tujem jeziku):

- School History.co.uk (www.schoolhistory.co.uk) – izjemno bogata spletna stran, na kateri lahko najdete veliko virov, učno-delovnih listov, napotkov, igrice, kvizov in ugank za učence različnih starosti

(npr. iskanje parov, spomin, klasični kvizi, izdelava različnih miselnih vzorcev in druge igre na različne zgodovinske tematike).

- Schools History (www.schoolhistory.org.uk).
- Headline History (www.headlinehistory.co.uk).
- Copycats (www.copycats1.cjb.net).
- Quiz Hub (www.quizhub.com) – veliko uporabnih kvizov z različnih predmetnih področij.
- History Quiz Games (www.sylvum.com/quizzes/history/).
- Channel 4 – History Quizzes and games (www.channel4.com/history).

Andrej Krumpak, Osnovna šola Zalog Ljubljana

Časopisni članek na primeru izbranega dogodka iz druge svetovne vojne

Uvod

Tudi pouk zgodovine v sodobnem času je nujno treba prilagajati novim konceptom zasnove devetletne osnovne šole, novemu in predvsem drugačnemu slogu življenja, navadam in pričakovanjem učencev ter zlasti didaktični tehnologiji, ki mladim omogoča njim ljube možnosti iskanja informacij in izobraževanja. Ko sam kot učitelj nenehno iščem nove koncepte dela, ki jih zahtevajo sodobna didaktika in seveda novih spoznanj željni učenci, vedno znova ugotovim, da dobre rezultate prinašajo načini dela, ki izhajajo iz interesov učencev. Tako v tem članku predstavljam le enega izmed didaktičnih eksperimentov, ki jih pri svojem delu najpogosteje uporabljam. To je primer alternativne naloge. V široki paleti ponujenih smo se skupaj z učenci že trikrat odločili za časopisni članek.

Pri izbiri vsebine ni nikoli dileme, saj običajno skoraj vsi učenci izberejo drugo svetovno vojno. Na tem mestu naj poudarim, da ta način dela prakticiram le v zadnjem razredu, ko so zgodovinsko razmišljanje, samostojno iskanje virov informacij, sposobnost pisnega izražanja in znanje uporabe računalniške tehnologije že na primerni ravni za korektno izdelavo izdelka. Vsebinske naloge je za učence zelo privlačna, saj so dogodki, ki jih izbiramo za teme naloge, mnogokrat predstavljeni v medijih, na voljo je veliko virov in literature, prav vsi dogodki pa so zelo privlačni. Zanimanje učencev pa dosežem tudi z dopuščanjem uporabe njihove domišljije. Seveda mora naloga vsebovati verodostojna dejstva (datume, kraje dogajanja, imena vpletenih ...), kot novinarji, ki poročajo s kraja dogajanja ali iz njegove bližine, pa imajo možnost komentiranja in postavljanja v vlogo ne

le novinarja, ampak tudi vpletenih ljudi. To daje izdelkom drugačno dimenzijo, hkrati pa kot učitelj dobim vpogled v zmožnost učenčevega življenja v takratni čas, prostor in razmišljanje ljudi.

Osnovni pogoj za izdelavo tovrstne naloge je predznanje. Tega učenci pridobijo pri obravnavi učne teme o drugi svetovni vojni. Naloga je, pri mojem načinu dela, zasnovana kot nadgradnja, seveda pa bi bila lahko izvedena tudi kot usvajanje nove učne vsebine. V tem primeru bi bilo morda najbolje nalogo izpeljati le za nekatera poglavja te teme in večji poudarek nameniti predstavitvi izdelka pred razredom.

Alternativne naloge (tudi predstavljena) spodbujajo zlasti kompleksno razmišljanje (sklepanje, utemeljevanje, analiziranje, preiskovanje, analizo ...), delo z viri, učinkovito predstavljanje idej, miselne navade (npr. kritično presojo), obnovo dejstev, pojasnjevanje s svojimi besedami, razvijanje in oblikovanje sporočil in idej ter seveda tudi udeleževanje v diskusijah, upoštevanje različnih mnenj in sposobnost javnega nastopanja.

Konkretni nalogi namenimo tri šolske ure. Prvo uro dam učencem navodila za izdelavo ter jih seznanim s kriteriji ocenjevanja, preostali dve pa namenimo kratkim predstavitev izdelkov, ki jih učenci naredijo kot domače delo. Izdelke predstavijo z uporabo računalniške projekcije. Učenci članke predstavljajo s CD-jev, disket, večina pa kar prek elektronske pošte. Dopuščena je tudi možnost predstavitve z grafoskopom. Po opravljeni predstavitvi učenci izpolnijo še kratko razmišljanje o izdelku. To mi da povratno informacijo, in ravno ti odgovori me vsako leto znova prepričajo, da je naloga za učence ustrezna.

Didaktična priprava

Predmet:	Zgodovina.
Razred:	9.
Učitelj:	Andrej Krumpak
Tematski sklop:	Druga svetovna vojna.
Učna enota:	Druga svetovna vojna – utrjevanje znanja.
Število ur učne enote:	3 (ena za pripravo pred izvedbo, dve za predstavitev izdelkov).
Vsebinski cilji:	- Ponovijo temeljna dejstva o dogodkih iz obče zgodovine druge svetovne vojne, - opišejo izbrane dogodke iz tega obdobja, - pojasnijo vzroke, ki so pripeljali do izbranih dogodkov, - podrobneje spoznajo vsakdanje življenje med vojno, - na podlagi zgodovinskih virov in literature ocenijo posledice posameznih dogodkov, - iz literature izpišejo nekatere temeljne podatke, - opredelijo časovni in prostorski okvir dogodkov.
Procesni cilji:	- Zbirajo in izbirajo podatke po različnih medijih, - analizirajo različne vire, - razvijajo spretnost pisnega in ustnega sporočanja, - razvijajo spretnost časovnih in prostorskih predstav, - primerjajo podatke in dejstva iz različnih virov in literature, - kritično presojo vire in dogodke, - dokazujejo ustreznost posameznih rešitev nekega dogodka, - se vživljajo v vlogo novinarja (vojnega poročevalca) in različne perspektive zgodovinskih osebnosti in dogodkov, - abstrahirajo – luščijo bistvo iz nekega vira, - presojo vlogo v dogodku udeleženih zgodovinskih osebnosti, - razvijajo vzročno-posledično mišljenje, - razvijajo raziskovalne spretnosti (uporabo knjige, zgoščenk, interneta, knjižnice, iskanja po Cobbisu, uporabo Worda, Excela, Power pointa, navajanja literature ...).
Pojmi:	Nacizem, vojaška agresija, Pearl Harbor, letalski napad, protifašistična zveza, os Rim–Berlin–Tokio, druga fronta, Normandija, holokavst, Stalingrad, radar, koncentracijsko taborišče, atomska bomba, Hirošima (navajam le nekatere temeljne, ker je izbira teme naloge delno odprta).
Učne oblike:	Individualna.
Učne metode:	Delo z viri in literaturo, pisna igra vlog.
Učbeniki, učna sredstva in didaktično gradivo:	- Učbenik za 9. razred OŠ, - cd Zgodovinski časovni trak, - internet.
Literatura:	Po lastnem izboru za izbrano temo.
Ocenjevanje znanja:	Izdelke ocenjujem po priloženih kriterijih. Večino izdelka ocenim že pred predstavitvijo, predstavitev pa v razredu.
Medpredmetne povezave:	- Slovenščina (sposobnost pisnega izražanja, upoštevanje slovničnih pravil, struktura novinarskega članka), - šolska knjižnica (knjižničar pomaga oblikovati informacijsko pismenega učenca), - geografija (poznavanje prostorskih okvirov izbranega dogodka), - državljanska vzgoja in etika (etično presojanje bistvenih dejanj posameznih zgodovinskih osebnosti), - urejanje besedil (uporaba pridobljenega znanja pri računalniškem oblikovanju izdelka), - likovni in tehnični pouk (razvijanje čuta za estetiko in obliko izdelka).

Navodilo za izdelavo članka

a) Obseg in videz:

- dve strani formata A4 (enostransko) v računalniškem izpisu (črke velikosti 12),
- članek naj bo v duhu tedanjega časa.

b) Struktura:

- naslov,
- podnaslovi (z besedilom),
- slikovno in kartografsko gradivo,
- navedeni viri informacij in literatura,
- ime novinarja in časopisne hiše.

c) Vsebina:

- opis dogodka in datum v uvodu,
- izjave in komentarji udeležencev (lahko avtentični ali lastni),

- izjave in komentarji vodilnih politikov in vojaških osebnosti (lahko avtentični ali lastni),
- lasten (novinarjev) komentar na koncu,
- ves kartografski in slikovni material naj bo opremljen s pojasnili (podnapisi).

č) Predlagane teme:

- nemški napad na Poljsko,
- Pearl Harbor,
- stalingradska bitka (dan na bojišču ali v njegovi bližini),
- Velika Britanija med nemškim napadom (izbrani dogodek),
- Auschwitz ob osvoboditvi,
- dan D,
- Hirošima,
- dogodek po lastnem izboru.

Opisni kriteriji za ocenjevanje

PODROČJA SPREMLJANJA/ OPISNI KRITERIJI	3 TOČKE	2 TOČKI	1 TOČKA	DOSEŽENE TOČKE (izpolni učitelj)
SPOROČILNOST IN UDARNOST NASLOVA	Pove veliko o dogodku. Zelo pritegne (šokira) bralca.	Napoved vsebine je jasna, a nešokantna.	Ne nosi osnovnega sporočila. Ni vpadljiv.	
STRUKTURA VSEBINE	Je popolnoma v skladu z navodili. Struktura je jasna in pregledna. Uvod in zaključek sta zanimiva. Poudarek na temi je jasen.	Struktura je na splošno jasna. Naloga upošteva vsa navodila, a z majhnimi pomanjkljivostmi.	Ni v skladu z navodili. Je nejasna in nepregledna.	
KAKOVOST VSEBINE	Podatki so točni in potrjeni z viri. Jezik in slog sta odlična.	Kakšen podatek je napačen. Jezik in slog imata manjše pomanjkljivosti.	Veliko vsebinskih napak. Pojavljajo se nepreverjene informacije. Jezik in slog sta neustrezna.	
SLIKOVNO IN KARTOGRAFSKO GRADIVO	Primerna količina. Gradivo je izvirno in ustrezno opremljeno s podnapisi.	Primerna količina, vendar ne dovolj izvirna.	Gradiva ni ali pa ne ustreza vsebini. Gradivo ni ustrezno opremljeno.	
PESTROST VIROV INFORMACIJ	Najmanj štiri različni viri, ki se odlično vključujejo v vsebino.	Trije ali dva vira, ki sta primerno vključena v vsebino.	Le en vir, ki je neustrezno uporabljen (prepisan).	

PODAJANJE VSEBINE	Jasno in živahno ustno podajanje. Ustrezen tempo in ustrezna glasnost. Pozornost je usmerjena na poslušalce.	Na splošno jasno in živahno podajanje. Dober tempo in včasih preglasno ali pretiho podajanje. Pozornost je usmerjena na poslušalce.	Monotono in nejasno podajanje. Prehitro ali prepočasno govorjenje ter neustrezna glasnost. Redka usmerjenost na poslušalce.	
AVDIOVIZUALNA PREDSTAVITEV	Učinkovita raba grafičnih ali avdiovizualnih sredstev. Izjemna predstavitev informacij.	Dobra raba grafičnih ali avdiovizualnih sredstev. Jasna predstavitev informacij.	Skromna uporaba ali pa ni uporabe avdiovizualnih sredstev. Neustrezna predstavitev informacij.	

Ocenjevalna lestvica

TOČKE	DOSEŽEN ODSOTOK	OCENA
21, 20, 19 točk	90,5 in več	odlično (5)
18, 17 točk	80,9–85,7	prav dobro (4)
16, 15, 14, 13 točk	61,9–76,2	dobro (3)
12, 11, 10 točk	47,6–57,1	zadostno (2)
pod 10 točk	pod 47,6	nezadostno (1)

Kratko razmišljanje o izdelku

a) Naloga me je privedla do naslednjih novih spoznaj:

- _____
- _____
- _____

b) Naloga se mi zdi pomembna, ker:

- _____
- _____
- _____

c) S predstavitvijo izdelka sem zadovoljen, ker:

- _____
- _____
- _____

č) Izdelave naloge sem se lotil z veseljem, ker:

- _____
- _____
- _____

Še nekaj predlogov za pisne igre vlog

- a) Pismo Gavrilu Principa iz zapora.
- b) Izsek iz dnevnika slovenskega vojaka na soški fronti.
- c) Intervju (časopisni, lahko tudi radijski ali televizijski) z Josipom Brozom ali katerokoli drugo pomembno zgodovinsko osebnostjo.
- č) Pisno oblikovanje sporazuma med Hitlerjem in Stalinom.
- d) Govor (pisni) Thomasa Woodrowa Wilsona na pariški mirovni konferenci.
- e) Virtualni obisk muzeja v Kobaridu z živim vodenjem.
- f) Priprava turističnega programa za obisk nekega zgodovinsko pomembnega turističnega kraja.
- g) Obtožnica za vojne zločine izbranega vojnega zločinca na nürnberškem procesu.

Sklepne misli

Moje izkušnje z večletnim izvajanjem tega tipa avtentičnih nalog so pozitivne, saj se jih učenci v glavnem lotevajo z veseljem in jih jemljejo kot izziv. Seveda se s tem nenehno bogatijo tudi moje izkušnje, zato naloge vsako leto nekoliko spremenim, dopolnim, morda kakšno zadevo odvezam, predvsem pa prilagajam posebnostim učencev. Naj poudarim tudi dejstvo, da se naloge lotevajo tudi učenci s posebnimi potrebami, kar je velikokrat izziv, pa tudi dodatno breme, saj potrebujejo dodatna pojasnila, mnogokrat jasnejša navodila, predvsem pa več nasvetov ter stalen stik in potrjevanje njihovega dela med nastajanjem naloge.

Pri tovrstni nalogi še vedno vztrajam, saj opažam, da učenci ustvarjajo izjemne dosežke, predvsem pa razvijajo različne spretnosti in veščine, ki pri klasičnem pouku mnogokrat ne pridejo do izraza. Pri prebiranju in predstavitev mi je v veliko veselje, ko spremljam učenčovo življenje v obravnavani čas, odmaknjene dogodke, osebe in njihov način razmišljanja ter poglede učencev na nekatere dogodke in situacije. Veliko učencev se odlično vživijo v pomembne osebnosti in seveda tudi novinarje; članke predstavljajo z navdušenjem in odlično soočajo stališča različnih oseb, ki so vpletene v neki dogodek. Včasih pa imajo težave z zavzemanjem kritičnega odnosa do različnih mnenj in vlog vpletenih, kar pa dejansko ni lahko za njihovo razvojno stopnjo. Nekateri učenci seveda ne dosežejo vseh zapisanih ciljev, se pa večina trudi v pravi smeri.

Po koncu vseh predstavitev vedno natančno preučim, kako učenci razmišljajo o svojem delu in izdelku, saj mi to daje smernice za nadaljnje delo. Učenci pri analizi svojega dela v glavnem naštevajo spoznanja in dejstva, do katerih so se dokopali z viri in literaturo in ki pri pouku ostajajo skrita. Zelo pogosto kot glavni pomen svojega dela navajajo prav ta nova konkretna spoznanja, pa tudi dejstvo, da so prav s to nalogo znanje o neki temi poglobili, dogodke osvetlili z različnih zornih kotov, dobili možnost podajanja lastnih pogledov in javnega nastopanja. Velika večina učencev je s svojim izdelkom vedno zadovoljna, ker se jim zdi estetski, jim dopušča veliko oblikovne svobode in so dobili dobro oceno ter možnost oblikovanja lastnih stališč. Večina učencev vedno odgovori, da se naloge lotevajo z veseljem. Kot temeljni razlog pa navajajo uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije.

V svoje pedagoško delo vedno bolj vključujem naloge alternativnega tipa, seveda v glavnem pri utrjevanju in preverjanju znanja. Učencem so najljubše krajše igre vlog, ki jih vključujem v vzgojno-izobraževalni proces in pri katerih prihaja do izraza njihova sposobnost javnega nastopanja, zagovarjanja interesov, argumentiranja, kritičnosti, življenja ... To zelo popestri pouk, dviga zanimanje za predmet, spodbuja razvijanje posebnih veščin in na sploh deluje motivacijsko.

Prepričan sem, da je to prava pot, zato bom po njej nadaljeval v zadovoljstvo svojih učencev in dobrobit zgodovine.

Povzetek

V članku predstavljam eno izmed sodobnih oblik pedagoškega dela. To je časopisni članek, ki spada v skupino alternativnih nalog. Podrobneje predstavljam didaktično pripravo, navodila za izdelavo naloge in opisne kriterije za ocenjevanje. Metodo uspešno uporabljam že tretje leto, in to v zadnjem razredu osnovne šole. Za zdaj še vedno vztrajam pri temah iz druge svetovne vojne, v prihodnje pa bom nalogo razširil še na druge zanimive teme. Novost je učenecem všeč, prinaša pa tudi uspešne rezultate pri ocenjevanju. Ker sam redno spremljam didaktično-metodične novosti pri pouku zgodovine, ki jih uvajajo kolegi zgodovinarji, sem se odločil z njimi deliti tudi eno izmed svojih izkušenj.

Literatura

1. Vesel, J. 2002: Uvajanje opisnih kriterijev za ocenjevanje referatov pri predmetu psihologija. V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik XXXIII. Št. 2, str. 37.
2. Kern, A. N., Nečak, D., Repe, B. 1997: Naše stoletje. Učbenik za 8. razred osnovne šole. Modrijan. Ljubljana.
3. Repe, B. in soavtorji 1998: Učni načrt za zgodovino. ZRSŠ. Ljubljana.
4. Sentočnik, S. 2001: Avtentično preverjanje in znanje kot razumevanje. Gradivo za seminar. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana.

Primer časopisnega članka



SVOBODNA SLOVENIJA

Leto II Št. 6

12. februar 1945

Cena: 75 din

BO "VELIKIM TREM" USPELO KONČATI VOJNO?

Včeraj, 11.februarja, se je v črnomorskem letovišču Jalta zaključilo šest dni trajajoče srečanje. britanskega ministrskega predsednika Churchilla, ameriškega predsednika Roosevelta in sovjetskega državnega in partijskega voditelja Stalina. Po skoraj poldrugem letu po Teheranu so ponovno razpravljali o Nemčiji, a zdaj v popolnoma drugačnih razmerah. Osrednji pogovori so se namreč vrteli okrog ureditve Nemčije po vojni. Je mar konec morije tik pred vrati?

Drugačni interesi, isti cilj.

Ko so se omenjeni voditelji prvič srečali leta 1943 v Teheranu, so razpravljali o vprašanih skupnega vodenja vojne in povojnega sveta. Takrat Američani niso želeli vplivnih območij. Tega občutka pa se tokrat, po pogovorih z nekaterimi novinarskimi kolegi in intervjujih z nekaterimi člani delegacij, nikakor ne morem znebiti. Britance in sovmete so že v Teheranu vodili apetiti po uveljavljanju vplivnih območij. Veliki trije so imeli takrat popolnoma različne interese. Izjema je bila le misel, da je potrebno Nemčijo kot dejavnik tveganja prvo odstraniti. Tokratni pogovori naj bi se, po pričevanju vira iz krogov blizu Roosevelta, vrteli v glavnem okoli dveh vprašanj in sicer, kako dokončno pokoriti Nemčijo in kaj z njo po zavezniški zmagi.

Kaj bo prinesla Jalta?

Po besedah glavnih akterjev na včerajšnji popoldanski novinarski konferenci bore malo, prepričan pa sem, da se za besedami Roosevelta ("Na Jalto sem prišel, da dokončamo, kar smo pričeli v Teheranu."), skriva nekaj res velikega.

Kaj bo z Jugoslavijo?

To vprašanje mi je uspelo zastaviti Churchillu ob hitrem odhodu iz prostora tiskovne konference in proti pričakovanjem sem dobil odgovor. Avnoj naj bi se razširil s tistimi člani starojugoslovanskega parlamenta, ki niso sodelovali z okupatorji. Stalin je bil bistveno bolj zadržan. Njegove besede, namenjene francoski novinarki, ("Osvobojeno Evropo bomo s skupnimi močmi poskušali spet postaviti na noge in vsem državam omogočili demokratičnost.") pa same po sebi povedo dovolj o temi pogovorov, hkrati pa vsaj malo osvetljujejo tudi sklepe.

Komentar.

Moram priznati, da je na Jalti izjemno težko priti do konkretnih informacij. Voditelji so na včerajšnji popoldanski tiskovni konferenci podali kratke izjave in dokaj skopo odgovorili na nekaj novinarskih vprašanj. Seveda je jasno, da ne smejo razkriti svojih sklepov, saj bi to škodovalo trenutni politični situaciji. Zadnje dni med novinarji krožijo govorice, da naj bi Stalin v



Churchill, Roosevelt, Stalin (z leve)

zameno za "čedno" vsoto Japonski vendarle napovedal vojno, kar je tudi po mojem mnenju ključnega pomena za zaključek vojne. Konferenca pa vsaj deloma odgovarja na vprašanje, kdo od velikih treh bo dejansko ostal "velik". Na podlagi razpoložena med politiki in neuradnih izjav uradnega spremstva voditeljev, je vsem kolegom jasno, da se Churchill počasi izloča iz igre. Kljub temu da se bliža konec vojne, svet ne bo nikoli več takšen kot je bil. Padel bo v precept med ameriško in sovjetsko ideologijo, kar pa ni preveč vzpodbudno. Pa se vseeno pustimo presenetiti. Ta trenutek je pomembno le eno, Nemčija in Japonska morata "pasti" ne glede na ceno in upam, da je Jalta dala temu dovolj velik zagon.

Dogajanje nameravam spremljati še v bodoče. Z zbranimi informacijami se bom oglasil tudi v naslednji številki.

Z Jalte za Svobodno Slovenijo Marc Black.

VIRI IN LITERATURA: Kern, Nečak, Repe, Naše stoletje, Modrijan, Ljubljana 1997, str.50; Dolenc, Gabrič, Rode, 20. stoletje, zgodovina za 8. razred osemletke in 9. razred devetletke, DZS, Ljubljana 2003, str. 84; <http://www.br-online.de/wissen-bildung/thema/kriegsenden/foto/jalta.jpg>; http://sl.wikipedia.org/wiki/Jaltska_konferenca; http://sl.wikipedia.org/wiki/Teheranska_konferenca.

Bojana Modrijančič Reščič, Tehniški šolski center Nova Gorica

Slavospev tolminski deželi v literarnem delu Franceta Bevka

Za uvod ...

»Ta zgodba prikazuje dogodke, ljudi in razmere ob zatonu trinajstega do prve polovice štirinajstega stoletja. In vse, kar se je tista desetletja težkega zgodilo, je bilo prerokovano v Razodetju, v besedah bosih mož, ki so nosili rjavo haljo, v znamenjih, ki so bila pisana na nebu, v videnju blodnih sanj matere Agate in njenih pesmi. Bili so strahotni jezdec, oškropljeni s krujo, ki so nosili v eni roki meč in v drugi krivico in nasilje; škorpioni zemlje s svojo vseuničujočo oblastjo; črni bratje in sestre: povodenj, kobilice, potres, kuga in lakota.«

Tako je zapisano na začetku Bevkove zgodovinske trilogije Znamenja na nebu, in s tem citatom sem kot profesorica slovenščine na srednji strokovni šoli začela šolsko uro, v kateri so morali dijaki usvojiti znanje srednjega veka. Njim je to obdobje zelo oddaljeno, zato v 1. letniku vedno naveličano poslušajo obravnavano snov. Učitelj mora pritegniti njihovo pozornost, zato sem tokrat uporabila drugačno metodo. Ker literarnih del pisatelja Franceta Bevka ni v učnih načrtih, sem ga poskušala dijakom približati z njegovim zgodovinskim delom Znamenja na nebu, v katerem se opira na zgodovinska dejstva, ki jih vpleta v različne življenjske položaje.

Bila sem presenečena, ko so dijaki z zanimanjem prisluhili moji razlagi in se vanjo tudi vključevali. Kot zanimivost sem jim povedala, da mi je oče, ki je doma v Breginju, že kot deklici pripovedoval o razbojnikih, ki so se klatili po tolminskih vaseh, in o patriarhu della Torru. Dijaki so vedeli, da so bili plemiči bogati in brezobzirni, hkrati pa so izkoriščali svoje podložnike, ki včasih niso imeli niti za skorjo kruha. *»Še posebej, ko je pustošila črna smrt in so bili vsi tisti, ki so preživel, strahotno lačni,«* so modrovali. Razveselilo me je, da poznajo nekatera dejstva, ki sem jih s svojo pripovedjo nadgradila zgodovinsko, etnološko in literarno.

Zgodovinski del ...

Bevk je svojo pripoved začel konec 13. stoletja, končal pa jo je po letu 1349. Dogajanje je postavljeno na Tolminsko, ko so se za to *»veliko molzno kravo«* pehali beneški doži, oglejski patriarhi, čedadski kapitelj, goriški

grofi in drugi gospodje. Ti so vse svoje misli spremeni v dragocenosti, ki so jim jih v potu svojega obraza zagotavljali kmetje. Osemsto družin je plačevalo davke, odračunavalo desetino, obdelovalo grofove njive, dajalo služinčad za vazale, kapitane, gastalde, pisarje ... Rodili so se jim otroci za javne hiše in hareme, sužnji za beneško armado in galeje.

Družinski člani so na lastni koži občutili, kako sta se spopadala goriški grof Henrik in oglejski patriarh Pagano della Torre. Prvi naj bi bil dober grof, ki je Gorico povzdignil v mesto, dal popraviti vozne in tovarne poti, ustanovil sejme in uvedel različne svoboščine. Kdor je na trg pripeljal živino ali blago, je lahko vse to tudi prodal. Denar je lahko tudi menjal za blago. Ljudje so ga spoštovali, sovražili pa so oglejskega patriarha, ki je v Tolminu imel v lasti grad Dvor. Bil je sorodnik goriške grofice Beatrice, padovski škof, gvelfovec, ki je sovražil Benečane. In bil je v dolgovih. Za svojega gastalda je postavil Feliksa, ki je bil sin obubožanega furlanskega plemiča, izjemno domišljav, iz oči pa mu je gledala razbrzdanost. Patriarhova kapitana sta postala brata Janez in Friderik Villalta, ki pa sta že kmalu postala neukrotljiva razbojnika. Ker je imel patriarh Villalte za svoje nasprotnike, je hotel oba roparska viteza s tako službo razorožiti. Friderikov oproda je postal gastald Feliks.

Kmete je bilo groza, ko so vsi ti ljudje zasedli Tolmin, saj je bilo jasno, da je patriarh v boju spet premagal goriškega grofa Henrika. Hkrati pa so prvega sovražili, saj je prepovedal, da bi tolminsko blago – živali in poljske pridelke – prodajali v Gorico, zato so morali vse nositi v Cedad in Videm. To je bilo za reveže velik problem, saj so morali pešačiti, da so lahko dosegli cilj. Plemiči so se šopirili na konjih in se jim posmehovali. Da bi odpravili svoje tegobe, so radi klicali medikusa Parapapa, ki je kot vsi takratni zdravniki znal uspešno rabiti le klistir in puščati kri. Ni pa mogel pomagati goriškemu grofu Henrik III., ki se je leta 1323 zastrupil s ptičjo pašeto. Njegovo telo so balzamirali.

Njegovi drugi ženi, grofici Beatrice, hčerki Štefana Nižebavarskega, je ostal enoletni grofič Janez Henrik. Sama nadaljuje možovo delo, vendar ji sreča obrača hrbet. Je zelo človeška, a potrebuje pomoč grofovih sorodnikov s Koroške. Bojuje se z novim patriarhom Bertrandom de St. Ginnesom, Francozom, ki je nasledil umrlega. Pagano della Torre je tudi ostal brez denarja,

ker je prirejal gostije, turnirje, vojne pohode, papežu pa je moral plačevati desetino od dohodkov, sicer bi ga izobčili. Podložnikom je že vse pobral, zato mu je gastald Filip, Feliksov brat, ponudil posojilo. Della Torre pa zahteva, naj se v Čedadu zapleni vse Villaltovo premoženje, zato mu ti prisežejo maščevanje, ker imajo puške.

Leto dni je sklepal mir in se pogajal, Tolmin pa je medtem spet prišel pod goriško oblast. Ko je umiral, je bil sam v svoji hiši v Vidmu: *»Zaradi uboštva in nesreč so ga zapustili vsi prijatelji; kakor Job je ležal na svoji blazini, ki je bila položena na dvoje stolov. Zastavil je bil vse dragocenosti, tudi mitro, prodal je bil vse pohištvo. V njegovi hiši so ostali le trije ljudje: zvesti norec Papadoks, ki ga je čepe ob postelji skušal zabavati in kratkočasiti še na smrtno uro, stara dekla in služabnik, ki je letal po mestu, donašal potrebščine in sporočal meščanom o stanju visokega bolnika.«* (1981, str. 7, II. del)

Vse življenje je lagodno živel, imel veliko denarja, bil zelo pohlepen, po smrti pa je ležal v ločju kraj ceste gol, oropan in oskrunjen. Za to so poskrbeli roparski vitezi, plemiči Villalta. Umrlega patriarha je nasledil Bertrand de St. Ginnes. Bil je zelo pogumen, prav tako pa je znal zelo dobro oznanjati verske resnice. Odločil se je, da z goriško grofijo izbojuje boj, ki se še vedno ni odločil. Zato so njegovi vazali pobirali novince po vaseh, da so jim dali sulico in lok. Nihče se ni smel izogniti svoji dolžnosti – ne vazali ne kleriki.

Lovili so tudi potepuhe, ki so se morali bojevati. Za ubežnike je bila določena smrtna kazen. Vojaki pa so hodili po Furlaniji, Karniji in Goriški ... Ob veliki lakoti so podložnikom odpustili desetino v blagu, dati pa so jo morali le vikarjem. Denar jim ni koristil. Hodili pa so v Oglej, kjer naj bi patriarh vsak dan nasitil dva tisoč ljudi. *»Med lakoto si nihče ni upal nadaljevati vojske, bil je sklenjen mir za nedoločen čas.«* (1981, str. 109, II. del) Goriška grofica je bila poražena, patriarh pa vojske ni razpustil. Od Benečanov je z denarjem kupil hrane, da je nasitil lačne v Ogleju. Vojaki pa so se dolgočasili, preklinjali mir in si želeli vojno. Ta je zanje pomenila življenje in smrt, ljubezen, zdravje, a tudi jed in pijačo.

Leta 1340 je bila patriarhu vojna sreča nenavadno mila. Ob sebi je imel tudi vojsko svojega zaveznika – tirolskega grofa. Še vedno ni mogel ukrotiti plemičev Villalta ali napasti mesta Čedad, v katerem so živeli. Hotel je tudi, naj se goriški vdajo, a so mu ti odgovorili s topiči, sulicami, puščicami, vrelo vodo in španskim ognjem. Zato jih je hotel izstradati, pomagala pa mu je tudi huda zima. Kljub vsemu je zmagal v dolgotrajnem boju, saj je ubil Friderika Villalto. Na njegovo glavo je obljubil sto dukatov ...

Ko se je vojna med goriško grofico in oglejskim patriarhom slednjič le končala, je bila sklenjena mirovna pogodba. Beatrice je začela odstopati vladarske pravice svojim koroškim sorodnikom, saj ni imela več naslednikov. Njen sin Janez Henrik je umrl dve leti po poroki

in je tako ostal brez otrok. Kljub vsemu pa je Tolmin ostal v rokah goriške grofice, ki je kmalu umrla. Nad patriarhom pa je visela nova grožnja, saj so proti njemu začeli vojno uporniki. Gorela so mesta in vasi, vojaki pa so ropali. Zmagala je kuga, kajti vodi mrtvih vojakov so ležali ob cestah in trohneli v soncu, dežju in blatu: *»V oblegana mesta so metali okužene predmete, da bi se obleganci vdali; iz mest so usipali morilko med oblegovalce, da bi ti opustili obleganje in odšli. Divja slast morije ni nehala, kuga je davila, meč je sekal.«* (1981, str. 258, II. del) Patriarh pa je izpuščal robe oz. sužnje in iz njih naredil tlačane, ki so poselili zapuščene hiše. Sužnje pa je odkupil tudi od Benečanov in jih poslal v njihove rojstne vasi.

»Tako je bilo zgodovinsko dogajanje v 14. stoletju na Tolminskem,« sem se obrnila k dijakom 1. letnika tehniške usmeritve. Čeprav jim je tako pripovedovanje vedno odveč, so mi tokrat prisluhnili in povedali, da je najbrž vsako vojskovanje kruto, čeprav sami niso doživeli še nobene vojne. In si je tudi ne predstavljajo.

Niso mogli razumeti tudi tega, da oblastniki tako hrepenijo po ozemlju. *»Tisti, ki smo iz vasi, moramo vedno znova poslušati, kako si domačini lastijo svoj košček zemlje. Posebej občutljivi so na mejne kamne, ki ločijo posesti. Kot da bodo večno živeli,«* so modrovali. Tisti, ki so prihajali iz Tolmina, okoliških vasi, Kobarida in Breginja pa so povedali, da je tak zgodovinski prikaz še posebej zanimiv zanje. Nihče pa ni mogel dojeti, kako so lahko robili hodili peš več kilometrov. *»To so take razdalje, za katere porabiš še z avtomobilom kar nekaj časa. Ne predstavljamo si, da bi bilo tako še danes. Še ko imamo športni dan, nas naslednji dan vse boli zaradi pohoda,«* so bili nejeverni. Všeč pa jim je bilo, da si je pisatelj Bevk izbral njihove kraje in nazorno opisal dogajanje v njih. Vse pa je zanimala življenjska zgodba ljudi in dogodki, ki so jih zaznamovali.

Etnološki in literarni del ...

V Bevkovo zgodovinsko dogajanje vstopa Agatin rod iz Modrejca, saj je pisateljeva domišljija spremljala njene tri sinove in štiri vnuke v težkih časih. Njena pesem je tudi vodilni motiv zgodbe: *»Le ena mati, ki bo nosila, na deveto bo ušla goro.«* Starka je zblaznela zaradi vsega hudega, saj so ji oblastniki pred očmi ubili moža Florjana in brata Andreja, hči ji je umrla, sinova Štefan in Ljubota pa sta morala v beneško vojsko. Doma je ostal le najmlajši sin Toniš. Bil je čudaški in vase zaprt fant, saj je zrasel v revščini in suženjstvu, predvsem pa strahu. Vedel je, da bo nekoč moral služiti gastaldu Feliksu. Zato je v njem rasel odpor do grajskih in sveta.

Kljub vsemu si ga je želel videti in spoznati tuje ljudi. Ljubil je naravo. *»Toniš še svoj živi dan ni imel božjaka v žepu. Denarje in lire je poznal le po videzu, cekine je kdaj slišal samo žvenkljati. In če bi ga bil tedaj na*

cesti med Melicami in Knežo srečal dukat, bi ga ne bil spoznal, tako mu je bil tuj.» (1981, str. 34, I. del) Rad je tudi poslušal pripovedovanje brata Štefana, ki se je vrnil. Slednji se je zavedal, da so ga plemiči prodali Benečanom, ker so potrebovali denar. V vojski so ga naučili surovosti in sovraštva in ga oslepili na eno oko, da ne bi postal dober samostrelec.

Ker ga je čakala usoda veslača, je pobegnil, čeprav je imel na plečih vžgano znamenje sužnja. Odločil se je, da ostane doma, da bo skrbel za brata Toniša. A gastaldu Feliksu je moral obljubiti, da bo za dobljeno svobodo pripeljal brata kot sužnja. Kot tlačan si ga je celo drznil prositi za poroko in kapitan mu je za ženo dal svojo robinjo Nežko. Ko se jima je rodil prvi otrok, sta ga krstila za Florijana, »oče« pa je v njem videl Feliksove poteze. Plemiči pa so take otroke vzeli za svoje robe, ko so bili sposobni za delo. In ko bi moral Štefan pripeljati Toniša v Tolmin na Kozlov rob, je ta pobegnil.

Potikal se je po neznanem svetu – senožetih, grmovju in gozdovih –, dokler ni srečal svobodnjaka Izborja, ki so ga ljudje imeli za divjega moža. Tudi on ni zaupal svetu, saj so mu nekoč razbojniki ubili očeta in ugrabili sestro, žena in sin pa sta mu umrla. Bil je zadnji ajd oz. pogan, saj je Toniša vprašal, če časti boga Peruna. Mladenič mu je povedal, da imajo može iz desetnije, kapomažo, župana, grofe, gastalda in vazale. Imajo tudi može z mečem – Nemce in može z bičem, ki niso Nemci. Plačujejo pa davek in dajejo desetino. Oba možka sta se umaknila pred svetom in oba sta znala preživeti v divjini. Čeprav se je Izbor bal, da ga bo Toniš omejil, mu je za začetek vseeno dal ogenj. In ljudje so govorili, da jih je sin divjega moža prosil semena. Ujel je drobnico, ki se je izgubila v gozdu, se oblekel v živalske kože in pobiral prve pridelke. Ni pa dajal desetine in davka ter ni odračunaval služnosti in rabot. Ajd mu svetuje, naj si dobi ženo.

Po naključju spozna sestro Urško in Anico, ki so jima razbojniki ubili starše. Morali sta bežati, sicer bi postali ravbarski nevesti. Srce se mu ogreje za Anico, vendar jo nekoč na svojem pohodu opazi Friderik Villalta ter jo vzame s seboj. Dekletu se tako razblinijo ljubezenske sanje, Toniš pa se poroči z Urško. Grof mu je dovolil ženitev, izgovoril pa si je vse otroke razen prvorojenca. Videl je, da nima ubežnega znamenja. Fant je obiskal mater Agato, ki so jo ljudje imeli za čarodejko. Ta je verjela, da je sin mrtev. Mislija je, da vidi njegov duh. Oklepala se ga je, ljudje pa so jo pozneje nezavestno pobrali kraj reke. Ker je umirala, so poslali po čarodeja, da bi zaklenil njeno dušo, da je ne bi odnesli hudiči: »*Deli so ji kos svinca na prsi, jo pognili z belim prtom in obrnili križ, da je gledal skozi okno iz hiše, v strah hudičem, ki so še vedno oprezali v zaklenjeno dušo...*» (1981, str. 126, I. del)

Starka je dotrpela, njene preroške pesmi pa so spremenjale njen rod ter usodo Tolminskega. Sin Toniš pa je doma našel umirajočo ženo Urško, ki mu rodi hčerko Miciko. Dekletce ne more preživeti, ker je strahotno lačno. Oče ne toči solza, saj je zaradi vsega hudega otopel.

Poskuša najti Anico, Urškino sestro, a na Villaltov grad pride prepozno. Sodil ji je gastald Feliks, saj grajska gospa Hermina ni prenesla, da ima tekunico. Slišala je sicer o moževi nezvestobi, krutosti in razbojništvu, a ljubezen je premagala vsak pomislek. Friderik je sicer cenil njeno lepoto in jo obsipal z udobjem in ljubeznivostmi, ona pa ga ni nikoli spraševala, kod hodi. Tonišu prepusti moževega in Aničinega otroka, ki ga krstijo za Pavleta.

Štefanova hčerka Živka pa mu v senci Baške grape nadomešča mater. Ker je bil sin svobodnega gospoda in robinje, je bil tudi suženj gospodarja njegove matere. Fanta je že kmalu zamikal tuji in neznani svet, zato ga je začel odkrivati. Ker je moral Toniš dobiti Villaltova pečat in podpis, da mu je res oddal dečka, se je napotil v Oglej. V Čedadu si je od krčmarja Ingalpreta izposodil srebrnike, Pavleta pa pustil pri njem za poroštvo. Slednjega je zvalila pustna ulica, s trubadurjem Gutfridijem pa prideta h gospe Hermini. Ta rada sprejme pevca, saj ji krajša samotni vsakdanjik.

Ker jo muči krivda zaradi prelite krvi, naroči, naj dečka učijo jezika in vedenja. Njen sin Robert, ki ga zanimajo samostrel, meč, sulica in lok, se pri stricu izuča viteštva. Pozneje težko prenese, da Pavle ni več njegov oproda. Ta ostane na gradu svojega očeta, Hermini pa nadomešča družbo moža in sina. Postane nižji vitez in prekaljen mečevalec. Bil je slavohlepen kot Robert, močan, gibčen, iznajdljiv, »*lahkoživ in vesel mladenič, ki je zrasel pol med grajskimi hlapci, pol med plemenitniki, pol v zaničevanju, pol v zavesti, da je več kot drugi galjoti in hlapci, ki jih je rahlo preziral, dasi se ni ogibal njihove družbe. Postati vitez so bile njegove sanje.*» (1981, str. 355, I. del)

Robert je bil zelo surov, Pavle pa se je v tem ločil od nje. Peklilo pa ga je, da ga gospa Hermina prezira. Kmalu postane razbojnik kot vsi Villalti. Njegova izvoljenka, ki naj bi jo kot plemič cenil in varoval, postane sedemletno dekletce Gisla, Friderikova nečakinja. Zaplete pa se tudi s 16-letno Irmingardo, ki je ljubosumno ter strastno in vase zaljubljeno dekle. Je hčerka tistega krčmarja Ingalpreta iz Čedada, ki je nekoč izgubil Pavleta, Toniša pa je dal vreči v ječo, ker mu denarja ni mogel vrniti. Siromak je tam spoznal ubijalca, ki mu zaupa, kje je zakopal denar, in tatu. Naroči mu še, naj sezida kapelico, za njegovo nemirno dušo pa naj duhovnik bere maše.

Modrejčan obljubo izpolni, Živka pa ne more verjeti, da je izgubil Pavleta. Spozna, da mu je nekoč nadomeščala mater, nato pa se je zaljubila vanj. Trdno sklene, da ga bo poiskala in mu odprla svoje srce. Skrivnostna Beto la iz Tolmina, ki nabira zelišča, zna ozdraviti človeka in napovedati prihodnost, ji pove, da so lepemu dečku oz. Pavletu leta šteta. Nato se obrne k njej: »*Izdal te bo, ki se je rodil iz iste matere kot ti, na dolgi poti si boš izbrusila pete, našla boš pravico, pravo stezo ob grmadi, grozo boš spoznala pod vislicami in kolesom, upanje v ječi; kar ti je najdražje, ti bo urgla v naročje zemlja, ko se bodo grobovi sami od sebe odpirali, strah pred*

smrtjo te bo povzdignil v mater, v smradu zemlje boš najbolj dehtela ...» (1981, str. 305, I. del)

Dekle je groza, vendar se kmalu zave, da so se starkine napovedi uresničile. Izda jo brat Silvester, ki zaigra skoraj ves denar, ki sta ga dobila za prodano blago na čedadskem trgu. Živka postane robinja, ki jo dobi v dar druga žena goriškega grofa Henrika III. Kmalu odkrije tudi Pavleta in spozna, da ljubi Gislo, do nje same pa ga veže le bratska ljubezen. Hkrati je ugotovila, da mu je Irmingarda nevarna. To je zaslepila strast, saj tekmič ne prenaša. Čedadci pa so se obrnili proti njej in jo v Vidmu sežgali na grmadi. Ni imela usmiljenja z dolžniki, uganjala je čarovnije, predvsem pa je grdo živela. Ko se ženski srečata s pogledi, ji krčmarjeva hči oponese, da Pavleta ne bo imela niti ona. Sodili so mu v mestni hiši v Čedadu zaradi uboja Ingalpreta in Irmingardinega zaročenca Diatmara. Čakala ga je smrt na kolesu tudi zaradi soudeležbe pri ropih z Villalti in pomoči pri dekletovih čarovnijah. A Živka mu je izprosila svobodo, saj ga je goriška grofica zamenjala za enega ujetih patriarhovitih vazalov.

Dekle je že uživalo svobodo, fant pa naj bi jo dobil šele po Beatricini smrti. Njegov začasni dom je postal Kozlov rob, ki ga je pozneje porušil potres. Tudi Živkino življenje se ruši, saj njen najdražji umre zaradi kuge, ki se s popotniki širi po Vidmu, Čedadu in vseh furlanskih mestih; tudi palače niso ostale nedotaknjene. Tudi sama je izkusila pekel te bolezni, a je preživela. Zanj je skrbel Martine, mlad razbojnik in vojaški ubežnik, ki bi moral nekoč umoriti Toniša, a tega ni mogel storiti. Odšel je v vojsko in se boril proti patriarhovcem ter kmalu postal četovodja. Ko se je njegova vojska odlikovala v boju z razbojniki, je grofico Beatrice prosil za Živkino roko. Plemkinja mu je rada ustregla, saj je vedela, da sta oba dobra človeka, vendar je slutila, da dekle ljubi drugega. Tudi Martine je vedel, vendar je hkrati spoznal, da je Živka dobro dekle. Povabil jo je za deklo na tolminski grad, da bi bila bliže Pavletu, ko je bil zaprt. Nato jo zasleduje in ji hoče pomagati, ko je njen ljubi že bolan.

Pozneje ji pove, da je pokopal Pavleta in Toniša, od nje pa se ne more več ločiti. Skrbel bo tudi za njenega otroka, čeprav je Pavletov. Živka spozna, da je našla dobrega človeka, čeprav je hkrati žalostna, ker nima več strica Toniša ter bratov Jurija in Silvestra. Slednji se je čutil krivega, saj je nekoč izdal sestro, ki bi jo moral oče Štefan po zakonu izročiti gastaldu Feliksu. Odide v patriarhovo vojsko, pozneje zbeži in pade med goriške žolnirje. Je zelo drzen in ropa v sovražni deželi. Taka dejanja je podpiral in vodil Albert, sin koroškega grofa, ki se je mudil na Goriškem po Henrikovi smrti. Bil je surov in neizobražen vitez, vaje popivanja in boja. Klatil se je po Istri ter požigal in ropal. Ujeli so ga Benečani, z njim pa tudi Silvestra. Postal je veslač na galeji, a ga je rešil cerkljanski menih. Ko se je vrnil iz Benetk, je ostal med goriškimi soldniki, a so ga ujeli patriarhovi vojaki.

Zavedal se je, da ga bodo ubili, zato je sestro Živko, ki se je z bratom Jurijem znašla v patriarhovi vojski,

prosil, naj ga reši. Dekle se je spomnilo, kako je nekoč pljunilo nanj in ga preklelo, vendar mu je vseeno pomagalo. Skupaj sta zbežala čez Belo vodo, še prej pa se je Modrejčanka poslovila od brata Jurija, ki je padel. Ta je nekoč Tonišu krajšal samoto, vendar je pogrešal dom. Zrasel je v krepkega mladeniča, čeprav mu je bilo grenko ob misli, da bo moral v suženjstvo. Zaljubi se v Lenko, vendar mora k patriarhovcem. Ker njegov tovariš v boju zbeži, mora najti drugega, sicer bi izgubil desni uhelj. Reši ga sestra Živka, ki se prelevi v vojaka Danijela in se mora tudi obnašati kot moški. Marsikdaj ji ni lahko. Predvsem pa ne tedaj, ko Jurij umira v boju za patriarha. Pove ji, da še ni živel, ter se sprašuje, zakaj ne bi človek mogel živeti v miru in imeti družine ...

Na svoja vprašanja ne najde odgovorov in ne more vedeti, da je brat Silvester pozneje podlegel kugi v Gorici. Ozdravel pa je njegov najstarejši brat Florjan, ki ga je negovala Urška, ko se je izkopala iz najhujšega. Bil je gastaldov sin, ki je neprijazno zrl v svet ter bil navezan na mater. Zaljubi se v robinjo iz grajske kuhinje, ki je ždela v ječi. Posredno je bila tudi ona kriva, ko je pripravila zastrupljeno ptičjo pašeto za grofa Henrika. Ob tem so enega izdajalskega sla privezali na kolo, drugega pa obesili, pokuševalec hrane se je sam zabodel, nato pa so mu še sodili. Florjan Urško reši, sam pa pristane v temnici na tolminskem gradu. Njegova mati ji tega ne odpusti in poskuša preprečiti kakršnokoli sestajanje zaljubljenecv. Fant mora vzeti sosedovo Liziko, čeprav je ne ljubi. Nosečo jo vzame huda lakota, saj ljudje nimajo kaj jesti, ker so jim vse požrle kobilice. Florjan je pretresen, tudi sam strahotno lačen, še vedno pa ne more pozabiti mrtve matere Neže, ki se je pogovarjala z zorečim žitom in besna teptala kobilice.

Pozneje so mu sosedje povedali, da je bil Feliks njegov oče. Do njega pa je sin čutil le sovraštvo. Tudi njegov »oče« Štefan je živel le za maščevanje, kljub temu pa se je gastaldu raje ognil. A nekoč ga je zabodel v krčmi, nato pa zbežal, a je v divjem toku Bele vode izgubil življenje. Tako je družina ostala brez gospodarja, hoteli pa so jim vzeti tudi streho nad glavo. Toniš pa je dosegel pomilostitev za brata Štefana, zato se je morala Neža z otroki iz Modrejč preseliti v Volarje v napol podrto hišo. Svak ji je pomagal po svojih najboljših močeh, saj je bil svoboden in nikomur odgovoren. Z izborom sta bila neodvisna, a sta se navadila drug na drugega. Ajd pa ga prosi, naj ga po smrti zagrebe v jamo v divjini, kjer je živel: »*Ali boste vsadili drevo? Ali boste zakurili ogenj in odgnali bese, pomirili bogove, ki bodo tulili za menoj?*« (1981, str. 209, I. del) Želi si tudi, da bi k njemu spustili Sebidrago. Toniš mu je izkopal grob sredi votline, v kateri je živel, in njegovo telo pokril s kožami, le obraz je pustil prost. Živka mu je na veke položila kamenčke. Skupaj s Pavletom so mu zakurili ogenj, ki naj bi ga večno grel. Nato sta mu moška sezidala velik grob.

Potres je leta 1348 pokopal Izboru, Toniš pa se je spomnil na mrtvega brata Ljuboto, ki je tako kot Štefan

moral v beneško vojsko. Bil je suženj, saj je imel vžgano znamenje na plečih. Bil je star že skoraj šestdeset let in utrujen zaradi vojnih pohodov. Junaško se je spopadel s patriarhovimi biriči, ko je pokrival novo bratovo hišo. Zave se, da ga nihče več ne bo nikamor odgnal. Umre na domačih tleh in ne ve več, da so Štefanova hišna vrata zaznamovana z dvema križem položenima mečema, ker je skrival ubežnika. Tudi ne more vedeti, da je njegov mlajši brat Toniš podlegel kugi. Ta pred smrtjo izpusti svojo živino ter napiše oporoko: hišo zapušča Živki, če pa bi Pavle ozdravel, naj bo njegova. Pokoplje ga Martine, prav tisti, ki naj bi ga nekoč kot razbojnik ubil.

Leta 1349 so se tako našli Florjan in Urška ter Martine in Živka, ki sta odšla v Toniševo samoto. Slednja je svojemu in Pavletovemu otroku dala ime Rok. Nad stričevim grobom pa je stala kapelica, sezidana z morilčevimi srebrniki ...

Dijaki so sledili mojemu pripovedovanju, saj jih zgodbe vedno zanimajo. Nekoga je zanimalo, zakaj se je otrok imenoval ravno Rok. A sošolec je pripomnil, da je to ime povezano s kugo. Da bi bolje razumeli, sem jim prebrala podatke o svetem Roku, ki sem jih dobila v prvi knjigi Praznično leto Slovencev, ki jo je napisal Niko Kuret. Povedala sem jim, da je bil sveti Rok Francoz, ki je v Rimu stregel kužnim bolnikom. Okužil se je tudi sam, a se je po legendi zavlekel v kočjo sredi gozda. Tam mu je stregel angel, pes pa mu je nosil kruh. Ozdravel je, a so ga po vrnitvi domov vrgli v ječo, češ da je ovaduh.

»Težko razumemo krutost preteklih časov, vendar sem postal pozoren pri omembi sužnjeve, ki so imeli vžgano znamenje. To me je spomnilo na Žide in Nemce v II. svetovni vojni. Slednji so lahko delali s prvimi, kar so hoteli, predvsem pa so jih zaznamovali. In res so bili tudi ti kot sužnji,« je modroval dijak. Nekateri so postali pozorni na dejstvo, da je v srednjem veku vladalo krščanstvo, čeprav so bili ostanki poganstva še vidni. Izpostavili so prizor zaklepanja duše pri umirajoči Agati.

Srednji vek se jim je zazdel celo skrivnosten, saj je prinašal tudi zlovešča prerokovanja Betole iz Tolmina ter Irmingardine čarovnije, za katere so ji sodili. Niso pa mogli razumeti, kako so bili lahko ubogi kmetje vedno izpostavljeni različnim oblastnikom, ki so krojili njihovo usodo. Prepuščeni so jim bili na milost in nemilost. *»Kako so morali oddajati dajatve! Vse je bilo natančno dokumentirano. Danes pa še računalnikom ne moreš zaupati,«* so bili nejeverni, a so se zavedali, da je bil čas srednjega veka naklonjen napredku.

Številne je zanimalo, kaj se je zgodilo s trubadurjem Gutfridijem. Povedala sem jim, da mu je gospa Hermina ponudila službo grajskega pevca, a jo je odklonil. Bil je nemirnega duha, ki je razvedril otožnost. Ker mu je bila Živka všeč, se je ponudil, da bo poiskal Pavleta. Rad je prenašal pomembna sporočila, pel in se rogal nastalim razmeram, nato pa pijan kolovratil po cesti in pristal v grobu z mrličji, kjer se je posmehoval smrti. Tam se je okužil s kugo in kmalu tudi umrl. Ko ni mogel več peti, zanj ni

bilo življenja. Mnogi so se spomnili, da smo pri šolski uri povedali, da sam izraz trubadur pomeni najditelja novih napevov ter da so bili ti ljudje večinoma viteškega rodu. Njihova poezija pa je bila namenjena dvorom.

Dijake pa je zanimalo, kaj je pisatelj napisal o kobilicah, lakoti, potresu, kugi in preroškosti matere Agate. Ker so spoznali gastalda Feliksa, jih je zanimalo, kaj ta neznana beseda pomeni. Povedala sem jim, da je bil gastald upravitelj gastaldije, ta pa je bila upravna enota zemljiške posesti v oglejskem patriarhatu. Presenetilo jih je tudi to, da so podložniki vedeli, da novorojeni otroci ne bodo njihovi, pač pa last plemičev; postali bodo tlačani ali sužnji. Zavzeli so se ob podatku, da je bilo leta 1304 veliko snega, saj so se sesedali hlevi in kočje. Veliko ljudi je umrlo, živina pa je poginila. Nato pa so se naravne nesreče kar vrstile. Nastala je povodenj, trgali so se plazovi ...

Dijaki so se spomnili, da so jim stari starši pripovedovali, da je bilo tudi leta 1952 veliko snega, kar je povzročilo ogromno škode. *»Mi bi bili danes zelo veseli, če bi snežilo, saj bi se lahko smučali,«* so povrtali po sedanjosti. Nemogoče se jim je zdelo, da je bil Toniš oblečen le v živalske kože. Poudarili so, da jih je spominjal na pračloveka, ki je moral vse narediti sam, le ogenj mu je dal Izbor. A imel je največjo dragocenost – svobodo. Niso si znali predstavljati izjemnega trpljenja kmečkih ljudi. Povedali pa so, da sami ne bi bili tako pokorni, kot so bili ljudje nekoč.

Zdelo se jim je zanimivo, da so bili patriarhovi vojaki za mater Agato krvavi jezdec oz. krvavi možje na konjih. *»In ker smo omenili kri, se nam zdi smešno, da so nekoč t. i. zdravniki znali bolniku le puščati to življenjsko tekočino, da bi ozdravel,«* jim ni bilo jasno. *»Povedali ste, da je pisatelj Bevk napisal, da je bilo leto 1313 krvavo, ognjeno leto, saj so skozi grajske line ob napadih frčale puščice in kamenje, na sovražnika pa sta se ulili vrele voda in raztopljena smola. Ob tem sem se spomnil na filme, v katerih so naslovni junaki vitezi,«* je povedal dijak ter dodal, da tem ljudem ni manjkalo poguma. Vojščaki pa so se zavedali, da bodo lahko kadarkoli izgubili življenje. *»Kljub vsemu so bili drzni, vedno udeleženi v bojih, nekateri pa so tudi ropali kot vitezi Villalta,«* so razpredali mladostniki. Sama pa sem prebrala citat pisatelja Bevka: *»Kadar so okusili ljubezen, so jo okusili le mimogrede pri deklah in robinjah, v grajskih gospodičnih so videli le ideal, kakor so ga videvali v praporjih, za katere so se bojevali.»* (1981, str. 155, I. del) Vendar pa dijaki vedo, da so vojne hude in da so vojaki zaznamovani za celo življenje.

Dijakom so se močno vtisnili v spomin videnja in zgodbe matere Agate, čeprav so vedeli, da se je v srednjem veku razmahnilo krščanstvo. Zanimiva se jim je zdela Živkina interpretacija Agatine zgodbe o biričih, ki naj bi bili nekoč rablji Jezusa Kristusa. Tega so mučili in križali. Ko pa je umrl, so čakali plačila, ki jim ga je obljubil hudič. Lucifer jim je dal za plačilo pozemeljsko veselje in

oblast. Tako so najbolj krvoločni postali grofi in gastaldi, preostali pa so bili biriči. Postali so pohlepni, hinavski, imeli so kamnito srce. Satanu pa so se zahvalili ter se po zemlji razšli kot škorpioni. Slednji pa so resnično čudne živali, pravijo fantje in dodajo, da je njihov pik smrten. *»Prav tako je bilo z biriči, ki so odpeljali človeka iz domače hiše in ga pripeljali na grad, tam pa se mu je slabo godilo. Zato so bili vedno osouženi.«*

Zapomnili so si tudi, da naj bi bil Friderik Villalta podnevi navaden vitez, zvečer pa naj bi se spremenil v pasje-glavca. Tako je bilo razmišljanje preprostih ljudi, saj si niso znali razložiti zapletenih stvari. Enako je bilo z Živko, ki je morala o očetovi smrti obvestiti strica Toniša. Strah jo je bilo samote, zato je verjela, da bodo prišli volkovi, jo strašili besi in škratljenci, vedomci pa jo bodo raztrgali in njene ude raznesli po planinah in gozdovih. Dijakom sem zaupala, da je bilo tudi mene kot deklico strah iti podnevi mimo pokopališč, kaj šele ponoči.

Vaški ljudje so namreč pripovedovali, da se tam marsikaj dogaja ... *»Tako kot Betola iz Tolmina,«* se je spomnil dijak, saj se mu je vtisnila v spomin nenavadna podoba njene strašljive izbe. Strop je bil ves sajast, od tramov pa so visela posušena zelišča, povezani šopi korenin, gožve kože in suhi žabji kraki, živalske kosti pa so nihale navezane na vrvico. Udomačena lisica je čepela na klinu, ki je molel iz stene. In celo prerokovati je znala in njene strašljive napovedi so se uresničile, so vzklikali dijaki, ki težko razumejo značilnosti preteklih obdobij. Zanje so to abstraktni pojmi, saj morajo sami vse otipati in doživeti. Tako so zmajevali z glavami, ko so slišali za grajske pokuševalce jedi. *»Kako so lahko bili tako pokorni svojim gospodom, ob tem pa so se zavedali, da bodo lahko umrli, saj so bile jedi tudi zastrupljene. In kot se je izkazalo, graščaki sploh niso bili varni, saj je tudi Henrik III. postal žrtev spletk,«* so sklenili svoje pripovedovanje, ob tem pa niso mogli pozabiti, da je v deželah vladal razvrat. Človek ni bil varen na poti, saj so ga lahko oropali in celo ubili.

Pisatelj Bevk pa je pripomnil, da so mesta odpirala vrata razbojnikom, zapirala pa so jih njihovim preganjalcem. Niso si tudi mogli predstavljati, da so mesta imela vrata, ki so jih zvečer zaklepali, zjutraj pa odklenili. *»Da bi bili mi tako omejeni in se ne bi mogli prosto sprehajati. Le kaj bi bilo z našimi žuri!«* so vzklikali. Zanimiva značilnost srednjega veka jim je bila, da so na pravadah v Tolminu sodili manjše prestopke – prepire, pretepe, sleparije, tatvine, rope. Pravde vodi gastaldo, ki skupaj z izbranimi možmi odloča o krivdi. Če je obtoženec kriv, sledi kazen – ječa, mučenje, denarna kazen ali izgon. Rezanje udov je bilo redko, smrtna kazni ni bilo. Najbolj strašljivo se je mladostnikom zdelo rezanje udov: *»To je vendar primitivno in krvoločno. Le kdo bi lahko bil tako brezčuten?«* A že so se pomudili pri veliki nevarnosti za tisti čas – kobilicah.

V tolminskih grapah so jih v preteklosti odganjali z molitvijo in procesijo, nato pa so se obrnile v Furlanijo.

A tolminska dežela je utrpela hude izgube. Ljudje so vedeli povedati, da so dolge kot prsti, njihove glave pa so podobne konjskim. Ljudje so bili prestrašeni, niso pa vedeli, kako naj bi se ognili taki nevarnosti. Ker so bili prepričani, da jo je poslal Bog, so se zatekli k molitvam in procesiji. Nato so se zatekli k vražam in škropili polja z blagoslovljeno vodo iz krstnega kamna, ki so jo vzeli opolnoči naslednjega dne, ko je bil krščen otrok grajske dekle.

Vzeli so tudi pepel kresnih vencev ter ga raztrosili v veter. Nekateri so lovili modrase in gade ter jih obešali ob njive, saj so verjeli, da se kobilice bojijo tega znamenja. Kmalu bi začeli tudi moriti, saj je neka ženska rekla, da bi pomagala kri komaj rojenega otroka. Mladostniki so se začudili dejstvu, da je bilo teh živali res toliko ter da so se še množile, uničevale žito in grizle koreninice. *»A to je vendar naravna nesreča, ki je bila značilna za tisti čas, ko preprosti ljudje še niso poznali škropiv, bili pa so tudi nepismeni ter tako neizobraženi. Zaupali so vražam in hkrati molili v krščanskih cerkvah. Lahko bi rekli, da so postali žrtve tedanjih nemogočih razmer,«* so se sprijaznili s tem.

Zato jih ni presenetil podatek, da je po tej katastrofi prišla lakota. Tako je vse njihovo delo izpuhtelo, ljudje pa so bili tako lačni, da bi začeli jesti tudi drug drugega. In ironija usode se jim je zdela, da jim denar ni koristil. *»Danes vsi vzdihujemo, saj vemo, da si z denarjem lahko človek marsikaj privošči. Poleg tega pa je zaslužen za marsikatero zamero in nevoščljivost,«* so realno priznali.

Jasno jim je bilo, da so se po naravnih nesrečah množili zajedavci in mrčes. In za nameček so ljudje preživljali hudo zimo ter ropanje razbojnikov. Zame osebno pa je bilo zanimivo dejstvo, da so vas Breginj napadli razbojniki, pretaknili vse hiše, pobili pet ljudi in vzeli zadnje živinče iz hleva. Ob tem sem se namreč spomnila očeta, rojenega v isti vasi, ki mi je o tem pripovedoval. Za vse v razredu pa je bilo zanimivo dejstvo, da se je v Čedadu ustavila potujoča družba igralcev, ki je predstavljala Kristusovo trpljenje, muke mučencev, razuzdano življenje, zločine grešnikov in njihove kazni v peklenskem ognju ter poveljčanje v nebesih. Nismo mogli niti mimo dejstva, da se je leta 1340 pojavilo ime reke Soče, ki se je prej imenovala Bela voda. *»Najbrž je bila bolj čista kot danes,«* je na glas razmišljal nekdo.

Da je prišlo v deželo hudo, stokrat hudo, ko sta morila sonce in zrak, kot je rekla mati Agata, so dijaki spoznali, ko je v tolminske kraje zašla uničujoča bolezen – kuga, še prej pa so bili priča hudemu potresu. Povedala sem jim, da so leta 1348 na novega leta dan farani prišli pijani v cerkev. To ni obetalo nič dobrega. Zemlja se je kmalu začela tresti in se je tresla kar štirideset dni. Tolminci pa so se spet zatekli k vražam, saj so se spomnili zmaja v zadlaških grapah. Tega nihče ni videl, saj je vsakogar požrl, če ga je srečal. Stavbe so se rušile, reka Soča pa vre v zemljo, ki se je odprla. *»Ne moremo verjeti,«* so

se pridušali dijaki, »že tako so brezpravni ljudje hudo trpeli.«

Nejeverno so zmajevali z glavami, saj so bili kmetje pokorni oblastnikom, preživeli so kobilice in hudo lakoto, nato pa jim je še potres porušil domove. Kot da to ne bi bilo že dovolj hudo, so popotniki na Tolminsko prinašali kugo. Razširile so se govorice, da to bolezen sejejo čarovniki. Z mažo, skuhamo iz kač, krastač, sline in iz govna za kugo umrlih, so skrivaj mazali prste, obleke, vrata in postelje ljudi. A črna smrt se je širila, kosila v Vidmu in Čedadu, po furlanskih mestih, naselila se je v umazane hiše, ozke ulice, trge, palače. Ljudje so bili prestrašeni, mesta pa opustela. Dijakom se je kljub grozljivim podatkom zdelo zanimivo, da so se morali tujci obleči v rdeča oblačila ter z zvonci v rokah oditi v okužene hiše pobirati mrlične in sežigati njihovo imetje. Bolne je pekel ogenj v prsih in trebuhu, želeli so si vode.

Dobili so terjakov krop in obliže, ki so jih namazali z ostudo, narejeno iz krastač, ki so jih skuhamo na mleku. Na poljih so v izkopane dolge jarke metali mrlične, jih škropili z apnom ter zasipavali. Na vratih pa so bili narisani beli križi, ki so naznanjali, da je v notranjosti kuga. Zvečer so ljudje zažigali brinje. Tisti, ki so si upali na ceste, so nosili palico, meč ali sulico v eni roki, v drugi pa dišave rožmarin, limono ali steklenico s kisom ter jih vdihavali. Še vedno so verjeli, da morajo tešči piti lastno vodo, se drgniti ob smrdljivega kozla, pomagal pa je tudi zrak na stranišču. Ženske, ki so bile gole do pasu, pa so se zatekle v cerkev, se bičale in tako delale pokoro.

Dijaki skorajda niso mogli verjeti, da so bili ljudje tako nemočni in hkrati tako lahkoverni. Predvsem pa niso bili izobraženi, da bi si lahko pomagali, kajti medicina je bila šele na začetku. Ironija usode je bilo po njihovem mnenju dejstvo, da je narava bogato rodila, vendar ni bilo nikogar, ki bi žel ... A še vedno so se vile procesije ljudi, ki so nosili križe, svetnike in bandera. Na Stari gori pri Čedadu so romarji vzeli kip Matere božje z Jezusom v naročju. Nesli so ga iz cerkve, da je gledal na Nadiško dolino, tolminske gore, furlansko ravnino. Ker to ni pomagalo, so ljudje začeli preklinjati. Leta 1349 pa je kuga končno zapustila deželo, se pomaknila na sever in zahod Evrope. Tolminski dijaki so presenečeni izvedeli, da je bila Furlanija skoraj prazna, po vseh tolminskih vaseh pa je manjkala več kot polovica ljudi. Le redki so preživeli.

Dejavnosti dijakov ob Bevkovem literarnem besedilu

V nadaljevanju navajamo splošna metodična vprašanja, s pomočjo katerih lahko za dijake zasnujemo vprašanja in različne dejavnosti, ki se navezujejo na Be-

vkovo literarno delo. Splošna metodična vprašanja, ki jih lahko zastavljamo o vseh pisnih zgodovinskih virih in tudi literarnih besedilih, so naslednja:

- Kdo je avtor vira? Kaj je po poklicu? Kateremu družbenemu sloju ali razredu pripada? Ali je poklicna pripadnost oz. pripadnost družbenemu sloju ali razredu vplivala na ton pisanja?
- Kdaj je bil vir napisan? Kje je bil vir napisan? Kako sta čas in kraj vplivala na zapis?
- Za kakšno vrsto vira gre (primarno, sekundarno; uradno besedilo, življenjska zgodba oz. pričevanje; literarno delo, strokovna razprava ...)?
- Za koga je bil vir napisan? Zakaj je bil vir napisan?
- Kateri zgodovinski dogodek ali pojav opisuje? Kateri zgodovinski dogodek ali pojav je vplival na zapis? Kakšno je zgodovinsko ozadje zapisa?
- Ali je slog pisanja objektivni? Ali avtor pretirava ali pomanjkljivo navaja podatke? Ali prikazuje resnično dogajanje ali kaj prikriva in zamlči?
- Kakšen je namen pisanja? Ali pripoveduje, prepričuje, napada, razlaga?
- Ali avtor izraža svoje mnenje? Ali je za, ali proti, ali je nevtralen?
- Kako zanesljiv in uporaben je vir glede na objektivnost mnenja ali dokazov/podatkov, ki jih avtor navaja?
- O katerem zgodovinskem dogodku ali pojavu torej piše avtor? Kako? Kako ta dogodek ali pojav razlagamo danes? Dijak utemelji odgovor.¹

Z njihovo pomočjo pa lahko pripravimo naslednje primere vprašanj in dejavnosti za dijake:

1. Kaj veste o avtorjevem življenju in delu?
2. Opredelite Bevkovo trilogijo kot literarno zvrst oz. vrsto.
3. Bi lahko rekli, da je avtor pri navajanju zgodovinskih dejstev objektivni, pri zgodbi pa dopušča literarno svobodo?
4. Označite glavne in stranske osebe v literarnem delu.
5. Katere naravne nesreče so v srednjem veku vplivale na ljudi v delu Znamenja na nebu?
6. Ali je prisotno tudi vraževerje in zakaj? Kje se to vidi?
7. Kako bi predstavili plemiče v nasprotju s preprostimi ljudmi?
8. Za trenutek se prestavite v 13. oz. 14. stoletje. Katerih dejstev z današnjega zornega kota ne morete sprejeti?
9. Poznate še katero Bevkovo zgodovinsko delo?
10. Dijaki, ki živijo v Bevkovem rojstnem kraju ali njegovi bližini, se morajo potruditi in povprašati sorodnike, ali so se njihovi predniki kdaj srečali s pisateljem. Dejstva morajo predstaviti sošolcem.

¹ Povzeto po: Trškan, Danijela 2003: Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. ZRSŠ, str. 66.

Za konec ...

Dijaki so sklenili svoje razmišljanje o usodnih dogodkih, ki so zaznamovali Tolminsko. Uresničile so se blodnje matere Agate, tudi znamenja na nebu so usodno vplivala na dogajanje. Najbolj sta jih pritegnila dva temna oblaka – dedec in baba – ki sta napovedala potres. Zvezdni utrinki pa so na veliki četrtrek priklicali kugo. Pritrdili so pisatelju, ki je zapisal, da so znamenja na nebu ugasnila, prerokovanja pa so se dopolnila. Vedeli so, da so si tako preprosti ljudje pojasnjevali dogajanje.

Vprašala sem jih, kakšno se jim je zdelo obdobje srednjega veka v Bevkovi pripovedi. *»Zelo skrivnostno, polno znamenj, ki so napovedovala zlo usodo. A tudi zanimivo, ker je današnji svet čisto drugačen,«* so me presenetili z odgovorom. Veseli so bili, da sta Toniš in Izbor znala preživeti v divjini. Preprost človek si je torej že tedaj lahko pomagal sam. *»Kakšen je bil torej po vašem mnenju srednji vek?«* sem spraševala dalje. Zatrdili so, da je to obdobje s seboj prinašalo mnogo gorja, saj so se spomnili na številne vojne, trpeče tlačane ter na kobilice, lakoto, potres, kugo. A hkrati se je v srednjem veku že kazal razcvet, saj so se dijaki spomnili na trubadurje in njihovo poezijo, ki je bila namenjena dvorom. Številni gradovi so jim pričarali bogastvo, a tudi trpljenje, saj so se jih preprosti ljudje izjemno bali. Spomnili so se, da so v tem obdobju nastajala cerkvena in posvetna dela, ki niso bila zapisana le v latinščini, pač pa so se že začeli pojavljati t. i. ljudski jeziki. *»Slovenci pa smo v srednjem veku dobili tudi prve zapise – Brižinske spomenike,«* so povedali in dodali, da poznajo tudi ljudsko oz. ustno slovstvo tistega časa. Torej je srednji vek s seboj prinašal tudi mnogo novega, pozitivnega. Misli pa so jim spet ušle k pisatelju Francetu Bevku in njegovemu delu Znamenja na nebu. Dodali so, da je to zgodovinsko delo zelo lep prikaz dogajanja v srednjem veku. O teh stvareh se ne morejo naučiti iz šolskih učbenikov, iz mojega pripovedovanja pa so razbrali, da so bili Slovenci že nekoč trden rod, ki je bil vedno tlačen, a se je ihtavo dvignil in ponosno zakorakal po poti. Kot bi bil neuničljiv. In taka je bila tudi tolminska zemlja: *»Tepejo jo in bijejo, boli jo, da upije in se zvija, umreti ne more, ker je večno živa. Znova se dvigne, rane se zacelijo, smeh se pourni ...«* (str. 273, II. del)

Sklep

Zgodovinsko trilogijo Franceta Bevka Znamenja na nebu sem kot profesorica slovenskega jezika v srednji strokovni šoli uporabila za osvetlitev srednjega veka. V literarnem delu je natančno opisano dogajanje konec 13. in začetek 14. stoletja. Predstavljena je Tolminska, ki je bila v rokah oglejskega patriarha in goriških grofov, pustošili so jo razbojniki, kobilice in kuga, občutila je potres ter hudo lakoto. Tlačani so prestrašeno zrlili na grado-

ve, od koder je prihajalo vse hudo. In verjeli so v zlovešča znamenja. Spremljali pa so tudi trubadurje, ki so nosili smeh na ustnicah, a niso bili slepi za smrt okrog sebe, ki je pustošila ... Graščaki so jih gledali zviška, vendar so jih zelo potrebovali, da so lahko preživeli. Njihovo izobilje so gnetle krvave roke. Tako dogajanje pa je pogojevalo tudi književnost. Dijaki so povedali, da niso nastajala le dela v latinščini, ob bok so se ji postavili tudi ljudski jeziki. In v tem obdobju smo dobili tudi prve slovenske zapise. Zgodovinsko, etnološko in literarno dogajanje v srednjem veku pa je tako pustilo neizbrisni pečat. Za mladi rod sodobnega časa je to težko razumljivo, a tudi zanimivo.

Povzetek

V srednji strokovni šoli je obravnavanje literarne zgodovine zelo zahtevna. Številni dijaki težko sledijo pouku, ker jim družboslovni predmeti niso blizu. Zato se mora učitelj z razlago še dodatno potruditi, da zbrano poslušajo. Dijakom 1. letnika strokovne šole sem poskušala približati srednji vek nekoliko drugače. Izbrala sem si Bevkovo zgodovinsko trilogijo, literarno delo Znamenja na nebu, ki z zgodovinskimi podatki tudi ne zanemara etnoloških dejstev. Mladostnikom se je zdelo delo zanimivo; sledili so moji razlagi in se tudi sami vključevali vanjo. Povedali so, da je to delo prikaz dogajanja v srednjem veku, ko so trpeli preprosti ljudje. Hkrati pa so se tudi spomnili na marsikaj pozitivnega v tem obdobju. In končno smo Slovenci tedaj dobili svoje prve zapise.

Literatura

1. Bevk, F. 1981: Znamenja na nebu, 1. in 2. del. Mladinska knjiga. Ljubljana.

Brigita Praznik

Jurčičev Jurij Kozjak pri pouku zgodovine v srednjih šolah

Uvod

Zgodovina z raznoliko vsebino ponuja številne možnosti, kako pouk zgodovine pripraviti čim bolj zanimivo in poučno, da bodo učenci resnično motivirani za spoznavanje zgodovine. Veliko je metod, ki jih lahko uporabimo, ena izmed njih pa je **metoda dela z zgodovinskimi besedili**.

Tomaž Weber je zgodovinske vire delil na **materialne in pisne zgodovinske vire**. Zadnje je razdelil na **sodobna sporočila (dokumente preteklosti)**, **zgodovinske tekste** (znanstvene monografije, sinteze) in na **literarna dela z zgodovinsko vsebino**.¹ Zadnja vrsta virov pa je predmet tega članka, ki poskuša pokazati, kako lahko zgodovinsko povest vključimo v učno uro pri pouku zgodovine, kako tako delo poteka in kaj učenci z njim pridobijo.

Metoda dela z zgodovinskimi besedili

Pri tej metodi sta obravnava snovi in pridobivanje znanja vezana na rabo in izdelavo besedila. Učitelj z uporabo različnih besedil posreduje nova spoznanja ter razširja in pogloblja znanje učencev, ga povezuje z novim ali aplicira na nove primere.²

Štiri stopnje metode teksta (priprava, uvodne informacije, razprava, preverjanje dosežkov)³ zahtevajo:

1. določitev obsega snovi;
2. usklajitev učne snovi z besedilom;
3. analizo vsebine teksta;
4. pripravo na razpravo;
5. merjenje dosežkov učnega procesa.⁴

Neupoštevanje naštetih zahtev vodi v neuspešnost metode.⁵

Danijela Trškan loči dva načina uporabe zgodovinskega besedila. Prvi je **iskanje podatkov iz vira** – uporaba virov za opis ali razumevanje zgodovinskih dogodkov. Drugi način pa je **ugotavljanje, kaj, zakaj in kako** so zgodovinarji pisali o dogodkih.⁶

Metoda se uporablja v vseh fazah učnega procesa (pri motivaciji, obravnavanju, urjenju, ponavljanju, preverjanju, ocenjevanju). Lahko je motivacijsko sredstvo pri obravnavanju, vir znanja ali študijsko sredstvo za ugotavljanje zanesljivosti.⁷

Pomembno je, da so uporabljeni zgodovinski viri ne le slikoviti poročevalci o zgodovinskem dogajanju, temveč tudi sredstvo za globalno spoznavanje, problematizacijo, osmišljanje ali analizo različnih sistemov ali političnih programov.⁸ Vsekakor naj bo delo z viri prej načrtovano znotraj neke teme.⁹

Leposlovna dela kot zgodovinski vir

Literarna dela z zgodovinsko vsebino morajo temeljiti na resničnosti. Avtorji poskušajo poustvariti pristno ozračje nekega obdobja, zato med pisanjem arhivsko preučijo resnične zgodovinske razmere (Ivan Tavčar: Visoška kronika, Josip Jurčič: Jurij Kozjak itd.).¹⁰ Taka dela učence zelo pritegnejo s slikovitim opisom, sugestivnostjo in bogastvom izraza, bogatijo njihove predstave in motivirajo za konkretno razmišljanje. Treba pa je skrbno izbrati krajše in metodično uporabne odlomke.¹¹

Štefan Trojar te vire zelo priporoča, Weber pa meni malo drugače. Ta besedila priporoča le za motivacijo, nikakor pa ne za posploševanje in izvajanje sklepov.¹² Tovrstna zgodovinska besedila so sicer grajena na virih, a so podrejena zakonitostim literarnosti.¹³

¹ Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine. Ljubljana: DZS, str. 63.

² Didaktika (2003). Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 364–365.

³ Bertonec, J. (1969). Metoda dela s teksti. Ljubljana: Delavska univerza Boris Kidrič, str. 26.

⁴ Ibidem, str. 86.

⁵ Ibidem, str. 36.

⁶ Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IX, št. 3–4, str. 3.

⁷ Ibidem, str. 3–4.

⁸ Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV, št. 4, str. 51.

⁹ Ibidem, str. 53.

¹⁰ Ibidem, str. 51.

¹¹ Ibidem, str. 51.

¹² Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine. Ljubljana: DZS, str. 72.

¹³ Ibidem, str. 63.

Učna ura zgodovine z Jurčičevim Jurijem Kozjakom

Naslednja učna ura na temo turški vpadi na Slovenskem z uporabo zgodovinske povesti Jurij Kozjak je pripravljena za drugi letnik srednje šole. Učitelj že vnaprej pripravi izbrane odlomke in kratka vprašanja, ki se nanašajo na odlomke, hkrati pa zahtevajo, da učenci uporabijo že pridobljeno znanje iz prejšnje učne ure. Pri iskanju odgovorov si pomagajo z odlomki in učbenikom (Zgodovina 2, str. 183–187). Odlomki jim pomagajo poustvariti vzdušje tedanjega obdobja in poglobiti pridobljeno znanje.

Učenci so razdeljeni v štiri skupine. Vsaka skupina dobi list s pripravljenim odlomkom in vprašanji. Skupinskemu delu (15 minut) sledi frontalni del učne ure, v katerem vsak predstavnik skupine poroča o delu svoje skupine. Sledi diskusija, s katero učenci povzamejo sklepe o Turkih na Slovenskem.

Primeri odlomkov z vprašanji

1. SKUPINA

»Gorele so grmade po gorah in naznanjevale, da se bliža vrag. Zdaj so šele vreli vkup, vsa dežela je bila velik tabor. Dostikrat pa je bila nesreča, da so se premalo zedinili posamezni brambovci ali da se niso mogli ali utegnili zbrati, ker je bil Turek tu, kakor bi ga bila ponoči zemlja izpihnila.« (Jurčič, 1984, 86–87)

1. Kaj misli avtor, ko napiše: »gorele so grmade po gorah in naznanjevale«?
2. Kakšen pomen je imel tabor ob vpadu Turkov?
3. Zakaj so imeli Slovenci težave z organizacijo obrambe?

2. SKUPINA

»Leta 1475 udarijo v najlepšem poletju Turki na južne pokrajine štajerske. Vodil jih je Ahmed paša. Vseh je bilo kakih 12.000 mož, največ konjikov, krdele tudi janičarjev. Jurij Šenk, glavar koroške dežele, zbere v naglici nekaj pripravljene vojske po vseh treh deželah, da bi toliko časa ustavljali sovražnika na južnem Štajerskem, dokler se ne snide velika vojska vseh dežel slovenskih, katera bi se mogla veliki turški sili iz oči v oči postaviti nasproti.« (Jurčič, 1984, 87)

1. V katero obdobje vpádov spada omenjeni vpád leta 1475?
2. Kdo so bili janičarji?
3. Katere dežele so sestavljale »veliko vojsko vseh dežel slovenskih«?

3. SKUPINA

»Koroški glavar Šenk, kranjski plemenitaš Ludo vik Kozjak in mnogo drugih imenitnih vitezov je bilo ujetih, ker jih Turki niso hoteli umoriti, češ da dobodo veliko odkupnine zanje. Ostanki kristjanske vojske se naglo umaknejo v gozde. Po deželi ni še nihče vedel za to strašno pobitje. Turki so vedeli, da jim zdaj nikjer ne more enaka vojska poti zapreti, zato so hrumeli v Kranjsko naprej proti sredi.« (Jurčič, 1984, 90)

1. Zakaj so Turki določali odkupnine?
2. Z učbenikom določite smeri turških vpádov.
3. Opišite način bojevanja Turkov.

4. SKUPINA

»Dvojno upitje se je razlegalo po zemlji in donelo proti nebeškim oblakom. Prvi je bil divji krik ljutega Turka, ki je čedil svojo krivo sabljo krščanske krvi in komaj jutra čakal, da bi jo na novo prelival. Drugi krik je bila žalostna, mila molitev tlačnega, zapuščenega Slovenca, ki ni morda tolikaj sam zase Boga prosil kakor za svoje otroke, da bi jim Bog ohranil staro domovino, staro zveličavno vero.« (Jurčič, 1984, 95–96)

1. Kaj je vodilo Turke v stalne boje in prelivanje krvi?
2. Zakaj je bil Slovenec tlačen in zapuščen?
3. Kakšen pomen je imela vera v bojih Turkov s Slovenci?

Sklep

Primer učne ure prikazuje, kako lahko z zgodovinsko povestjo učence spodbudimo k razmišljanju in poglobljanju znanja. Učenci znanje, ki so si ga pridobili v prejšnji uri, povežejo z vsebino povesti in si tako resnično predstavljajo dogajanje tiste dobe. Pouk tako postane mnogo bolj privlačen in zanimiv, hkrati pa motivira za nadaljnje delo in na splošno za zgodovino.

Literatura

1. Bertoncelj, I. (1969). Metoda dela s teksti. Ljubljana: Delavska univerza Boris Kidrič.
2. Didaktika (2003). Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
3. Hozjan, A., Potočnik, D. (2000). Zgodovina 2. Ljubljana: DZS.
4. Jurčič, J. (1984). Jurij Kozjak. Ljubljana: Mladinska knjiga.
5. Trojar, Š. (1995). Pomen in metodne značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV, št. 4, str. 50–54.
6. Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IX, št. 3–4, str. 3–7.
7. Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine. Ljubljana: DZS.

Povzetek

Delo z zgodovinskimi besedili je zelo privlačna metoda, ki učence motivira ter spodbuja h konkretnemu razmišljanju in vživljanju v določeno obdobje. Uporablja se v vseh etapah učnega procesa. Pri metodi so uporabna tudi literarna besedila z zgodovinsko tematiko, ki sicer niso pravi zgodovinski viri, a temeljijo na resničnem do-

gajanju. Učitelj se mora na delo dobro pripraviti – izbrati krajše, metodično uporabne odlomke (iz Jurija Kozjaka) – hkrati pa delo načrtovati v okviru določene teme (Turki na Slovenskem), saj je delo z besedili namenjeno za poglobljanje starega znanja in ne pridobivanje novega. Pomembni sta tudi analiza besedila in razprava o njem. Na koncu pa je treba preveriti znanje učencev, ki so ga usvojili s takim delom.

Romana Daugul

Hrvaško-slovenski kmečki upor v drugem letniku srednje šole

Uvod

Za številne učence je zgodovina šolski predmet, pri katerem si morajo zapomniti po njihovem mnenju največkrat prevelike količine nepomembnih dejstev. Učencem pa lahko pouk zgodovine približamo z metodami dela, pri katerih je pridobivanje znanja povezano z neposredno dejavnostjo učencev. Ena izmed takih metod je tudi metoda dela s pisnim gradivom.

V maturitetnem katalogu za zgodovino je pri temi kmečki upor med drugim naštet tudi, da naj bi učenci spoznali odsev kmečkih uporov v slovenski književnosti.¹ Golo naštevanje avtorjev in njihovih del, ki bi se jih učenci naučili na pamet, lahko pri tem zamenjamo z dejavno metodo dela z literarnimi besedili. Namen članka je to metodo opisati in jo predstaviti s primerom učne ure pri obravnavi hrvaško-slovenskega kmečkega upora.

Metoda dela s pisnimi zgodovinskimi viri

Pri tej metodi sta obravnavata snovi in pridobivanje znanja vezana na rabo in izdelavo besedila. Učitelj učence navaja, da s poglobljeno lastno dejavnostjo snov anali-

zirajo, odkrivajo nove pojme, iščejo bistvo, povzemajo glavna spoznanja, jih komentirajo in oblikujejo lastne ugotovitve.²

Delo z različnimi pisnimi zgodovinskimi viri ustvarja med učenci primerno razpoloženje, razvija v njih zanimanje za predmet, poživlja in osvetljuje zgodovinsko snov ter daje možnost za samostojno spoznavanje in preučevanje zgodovinskih dogodkov v gradivu, ki ga najdemo tudi v knjižnici.³

Zgodovinska besedila lahko uporabljamo na dva načina. Pri prvem iščemo podatke v viru, besedila pa se pri tem načinu uporabljajo za opis ali razumevanje zgodovinskih dogodkov. Pri drugem načinu pa ugotavljamo, kaj, zakaj in kako so zgodovinarji pisali o dogodkih.⁴

V srednji šoli se lahko zgodovinska besedila uporabljajo v vseh fazah učnega procesa.⁵ Pri tem je pomembno, da so viri uporabljeni ne le kot konkretni in slikoviti poročevalci o zgodovinskem dogajanju, temveč tudi za globinsko spoznavanje, problematizacijo, osmišljanje ali analizo političnih, gospodarskih in drugih sistemov ter političnih programov.⁶

V pouk zgodovine lahko vključimo raznovrstne zgodovinske vire, ki jih Weber deli na sodobna pisna sporočila ali dokumente preteklosti, zgodovinske tekste (znanstvene sinteze in monografije) ter literarna dela z zgodovinsko vsebino.⁷

¹ Predmetni izpitni katalog za maturo leta 2003, Zgodovina (2001). Ljubljana: Republiški izpitni center, str. 20.

² Didaktika (2003). Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 364–365.

³ Demarin, J. (1969). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 66. V: Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli, letnik IX, št. 3–4, str. 3.

⁴ Povzeto po: Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli, letnik IX, št. 3–4, str. 3.

⁵ Prav tam.

⁶ Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli, letnik IV, št. 4, str. 51.

⁷ Povzeto po: Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 63.

Literarna dela kot zgodovinski vir

Trojar meni, da so pri pouku zgodovine kot pisni vir koristna tudi leposlovna dela z zgodovinsko vsebino, saj tak besedno slikovit opis s svojo sugestivnostjo in bogatstvom umetniškega izraza zelo pritegne učence, bogati njihove predstave o nekaterih zgodovinskih razmerah ter motivira njihovo življenjsko in konkretno razmišljanje.⁸

Takšna leposlovna besedila morajo temeljiti na resničnem dogajanju.⁹ Učitelj mora skrbno izbrati krajše in metodično uporabne odlomke,¹⁰ pri tem pa biti pozoren na dele besedila, ki so plod avtorjeve domišljije. Za primer vzemimo odlomek iz Kreftove drame *Velika puntarija*, v katerem si avtor izmisli cesarjevo pismo zagrebškemu škofu in banu Draškoviću.¹¹ V pismu Maksimilijan II. podpre banov predlog o načinu Gubčeve usmrtnice, v resnici pa je Drašković svojo namero uresničil še pred cesarjevim pristankom.¹²

Weber poudarja, da lahko učitelj zgodovinsko umetniško literaturo uporablja predvsem za motivacijo.¹³ Umetniška dela večinoma ne omogočajo izvajanja sklepa, ker so kljub dejstvu, da so sicer lahko zgrajena na virih, podrejena zakonitostim literarnega oz. umetniškega ustvarjanja.¹⁴ Zato mora učitelj umetniško pripoved primerjati s pisnim zgodovinskim virom (v našem primeru je to lahko strokovna literatura o kmečkih uporih ali učbenik) in skupaj z učenci izluščiti resnična zgodovinska dejstva.¹⁵

Primer učne ure na temo hrvaško-slovenski kmečki upori

Učna ura na temo hrvaško-slovenski kmečki upor je pripravljena za drugi letnik gimnazije. Učitelj pri metodi dela z literarnimi besedili uporablja Kreftovo zgodovinsko dramo *Velika puntarija* in Aškerčevo pesnitev *Kronanje v Zagrebu*, v obravnavo učne snovi pa vključuje tudi učbenik (Zgodovina 2, str. 193–194).

Uvodna motivacija s Puntarsko pesmijo in napoved teme

V uvodnem delu (5 minut) učitelj na platno projicira *Puntarsko pesem*¹⁶ (Mile Klopčič) ter prosi enega izmed učencev, naj jo na glas prebere. Nato ob vprašanih ponovijo snov prejšnje ure: *Kaj je kmetom pomenila »stara pravda«?*; *Zakaj so se zgodili kmečki upori?*; *Kateri so bili največji kmečki upori na Slovenskem?* Učitelj pove, da so kmečki upori zelo odsevali tudi v slovenski književnosti, in napove, da bodo to uro z dvema literarnima deloma podrobneje spoznali hrvaško-slovenski kmečki upor.

Dejavno delo z literarnim besedilom po skupinah

Učitelj učencem najprej na kratko predstavi Kreftovo dramo *Velika puntarija* (nastala leta 1937, opisuje hrvaško-slovenski kmečki upor leta 1573, avtor je pred pisanjem temeljito preučil zgodovinska dejstva) ter jim zaradi lažjega razumevanja odlomkov iz drame razdeli seznam glavnih dramskih oseb, na katerem so uporniki (Gubec, Gregorič, Pasanec ...) jasno ločeni od fevdalcev (Tahy, Drašković ...). Nato razdeli učence v šest skupin. Vsaka skupina dobi list z izbranimi odlomki in vprašanji. Učenci naj sprva odgovorijo na vprašanja s pomočjo izbranih odlomkov, nato pa odgovore dopolnijo ali celo popravijo s pomočjo učbenika (Zgodovina 2, str. 193 do 194).

V 1. skupini se učenci seznanijo z vzroki za upor¹⁷ in odgovorijo na vprašanja: *Kakšne so bile politične razmere na susjedsko-stubiškem gospodstvu?*; *Zakaj so se kmetje uprli?*; *Kaj je bil povod za upor?*; *Zakaj so uporni kmetje zaupali cesarju?*

V 2. skupini se učenci seznanijo z glavnimi akterji upora in njihovimi cilji¹⁸ ter odgovorijo na vprašanja: *Kdo so bili voditelji upora, kakšen je bil njihov socialni izvor?*; *Kdo je prevzel vrhovno poveljstvo?*; *So imeli kmetje že kakšne izkušnje pri vojaški organizaciji?*; *Kateri so bili uporniški znaki?*; *Kakšen je bil cilj upornih kmetov?*

⁸ Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli, letnik IV, št. 4, str. 51.

⁹ Prav tam, str. 51.

¹⁰ Prav tam.

¹¹ Kreft, B. (1967). Celjski grofje; Velika puntarija; Krajnski komedijanti. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 133–134.

¹² Reisp, B. (1973). Podobe iz kmečkih puntov. Ljubljana: Narodni muzej v Ljubljani, str. 31.

¹³ Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 71.

¹⁴ Prav tam, str. 63.

¹⁵ Prav tam, str. 71.

¹⁶ Kreft, B. (1967). Celjski grofje; Velika puntarija; Krajnski komedijanti. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 155.

¹⁷ Prav tam, str. 75 (1. dejanje, 1. prizor: od začetka prizora do ŠAJNOVIČ: »Če si izgubil ti vso vero v cesarja in postavo, je mi nismo!«), str. 79–80 (1. dejanje, 2. prizor: od MATKALIČ: »Meče naj kuje, kovač, da bomo iztrebili gosposko golazen!« do MATKALIČ: »Le kako dolgo bomo še hodili ta križev pot?«), str. 85–86 (1. dejanje, 8. prizor: od ŽUPNIK: »Sinoči je sabor proglasil vse kmete, ki so stopili v puntarsko zvezo, za veleizdajalce!« do GUBEC: »Dali bomo cesarju, kar je cesarjevega, in kmetu, kar je kmetovega.«).

¹⁸ Prav tam, str. 75–76 (1. dejanje, 1. prizor: od GUBEC: »Pred tednom smo poslali banu pisanje /.../« do GREGORIČ: »Pred decembrskim napadom na Susjedgrad ste izvolili Gubca, Pasanca in Mogajiča v vrhovni puntarski svet /.../«), str. 87–88 (1. dejanje, 8. prizor: od GUBEC: »In jaz, veleizdajalec, banski vojak, kmet, ki se bije s Turki /.../«), str. 87–88 (1. dejanje, 8. prizor: od GUBEC: »Franca, Mara, prinesita zimzelena, kolikor ga je! Vsak si naj pripne puntarski znak /.../« do NOŽINA: »Jaz pojdem takoj med Uskoke. Petelinje pero naj bo njihova perjanica.«), str. 94 (2. dejanje, 1. prizor: od SEKELJ: »Gubec je poštenjak, kar ga je, toda kmet z dušo in telesom. /.../« do HENINGOVICA: »/.../ Kdaj je bil hlapec isto kot gospodar?«)

V 3. skupini učenci spoznajo potek kmečkega upora in prizorišča spopadov¹⁹ ter odgovorijo na vprašanja: *Katera območja je zajel kmečki punt?; Kje in kdaj so potekali odločilni spopadi?; Kakšna je bila oborožitev kmetov?; Zakaj je bil organizacijsko dobro pripravljen upor zadušen že v dveh tednih?.*

V 4. skupini se učenci prek odlomkov²⁰ seznaniijo z odzivom plemstva na kmečki upor in odgovorijo na vprašanja: *Zakaj se je plemstvo ustrašilo kmečkega upora?; Kako se je zbirala plemiška vojska?; Kdo je prevzel poveljstvo nad bansko vojsko?; Kakšna je bila vloga Uskokov?.*

V 5. skupini učenci preberejo odlomek iz prizora o bitki pri Stubici²¹ in odlomek, v katerem se v ječo zaprti kmečki uporniki pogovarjajo, zakaj je punt propadel,²² nato pa *povzamejo vzroke za poraz kmečke vojske.*

V 6. skupini se učenci seznaniijo s kaznovanjem poraženih kmetov. Preberejo Aškerčevo pesnitev *Kronanje v Zagrebu* in dva odlomka iz *Velike puntarije*. Prvi odlomek omenja t. i. divjo hruško pri Stubici, na katero so obesili poražene kmete,²³ v drugem odlomku pa je prikazano Gubčevo »kronanje«.²⁴ Učenci odgovorijo na vprašanja: *Kakšne kazni so doletele poražene kmete po zadušnem upor?; Kako so se plemiči maščevali nad kmečkimi voditelji?.*

Učenci imajo za delo po skupinah na voljo 20 minut, nato pa sledi poročanje. Med poročanjem učenci izpolnjujejo učno-delovni list.²⁵ Učitelj poročilo vsake skupine povzame, ga dopolni z ustreznim slikovnim gradivom²⁶ in z vprašanji v razgovor vključi celoten razred. Na koncu lahko učencem predlaga, naj čez vikend preberejo Kreftovo dramo v celoti.

Sklep

Uporaba raznovrstnega pisnega gradiva je pri pouku zgodovine kar pogosta, redkeje pa se kot zgodovinski vir uporabljajo literarna dela z zgodovinsko vsebino. S konkretnim primerom smo pokazali, da lahko tudi metodo dela z literarnimi deli uspešno vključimo v pouk zgodovine. Tako učencem približamo zgodovinsko snov in pri njih povečamo zanimanje za predmet. Učence spodbujamo, da sami poiščejo bistvo besedila in povzamejo glavna spoznanja. Tako učenci učno vsebino lažje usvojijo, tako pridobljeno znanje pa je navsezadnje tudi trajnejše.

Literatura

1. Aškerc, A. (1998). Balade in romance; Lirske in epske poezije; Iz drugih zbirk. Ljubljana: DZS.
2. Didaktika (2003). Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
3. Hožjan, A., Potočnik, D. (2001). Zgodovina 2. Ljubljana: DZS.
4. Kreft, B. (1967). Celjski grofje; Velika puntarija; Krajnski komedijanti. Ljubljana: Mladinska knjiga.
5. Reisp, B. (1973). Podobe iz kmečkih puntov. Ljubljana: Narodni muzej v Ljubljani.
6. Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli, letnik IV, št. 4, str. 50–54.
7. Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli, letnik IX, št. 3–4, str. 3–7.
8. Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS.

Povzetek

Učencem lahko pouk zgodovine približamo z različnimi dejavnimi metodami dela. Takšna je tudi metoda dela s pisnimi zgodovinskimi viri, med katere uvrščamo tudi literarna dela z zgodovinsko vsebino. Leposlovna besedila, ki temeljijo na resničnem dogajanju, z besedno slikovitim opisom pritegnejo učence, prispevajo k boljšemu razumevanju in predstavljanju zgodovinskega dogajanja ter navsezadnje vzbujajo zanimanje za zgodovino. Predstavljena metoda zahteva dobro pripravo učitelja, ki mora izbrati krajše in metodično uporabne odlomke, uporablja pa se lahko v vseh fazah učnega procesa. Če si učitelj zastavi za cilj, da učenci spoznajo odsev kmečkih uporov v slovenski književnosti, lahko literarna besedila vključi v obravnavo učne snovi. Učenci so za delo bolj motivirani, znanje, ki ga pridobijo, pa je trajnejše.

¹⁹ Prav tam, str. 89–99 (1. dejanje, 8. prizor: od GUBEC: »Pojdi in zabojnaj k punt!« do GREGORIČ: »Za pravico in svobodo!«), str. 98 (2. dejanje, 3. prizor: od DRAŠKOVIČ: »Kakšne vesti imate?« do TAHL: »Od svojih zaupnikov.«), str. 104 (2. dejanje, 8. prizor: od začetka prizora do GREGORIČ: »/.../ Združeni hočejo udariti na Zagreb.«), str. 111 (3. dejanje, 5. prizor (prizorišče: tabor kmečke vojske pri Stubških Toplicah): od začetka dejanja do NOŽINA: »/.../ kar udarite po ovinkih na Zagreb, preden se zbere banska vojska.«)

²⁰ Prav tam, str. 92–93 (2. dejanje, 1. prizor: od začetka prizora do HENINGOVICA: »Zdaj se bojim kmeta bolj ko Tahija. /.../«), str. 99–100 (2. dejanje, 3. prizor: od TAHL: »/.../ Zahtevam, da odredite takoj deželni poziv vsej banski in plemiški vojski /.../« do KEGLEVIČ: »Zato jih moramo najprej pokoriti.«), str. 103–104 (2. dejanje, 7. prizor).

²¹ Prav tam, str. 122–123 (3. dejanje, 13. in 14. prizor).

²² Prav tam, str. 145–146 (5. dejanje, 3. prizor).

²³ Prav tam, str. 127–128 (3. dejanje, 20. prizor).

²⁴ Prav tam, str. 149–151 (5. dejanje, 6. prizor).

²⁵ Učno-delovni list sestavi učitelj sam. Vsebuje naj jasne vsebinske poudarke (vzroke za kmečki upor, vodstvo upora, reakcije plemstva ...) ter slikovno gradivo. Ker bodo učno-delovni list učenci uporabljali kot zapis učne snovi, je priporočljivo, da se na koncu ure pregleda.

²⁶ Veliko slikovnega gradiva na temo kmečkih uporov najdemo v knjigi Branka Reipa: Podobe iz kmečkih puntov, ki je navedena tudi v končnem seznamu literature.

Erika Gliha

Mostiščarji na Ljubljanskem barju skozi oči Jalnovih Bobrov v 7. razredu osnovne šole

Uvod

Učno uro zgodovine lahko popestrimo z različnimi metodami in jo tako naredimo zanimivejšo za učence. Da bi bil pouk čim bolj raznolik in zanimiv ter hkrati poučen, moramo izbrati metodo, ki bo učence kar najbolj motivirala.

V članku bo predstavljena metoda dela s pisnim gradivom. Namen tega članka je prikazati, kako zgodovinsko povest o barjanskih mostiščarjih uspešno vključiti v učno uro zgodovine, kako poteka delo v skupinah ter kako navajati učence na samostojno branje in odgovarjanje na zastavljena vprašanja.

Metoda dela s pisnim zgodovinskim gradivom

Nekateri učitelji so zelo zadržani do samostojnega dela učencev, zdi se jim prezahtevno in časovno neracionalno.¹ V pouk zgodovine lahko vključimo raznovrstna pisna sporočila: kronike, spominska pričevanja, zgodovinske potopise, časopisne članke, pa tudi leposlovna dela z zgodovinsko vsebino, ki morajo temeljiti na resničnih dogodkih.² Metodo dela s pisnim zgodovinskim gradivom lahko uporabimo v vseh fazah pouka: pri motivaciji, obravnavi, urjenju, ponavljanju, preverjanju in ocenjevanju.

Pri tej metodi učenci pridobivajo znanje z branjem zgodovinskih besedil. Učitelj posreduje nova spoznanja z branjem najrazličnejših besedil, pri tem pa pogloblja že usvojeno znanje učencev in ga povezuje z novimi primeri.³ V metodiki dela z besedilom se vse bolj uveljavljata interpretacijsko-analitični in problemsko-ustvarjalni pristop.⁴

Danijela Trškan pravi, da se lahko zgodovinska besedila uporabljajo na dva načina, in sicer z iskanjem podat-

kov iz virov (besedila oz. pisni viri se uporabljajo za opis in pripovedno opisovanje ter razumevanje zgodovinskih dogodkov) in za ugotavljanje, kako, kaj in zakaj so zgodovinarji pisali o dogodkih.⁵

Metoda dela z zgodovinskimi besedili poteka po več stopnjah: učenci se naučijo brati besedilo (ga opazujejo in iščejo podatke), ugotovijo vrsto pisnega vira, iščejo podatke o avtorju, ugotavljajo ozadje dogodka, analizirajo glavne ideje in dogodke v besedilu, razložijo ideje in opise z lastnimi besedami, ugotovijo posebnosti sporočila in kritično primerjajo vsebino besedila z drugimi viri.⁶

Leposlovje z zgodovinsko vsebino

Leposlovna dela z zgodovinsko vsebino morajo temeljiti na resničnem dogajanju in biti avtentična. Pisatelji želijo opisati pristno dogajanje nekega obdobja, zato po navadi dobro preučijo zgodovinske razmere (npr. Janez Jalen: Bobri, Prežihov Voranc: Požganica). Slikoviti opisi nekega zgodovinskega dogodka po navadi zelo pritegnejo učence. Leposlovna dela obogatijo njihove predstave o določenih zgodovinskih razmerah, vendar je treba izbrati krajše in metodično uporabne odlomke.⁷

Učna ura na temo mostiščarji skozi oči Jalnovih Bobrov s primeri odlomkov⁸ in vprašanji

V nadaljevanju članka je opisana učna ura na temo mostiščarjev, kot jih je opisal Janez Jalen v literarnem

¹ Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli, letnik IV, št. 4, str. 50.

² Prav tam, str. 51.

³ Didaktika (2003). Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 364–365.

⁴ Lipnik, J. (1992). Metoda branja in dela z besedilom v osnovni šoli. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 22.

⁵ Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli IX, št. 3–4, str. 3.

⁶ Prav tam, str. 3.

⁷ Trojar, Š. (1995), str. 51.

⁸ Vsi izbrani odlomki so iz dela: Jalen, J. (2006). Bobri. Celje: Mohorjeva družba.

delu Bobri, in sicer za učence 7. razreda osnovne šole. Učitelj že vnaprej izbere odlomke in pripravi vprašanja, ki se nanašajo na odlomke.

Delo poteka v štirih skupinah. Za skupinsko delo je namenjenih petnajst minut. V tem času učenci preberejo izbrane odlomke in odgovorijo na vprašanja z medsebojnim posvetovanjem o najboljšem odgovoru. Sledi frontalni del ure. Predstavniki skupin poročajo o delu svojih skupin, učitelj pa razloži neznane besede. Na koncu je še diskusija, v kateri učenci povzamejo sklepe o mostiščarjih na Ljubljanskem barju.

1. skupina

»Bronasto bodalo je bilo že kar dovolj ostro. Plamenolasec je odložil večji brusilnik in segel po manjšega. Skrbno je pričel ostriti notranjo in zunanjo rez svojih treh srpasto ukrivljenih nožev, narejenih iz nereščevih čekanov.« (Jalen: Bobri, str. 39) »Z bodali za pasovi, omotani z vrvmi in obloženi s sekirami, cepini in kiji, so odšli raz mostišče in se napotili proti plitvini onstran izliva Reke.« (str. 135) »Jutra mladci kar pričakati niso mogli. Ob prvem svitu so bili pod Jelenovim koliščem. Prav vsi so nosili s sabo loke in imeli obešene prek pleč tule. Sulice ni premogel vsak. Kamnito sekiro le redko kdo, bronasto pa prav nobeden. /.../ Mladca Ostrorogega sta bila oborožena kakor odrasli lovci. Celo bronasto bodalo je tičalo obema za pasom. Zaviti v kožuhe in pokriti v kosmate oglavnice so mladci čakali na Jelena.« (str. 153)

- Kakšno orodje in orožje so poznali mostiščarji? Ali bi lahko ugotovili, katero obdobje je opisano?
- Ali so v tem obdobju že poznali razslojevanje in po čem tako sklepaš?
- Glede na izbrani odlomek poskušaj opisati vsakdanje življenje mostiščarjev.

2. skupina

»Ostrorogi Jelen se je sklanjal nad vnetilo, urno pote goval vrtilo sem in tja. /.../ Ostrorogi je zanetil na še neožganem ognjišču nov ogenj.« (str. 149)

»Na mostišču v Velikem jezeru tudi najstarejši ljudje niso pomnili, da bi jezerjani zimo tako lahko preživljali kakor tokrat. Vodni orešček je bil v jeseni bogato obrodil; vse polno so ga bile nabrale ženske. Nažele so dokaj bara in še drugih trav in namele polne mehove drobnega zrnja, ga sušile in mlele v žrmljah in mesile in pekle podpepelnjake. Jagod in borovnic, malin in robidnic in češenj so se bili poleti otroci do grla najedli; kasneje pa brusnic in mahovnic in drnulj. /.../ Žir je ljudem celo ostajal. Dokaj so ga bili deležni prašiči, ki so jih redili čez zimo za plemo. /.../ Vsi so radi pili kiselkastoslado vodo.« (str. 207)

- Kaj pomeni, da je »Ostrorogi zanetil na še neožganem ognjišču nov ogenj«?

- Kakšne prehrabne navade so imeli mostiščarji? Iz česa so delali podpepelnjak?
- V čem se življenje mostiščarjev razlikuje od današnjega?

3. skupina

»Vdova Tršatega Tura je odvezala skrivnostno bisagico, pričela jemati iz nje svoja vračila in jih razlagati na rob ognjišča. Izmed njih je odbrala dolgo in tenko in voljno črno koreniko in jo zavezala Somu okrog zapestja neokretne roke. Na razgaljene, osivelo kosmate prsi pa mu je natresla iz črnorjave, z okroglimi zavoji okrašene lončene bučke rumenklat prah. V vsako roko mu je stisnila pisano žilast, v studenčni vodi zaokrogličen kamen. Nazadnje mu je pa še nadrgnila brke pod nosom z zagatno dehtečo temnorjavo bobrovino. Potem je stegnila roke predse, pridvignila dlani in se pričela sklanjati nad bolnika. /.../ se zazrla Brkatemu v obraz in mu trikrat zapored močno pihnila v odprta usta in nos. V uho ga je pa poščegetalala s črnim krokarjevim peresom. Som se je stresel, se prebudil iz nezvesti in na široko odprl oči.« (str. 216)

- Kaj opisuje odlomek?
- Kaj pomenijo imena: Tršati Tur, Brkati Som, Ostrorogi Jelen, Pegasti Ris?
- Ali so mostiščarji v kaj verovali? Sklepaj glede na odlomek.

4. skupina

»Mi pa smo se tukaj v zemljo zagrizli. Zemlja! Zemlja! Zemlja! /.../ Mladec se je sklanjal nad rogovilo drevesa. Močna, priostreno odsekana veja je rila po zemlji in jo razkopavala. Za junci in hlapci, za drevesom in Kmetom pa je ostajala črna raza – brazda. Starec Ostrorogi Jelen ni mogel koj zapopasti, kaj dela Trdoroki Kmet. Šele počasi se je spreumel, da orje.

/.../ Veliko jezero se je bilo sprevglo v ravno planjavo. Vso so bili junci razrili z drevesi v črne brazde. In po vsej obširni, z zelenimi hribi obrobljeni ravnini, valovi morje zlato zoreče pšenice.« (str. 585)

- Kaj menite, da mostiščarjem pomeni zemlja?
- S čim in kako so jo obdelovali? Kaj se je do danes spremenilo?
- Kaj so sejali?

Sklep

Pri metodi dela s pisnim gradivom je pomembno, da je besedilo zanimivo in ni prezahtevno za razumevanje. Učence moramo naučiti dobrega branja zgodovinskih besedil, da pozneje nimajo težav pri samostojnem reševanju

nalog. Učence s prikazano metodo navajamo na samostojno delo in spodbujamo k razmišljanju. Z obravnavanjem leposlovnih zgodovinskih del učenci dobijo boljši vpogled v neko zgodovinsko obdobje oz. dogodke.

Literatura

1. Didaktika (2003). Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
2. Jalen, J. (2006). Bobri. Celje: Mohorjeva družba.
3. Lipnik, J. (1992). Metoda branja in dela z besedilom v osnovni šoli. Maribor: Pedagoška fakulteta.
4. Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli, letnik IV, št. 4, str. 50–54.
5. Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli IX, št. 3–4, str. 3–7.

Povzetek

Metoda dela s pisnim zgodovinskim gradivom je lahko zelo zanimiva in poučna za učence, saj dobijo informacije o določenem zgodovinskem obdobju ali dogodku še z druge perspektive – skozi oči piscev literarnih del. Metodo lahko uporabimo v vseh fazah učnega procesa. Zgodovinska besedila se uporablja na dva načina, metoda pa ima več stopenj. Ob delu s pisnim gradivom se učenci urijo v različnih spretnostih (branju, iskanju podatkov, besedilo znajo kritično primerjati z drugimi viri, podati lastno mnenje ...). Učitelj se mora dobro pripraviti: izbrati krajše odlomke in primerna vprašanja za izbrane odlomke (primer zgodovinskega besedila: Janez Jalen: Bobri). Na koncu pa sledita diskusija in preverjanje dela po skupinah.

Uredništvo portala Sistory nima soglasja avtorja za objavo članka

Uredništvo portala Slstory nima soglasja avtorja za objavo članka

Uredništvo portala Sistory nima soglasja avtorja za objavo članka

Uredništvo portala Sistory nima soglasja avtorja za objavo članka

Uredništvo portala Sistory nima soglasja avtorja za objavo članka

Vladimir Ovnič, vodja zunanjih ocenjevalcev

Splošna matura iz zgodovine 2007

Kandidati/kandidatke opravljajo maturitetni izpit iz zgodovine na eni zahtevnostni ravni. Oceno so v letu 2007 prvič pridobili z zunanjim in notranjim ocenjevanjem. Zunanji del ocene je 80 odstotkov končne ocene in je pridobljen s pisnim izpitom. Pisni izpit sestavljata dve izpitni poli. Izpitna pola 1 vsebuje 25 nalog različnih taksonomskih stopenj iz obče zgodovine. Naloga ima skupno 60 točk, kar je 40 odstotkov končne ocene. Izpitna pola 2 vsebuje podobno sestavljene naloge iz narodne zgodovine. Naloga ima skupno 60 točk, kar je prav tako 40 odstotkov končne ocene.

Notranji del ocene predstavlja praktični del, ki je sestavljen iz razlage in uporabe zgodovinskih virov ter strokovne ekskurzije. Praktični del vključuje poznavanje in razumevanje pisnih zgodovinskih virov, slikovnega, kartografskega in drugega gradiva, povezanega z desetiimi razpisanimi tematskimi sklopi. Kandidati/kandidatke med šolskim letom pod vodstvom mentorja/mentorice spoznavajo različne vire in njihovo uporabnost. Pri preverjanju praktičnega dela lahko dobijo kandidatke/kandidati največ 20 točk. Praktični del iz narodne zgodovine pa lahko opravijo tudi z dejavnostmi na strokovni ekskurziji. Mentorjeve naloge, postopek izvedbe praktičnega dela, opisno vrednotenje in točke za praktični del so opredeljeni in objavljeni v Predmetnem izpitnem katalogu za splošno maturo – zgodovina in v posebnih pravilih za izvedbo praktičnega dela, ki so objavljena na straneh RIC-a.

V spomladanskem roku mature 2007 je maturo prvič opravljalo 2535 kandidatov/kandidatk (brez udeležencev maturitetnega tečaja, 21-letnikov in poklicnih maturantov/maturantk). V primerjavi z letom 2006 je to približno 10-odstotni upad kandidatov/kandidatk. Upad je približno enak v splošnih in strokovnih gimnazijah.

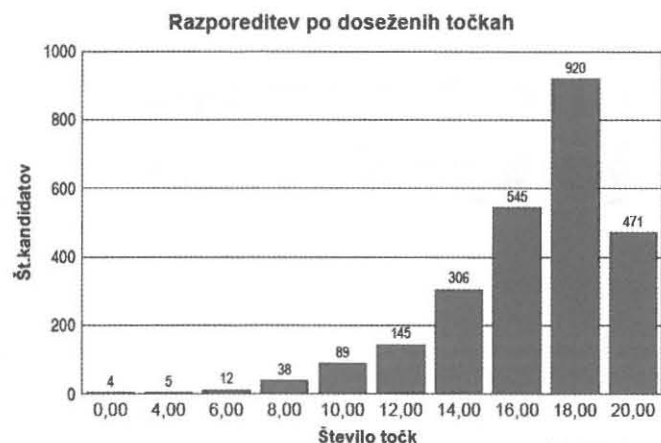
	Skupaj gimnazije	Splošne gimnazije	Strokovne gimnazije
Število kandidatov	2535	2013	522
Povprečno št. točk (v %)	65,47	67,26	58,55
Povprečna ocena	3,12	3,25	2,59
Delež odličnih (v %)	8,21	9,94	2,59
Delež negativnih (v %)	4,62	2,93	11,11

Kot je razvidno iz statističnih podatkov, je bila povprečna ocena tistih, ki so prvič opravljali maturo (brez udeležencev maturitetnega tečaja, 21-letnikov in poklicnih maturantov/maturantk), 3,12, oziroma 3,25 samo za kandidate splošnih gimnazij. Razlika med dijaki splošnih in strokovnih gimnazij je opazna – razlike je za slabih 10 točk – v prid dijakom splošnih gimnazij. Strokovne gimnazije imajo nižji osnovni fond ur, prav tako imajo težave z urami za pripravo na maturo. Glede na stanje zgodovine v strokovnih šolah so rezultati pričakovani.

V primerjavi z letom poprej je povprečna ocena nekoliko višja, vendar je porast glede na uvedbo praktičnega dela minimalen. Deloma pa se je to zgodilo tudi, ker se je komisija odločila za dvig meje za pozitivno za tri odstotne točke.

Porazdelitev po doseženih ocenah se približuje običajni porazdelitvi. Mogoče bi pričakovali le več kandidatov/kandidatk z odlično oceno. Enako velja za razporeditev po doseženih točkah pri posamezni izpitni poli. Od take porazdelitve pa odstopa razporeditev po doseženih točkah

pri praktičnem delu izpita. Tu je večji delež kandidatov/kandidatk z večjim številom točk.



Kandidati/kandidatke so se vse leto pripravljali na praktično uporabo virov in so pri preverjanju pokazali večje znanje. Poleg tega je interes za ekskurzijo večji, izvedena je v enem dnevu in se dijaki nanjo dobro pripravijo, zato so tudi ocene višje.

Da bi komisija lažje spremljala celovitost izvedbe praktičnega dela mature in analizirala izkušnje iz prvega izvedbenega leta, je vsem šolam, ki pripravljajo dijake na maturo iz zgodovine, poslala anketo, s katero smo želeli izvedeti, kako je bil izveden praktični del mature v letu 2006/07. Anketo so vrnilo učitelji s 66 šol. Od 66 šol ima kar 36 šol 105 ur za pripravo na maturo, osem šol ima več kot 105 ur priprave, več kot 70 in manj kot 105 ur ima še po pet šol. Dvanajst šol ima le 70 ur za priprave, medtem ko pet šol tega podatka ni izdalo.

Večina šol (48) se je v prvem letu izvajanja praktičnega dela mature pri zgodovini odločila za varianto AB, kar pomeni, da so pripravljali dijake na preverjanje pisnih virov iz obče in narodne zgodovine, znanje pa so preverili s posebnim preverjanjem. Ekskurzija zahteva dobro pripravo, praviloma izvedbo v soboto ali celo še v nedeljo, zato se mentorji, pa tudi dijaki za ekskurzijo težje odločajo.

Naloge preverjanja virov je bilo mogoče narediti iz ene ali več razpisanih tem. Večina učiteljev je naloge sestavila iz ene razpisane teme. Pri obči zgodovini so kar v 23 primerih preverjali temi Srednjeveška mesta in podeželje ter Zgodnje visoke kulture.

Štirinajst šol je izbralo tudi temo Od združitve Italije in Nemčije do prve svetovne vojne, ki je bila v katalogu za maturo 2007 najbolj predelana. Odporniška gibanja so pisali le na eni šoli, temo Namesto zavezništva hladna vojna pa na treh šolah.

Iz izbranih tem je razvidno, da se učitelji odločajo za teme, ki so jih predelali na začetku šolskega leta, in manj za teme, ki jih obdelujejo v četrtem letniku. To je sicer razumljivo, vendar pa so na maturi tudi teme četrtega letnika, ki jih dijaki praviloma pišejo slabše; še posebej to velja za teme iz obdobja ob koncu druge svetovne vojne in po njej. Podobna je bila situacija pri izbranih temah

za narodno zgodovino, saj so temo Slovensko ozemlje v rimski in zgodnji fevdalni dobi pisali na kar 24 šolah, temo Turški vpadi, kmečki upori in reformacija pa na 19 šolah. Slovence v habsburški monarhiji so preverjali na šestih šolah, temo Slovenci v prvi jugoslovanski državi pa na 11 šolah. Le dve šoli sta preverjali temo Slovenci v prvih dveh desetletjih po 2. svetovni vojni.

Osemnajst šol je praktični del izvajalo po varianti AC, kar pomeni, da so za preverjanje virov iz narodne zgodovine izbrali ekskurzijo. Učitelji so ekskurzije po domovini izbrali tako, da so na terenu obdelali praviloma vseh pet izbranih tem. Nekatere šole so z ekskurzijo zajele tudi ozemlje zamejskih Slovencev. Ekskurzije so šole izvedle v enem ali dveh dneh.

Večina učiteljev je zadovoljna z uvedbo praktičnega preverjanja, posamezniki pa vidijo v uvedbi praktičnega dela mature dodatno neplačano delo za učitelja.

Iz ankete so razvidne tudi nekatere dileme, ki mučijo učitelje pri izvedbi praktičnega dela. Večinoma so posledica nezadostnega poznavanja kataloga in pravil za izvajanje praktičnega dela, deloma tudi ne dovolj jasnih navodil.

Med pogostimi vprašanji so bila, kdaj preverjati in ali so teme tajne. Komisija je v pravilih določila, da se preverjanje ne sme izvajati pred februarjem, saj morajo učitelji z dijaki vaditi uporabo različnih virov iz različnih tem. Ekskurzije pa lahko začnejo izvajati že oktobra in morajo biti končane do začetka aprila.

Prav tako je jasno, da so teme, ki jih bo učitelj, preverjal tajne, katero temo bo preverjal, pa dijakom ne sme napovedati, ne glede na to, ali preverja iz ene ali vseh petih tem.

Tudi odgovor na vprašanje, kdaj seznaniti dijake z rezultati, je točno določen z izpitnim koledarjem. Izpitni koledar lahko vsak učitelj najde na spletnih straneh Državnega izpitnega centra.

Večkrat je bila izražena tudi želja učiteljev po publikaciji, v kateri bi bilo zbranih čim več virov za starejša obdobja, podobno kot je zbirka virov za dvajseto stoletje. Pobudo bomo posredovali Zavodu za šolstvo, kjer ima mag. Vilma Brodnik skupino učiteljev, ki se ukvarja s to dejavnostjo.

Posamezni mentorji imajo tudi pomisleke glede objektivnosti ocenjevanja na nekaterih šolah. Komisija meni, da morajo učitelji izvajati praktični del v skladu s pravili in tako zagotoviti objektivnost ocen. Za zdaj se ji ne zdi smiselno, da bi sama pripravljala pole za praktični del, pač pa bo v naslednjem šolskem letu na študijskih skupinah poskušala poenotiti stališča in konstruktivno prispevati k čim boljši izvedbi praktičnega dela.

Vojko Kunaver, Zavod RS za šolstvo

Mojih deset let dela na področju tekmovanja iz znanja zgodovine v osnovni šoli

V šolskem letu 2006/07 se je izteklo deseto leto tekmovanja iz znanja zgodovine, ki smo ga na Zavodu RS za šolstvo začeli v šolskem letu 1997/98. Minilo je torej že več kot deset let od prvega tekmovanja, in projekt si po vseh teh letih zasluži nekoliko celovitejšo obravnavo.

Začetek projekta sovпада s kurikularno prenovo pred več kot desetletjem, ko smo tudi pri zgodovini v osnovni šoli v marsičem postavljali nove smernice pouka in ko so učitelji zgodovine v osnovni šoli tedaj nove učne načrte že temeljito obravnavali. Tedanji direktor Zavoda RS za šolstvo Ivan Lorenčič je na predmetno skupino za zgodovino naslovil vprašanje, ali bi bilo mogoče pripraviti tekmovanje iz zgodovine v osnovni šoli, ki bi bilo primerljivo s tekmovanji, kot jih pozna slovenščina (tekmovanje za Cankarjevo priznanje) ali matematika (tekmovanje za Vegovo priznanje).

Pobudi je bil zelo naklonjen in jo je spodbujal tudi tedanji minister za šolstvo dr. Slavko Gaber, vedeti pa je treba tudi, da so imela tekmovanja takrat tudi veliko vlogo pri vpisovanju prihodnjih dijakov na srednje šole, saj so številna tekmovanja prinašala tudi dodatne točke za vpis in prenekateremu kandidatu olajšala pot na izbrano in zeleno srednjo šolo (predvsem gimnazijo). Želja je torej bila, da bi omogočili enakopravnejši položaj pri vpisu v srednje šole tudi bolj humanistično in družboslovno usmerjenim osnovnošolcem, ki se tekmovanj iz matematike in naravoslovnih predmetov niso udeleževali.

Po temeljitem premisleku smo se torej lotili postavljanja novega tekmovanja v slovenski osnovnošolski prostor. Najprej sem začel zbirati pobude učiteljev in kmalu ugotovil, da jih je mnogo naklonjenih ideji. Tekmovanje že, ampak kakšno? Pri zgodovini smo imeli pred dvema ali tremi desetletji tekmovanja iz novejšje zgodovine, ki pa so bila precej politično obarvana (Tito, revolucija, mir). Jasno je bilo, da za tak tip tekmovanja v šolah v spremenjenih političnih razmerah konec dvajsetega stoletja ni več prostora.

Razmišljali smo o raziskovalnih nalogah, ki so se tudi uveljavile v osnovnih šolah, vendar je tu problem, ker so te naloge sicer odlično spodbujale raziskovalno dejavnost in ustvarjalnost učencev, po drugi strani pa ni bilo mogoče natančno ovrednotiti individualnega dela učenca

pri posamezni nalogi in doseči objektivne primerjave z drugimi učenci.

Padla je torej odločitev, da bomo tekmovanje izvedli tako, da bo primerljivo z drugimi tekmovanji, predvsem pa tako, da bo rezultate posameznika mogoče ovrednotiti individualno. Odločili smo se torej za razpisano temo, ki se je snovno dotikala učnega načrta, in nabor literature, ki je pomenil nadgradnjo izbrane teme. Učenci bi tekmovali z reševanjem pisnega testa, ki bi ga sestavila komisija in bi bil enak za vse tekmovalke in tekmovalce v Sloveniji.

Naša prva tema je bila naravnana zelo motivacijsko, naslov Stari Grki in njihova kultura pa je obetal veliko zanimanja. Vendar sva si s kolegom Božidarjem Mrevljem za cilj postavila, da bi se na tekmovanje prijavila vsaj polovica slovenskih osnovnih šol, to je približno 225. Tekmovanje smo razpisali šele konec oktobra 1997 in potem čakali, kakšen bo odziv. Že po nekaj dneh je bilo jasno, da bo odziv dovolj velik, prijave so kar deževale, in konec novembra smo ugotovili, da se je na prvo tekmovanje prijavilo 343 šol s približno 8000 tekmovalci. Led je bil prebit, in za komisijo se je začelo resno in odgovorno delo, saj je bilo treba postaviti logistiko, pripraviti tekmovalne naloge, pravilnik, vzpostaviti široko organizacijsko mrežo. Poleg kolegov Božidarja Mrevljeta in Ivana Serneca, naših svetovalcev iz Nove Gorice in Maribora, se je v delo vključila še kolegica Vilma Brodnik, ki je prav tisto jesen nastopila delo na Zavodu za šolstvo.

Prvo leto je bilo tekmovanje tristopenjsko, se pravi šolsko, regijsko in državno. Na državnem tekmovanju je tekmovalo le 60 tekmovalk in tekmovalcev, naloge pa je popravila kar naša štiričlanska komisija. Podeljenih je bilo 45 zlatih priznanj, več sto srebrnih in več kot tisoč bronastih.

V naslednjem letu je tekmovanje že dobilo status tekmovanja, katerega priznanja so se štela za točke pri vpisu v srednje šole. Tako je bilo pričakovati še večji odziv, in ko smo razpisali našo drugo temo Rimska kultura, se prijavilo že več kot 400 osnovnih šol ali kar 90 % vseh osnovnih šol v Sloveniji. Takrat smo pripravili tudi prvi pravilnik o tekmovanju iz znanja zgodovine, pri čemer smo se zgledovali pri primerljivih tekmovanjih, prav tako

smo pripravili nove, lepše tiskovine za priznanja in poskrbeli za lepo sklepno prireditev za najboljše tekmovalke in tekmovalce.

V naslednjih letih se je število tekmovalk in tekmovalcev gibalo med 11 in 12 tisoč, tekmovanje pa je pridobivalo ugled in z množičnostjo tudi priljubljenost. Organizacijsko je velik del bremen padel tudi na šole, saj smo imeli v šolskem letu 2001/02 kar 45 regijskih in potem še 12 državnih tekmovalnih centrov. Vse teže smo nagovali šole, naj nam pomagajo pri izvedbi državnih in regijskih tekmovanj, zato smo se v letu 2002/03 odločili, da tekmovanje podobno kot slovenisti izvedemo le na dveh ravneh, šolski in državni. Število šol, ki so organizirale državno tekmovanje, se je sicer povečalo na 24, vendar je odpadlo 45 šol, ki so morale prej organizirati regijska tekmovanja.

Povsem jasno je, da vsaka sprememba, ki se vnaša v šolsko prakso, zahteva temeljit premislek in strokovne utemeljitve. Morali smo torej spremeniti pravilnik, največ časa in energije pa smo posvetili problematiki prehoda s šolskega na državno tekmovanje. Ker je praksa kot najustreznejši model pokazala izhodiščno število otrok na neki osnovni šoli, smo temu primerno prilagodili pravilnik, tako da naj bi z vsake šole dobila možnost sodelovanja na državnem tekmovanju vsaj dva učenca, ki sta presegla prag, določen za državno tekmovanje. Poleg velikosti šole smo v pravilnik dodali tudi člen, ki omogoča zlasti manjšim šolam še dodatno prijavo enega ali dveh tekmovalcev. Zavedali smo se, da tudi ta sistem ni bil najpravičnejši, saj smo potem omejili število otrok na velikih šolah, vendar na žalost ni bilo mogoče najti formule, s katero bi problem rešili tako, da bi bili vsi zadovoljni.

Število zlatih priznanj se je ob takšni množičnosti seveda krepko povečalo, vendar smo se vedno gibal v okviru dogovorjenih dveh odstotkov od prvotnega števila otrok, ki so tekmovali na šolski ravni, v številki pa to pomeni približno dobitnikov 200 zlatih priznanj med deset tisoč udeleženci.

Vsebinsko smo tekmovanja v vseh teh letih kronološko peljali od antike do sodobne zgodovine 20. stoletja. Prav tako pa se je tekmovanje spreminjalo tudi strokovno. Če lahko za prvo in deloma še drugo tekmovalno leto rečemo, da so bila vprašanja večinoma zastavljena še faktografsko (kdo, kdaj, kje ...), smo se v naslednjih letih v smislu sodobnejšega načina preverjanja vse bolj približevali preverjanju procesnih in tudi proceduralnih znanj. Veliko zaslug za ta premik ima kolegica Vilma Brodnik, ki je s svojimi razvijanji teoretičnih podlag za preverjanje teh znanj dala veliko pozitivnih pobud za drugačno preverjanje ciljev pri zgodovini v osnovni šoli in gimnaziji. Vprašanja so postopoma prehajala na raven primerjave, utemeljevanja, analize, sinteze, evalvacije. Ko sva s kolegom Božidarjem Mrevljem te nove pristope vse bolj vpeljevala na konkretni ravni (drugače naloge in večja teža uporabnosti in trajnosti znanja), smo postopno tudi prek tekmovanja nekako dvignili kakovost

tekmovalnih nalog. Te so bile vsekakor rezultat skupnega prizadevanja celotne skupine, ki je sestavljala naloge.

Med vprašanji, ki so sprva zbujala malce začudenja tako med tekmovalci kot tudi med učitelji, so bila tudi tista, ki so bila povezana z uporabnostjo in poznavanjem enega od simbolov slovenske identitete tistega časa, to pa je bil slovenski denar. Iz poznavanja slovenskega denarja smo pripravili precej zanimivih nalog, in mislim, da dosegli tudi to, da so tekmovalke in tekmovalci ta vprašanja in naloge pozneje tudi zelo dobro reševali.

Ena od temeljnih zamisli, ki sem si jih zadal, ko sem prevzel vodenje tega tekmovanja, je bila vsekakor, dajati veliko podpore novostim v stroki in udeležanju kurikula v praksi, čeprav je bila to pravzaprav nadgradnja. Vedno več je bilo nalog, ki so se nanašale na življenje, letnice in imena pa so v tekmovanju izgubili primarni pomen. Prav tako smo v šolskem letu 2004/05 v delo komisije začeli vključevati tudi učitelje (po tri vsako leto), ti pa so pomagali pri sestavi tekmovalnih nalog in prispevali k delu komisije tisto dodano vrednost, ki ji lahko rečemo stik z realno šolsko prakso. Ta način sodelovanja se je izkazal uspešnega, in z njim bi verjetno veljalo nadaljevati tudi v prihodnje.

V letu 2003/04 smo izvedli tudi anketo, v kateri smo učiteljem zastavili nekaj vprašanj o tekmovanju, in na podlagi odgovorov sklenili, da jih je večina sprejela koncept in z njim tudi soglašala. Na anketo se je odzvalo več kot 200 učiteljev, kar je vsekakor verodostojen vzorec.

Tekmovanje iz znanja zgodovine je velik projekt, ki temeljito posega v osnovno šolo. Poleg tega da se zadnja leta tekmovanja udeležujejo skoraj vse slovenske osnovne šole in velika večina učiteljev, so za tem tudi otroci, njihovi starši, vsa tiha pričakovanja in tudi razočaranja. Še vedno je to pač tekmovanje, in kot povsod tudi tu nekateri dobijo, drugi spet ne. Kljub temu pa smo naravnali tekmovanje iz znanja zgodovine tako, da vsaj na šolski ravni približno četrtnina vseh sodelujočih dobi bronasto priznanje, na državni ravni pa od tisoč tekmovalcev vsaj polovica doseže srebrno priznanje. Zlata priznanja so pač rezervirana za najboljše, njihovo število pa je omejeno. Kljub temu pa velik interes in množična udeležba dokazujeta, da je tekmovanje zastavljeno tako, da vsi nekaj pridobijo. Zavedamo se, da stoji za vsemi priznanji veliko dela tekmovalk in tekmovalcev, njihovih mentorjev, učiteljev, pa tudi staršev in prijateljev.

Deset let dela na enem projektu ni malo. Zavedam se, da mi ne bi uspelo izpeljati vsega, kar smo si v ciljeh zastavili, če ne bi imel podpore učiteljev, kolegic in kolegov svetovalcev in seveda predvsem interesa otrok, učenek in učencev, ki se jim je ta oblika dela priljubila in v kateri radi sodelujejo, čeprav jim je jasno, da vsi ne bodo mogli »zmagati« in doseči priznanj. Vsem naštetim gre priznanje, da so skupaj s komisijo vztrajali vsa ta leta in da so kljub napakam, ki so bile sestavni del projekta, vendarle razumeli, da se je motiti tudi povsem človeško in da nikoli ne gre čisto vse gladko.

V prihodnje se bo tekmovanje iz znanja zgodovine verjetno še posodabljal in spreminjalo. Kolegica Bernarda Gaber je v enajstem letu tekmovanja uspešno prevzela vodenje projekta v svoje roke. S svojimi izkušnjami pri delu v osnovni šoli, natančnostjo in doslednostjo je do-

kazala, da bo tudi v prihodnje tekmovanje kakovostno in brez večjih pretresov. Želim ji veliko uspeha in čim manj težav pri vodenju zahtevnega projekta, ki si je v minulem desetletju pridobil ne le tradicijo, pač pa, upam, tudi dvignil ugled predmeta zgodovina v osnovni šoli.

Marjeta Kralj, Šolski center Rudolfa Maistra Kamnik

VI. državno tekmovanje mladih zgodovinarjev iz srednjih šol

V soboto, 31. marca 2007, je bilo v Šolskem centru Rudolfa Maistra VI. državno tekmovanje mladih zgodovinarjev Slovenije, ki smo ga pripravili v sodelovanju z Društvom učiteljev zgodovine. Tekmovanja se je udeležilo 76 gimnazij in drugih srednjih šol iz vse Slovenije, kar pomeni 228 tekmovalcev. Tema tekmovanja je bila Slovenci v prvi jugoslovanski državi in Rudolf Maister.

Tekmovanje se je začelo ob 10.00 z uvodnimi nagovori ministra za šolstvo in šport dr. Milana Zvera, ki je tekmovalce spodbudno nagovoril in tekmovanje slovesno odprl, kamniškega župana Antona Smolnikarja, predsednice Društva učiteljev zgodovine mag. Andreje Valič Zupan in direktorice šolskega centra Rudolfa Maistra Veronike Matjašič Kališnik.



Šolske ekipe so bile sestavljene iz treh tekmovalcev, ki so se na državno tekmovanje uvrstili kot najboljši na šolskem tekmovanju. Tekmovali so na osnovi predpisane literature, ki jo je določil organizacijski odbor tekmovanja in se je navezovala na predpisano temo.

Tekmovanje je bilo v dveh delih. Tekmovalci so v prvem delu reševali pisni test za individualni uspeh, v drugem delu pa še za ekipnega na terenu. Ekipni uspeh

je bil seštevek točk posameznika iz individualnega tekmovanja in ekipnega s terenskega dela. Terenski del je potekal po starem mestnem jedru Kamnika in se je vsebinsko nanašal na življenje in delo generala, pesnika in domoljuba Rudolfa Maistra, ki je bil rojen v Kamniku pred 133 leti.



Popoldne so bili objavljeni rezultati tekmovanja. 12 tekmovalcev je prejelo zlato, 33 srebrno, drugi pa bronasto priznanje. Prvovrščena šola je bila Prva gimnazija Maribor, drugo mesto so dosegli dijaki Gimnazije Ptuj, tretje mesto pa sta si razdelili Gimnazija Franca Miklošiča iz Ljutomerja in Srednja šola Srečka Kosovela Sežana.

Tekmovanje so z glasbo popestrili dijaki šolskega radia RUMA. V avli šole se je predstavil tudi javni zavod Muzej športa z znanim telovadcem Mitjem Petkovškom. V prostem času pa so si tekmovalci in mentorji lahko ogledali muzejsko zbirko na gradu Zaprice in razstavo Boj za meje po 1. svetovni vojni.

Tekmovanje je potekalo po predvidenem razporedu, ker so vsi udeleženci spoštovali urnik; mentorji pa so s svojim učinkovitim ocenjevanjem prispevali k temu, da so bili rezultati objavljeni v predvidenem času.



Poudariti je treba, da se vsako leto zanimanje mentorjev in dijakov za zgodovinsko tekmovanje večja, zato je vsako leto prijavljeno rekordno število tekmovalcev. Te številke pa so zelo spodbudne, saj dokazujejo naraščanje zanimanja za zgodovino in tudi, da je zgodovina predmet, s katerim se dijaki ukvarjajo tudi v prostem času.

Arabska podoba v španskem ogledalu

Kairo, december 2007

Razpravljanje o podobah arabske in islamske kulture v evropskih učbenikih zgodovine v okviru dejavnosti Unesca, Sveta Evrope in drugih se je začelo pred dobrimi tremi leti. Vmes so bile raziskave, ki so jih vodili arabski raziskovalci. Bilo pa je še nekaj različnih srečanj na medkulturni ravni. Razmeroma majhno konferenco – s približno dvajsetimi udeleženci – je v drugem tednu decembra 2007 v prostorih sedeža Arabske lige v Kairu organizirala egiptovska Nacionalna komisija za Unesco, soorganizatorici pa sta bili še arabska oziroma islamska organizacija Alesco in Isesco. Konferenca je del sheme tako imenovanega evro-arabskega dialoga, ki se navezuje na doslej ne preveč uspešen barcelonski proces. Ime tega »procesa«, ki se osredotoča na sodelovanje in spreminjanje razmer na različnih področjih (od gospodarstva do kulture), izvira iz imena katalonske prestolnice, kjer je bila l. 1995 sprejeta Barcelonska deklaracija. Glavna partnerica v procesu je kajpak Evropska unija. Unesco je v ta proces vstopil na področjih, za katera je pristojen, in seveda že s svojim renomejem prispeva k poudarjanju vzpostavljanja in ohranjanja dialoga. Če se vrnemo k omenjeni konferenci, lahko rečemo, da že nabor različnih mednarodnih organizacij (omeniti bi bilo treba vsaj še španski kulturni center v Kairu, Fundacijo Ane Lindh in Švedski inštitut v Aleksandriji), ki omenjeni projekt uvrščajo med svoje dejavnosti, priča o tem, da je to pomemben del kompleksne problematike v šolstvu, katere zanimivost je pogojena tudi z mednarodnimi odnosi in družbenimi razmerami v neevropskih udeleženkah barcelonskega procesa.

Ozadja in razlogi

Pustimo ob strani gotovo zahtevno temo ozadja kolonialne zgodovine pa tisočletnega spopada med krščanstvom in islamom, kar so prvine, ki sestavljajo širši okvir razlogov za projekt. Seveda pa je bilo med najnovejšimi razlogi za izvajanje projekta globalno dogajanje, ki se je začelo z znamenitim 11. septembrom 2001. Kot vemo, se je po tem prelomnem datumu poglobilo nezaupanje in so se poslabšali odnosi med zahodnim svetom na eni strani ter arabskim in skoraj celotnim islamskim svetom na drugi. Ponesrečena vojna v Iraku je prispevala levji delež h krepitvi teh in drugih negativnih teženj. Spomnimo, da se je ta vojna skoraj neprikrito začela kot novodobna inačica križarskih vojn. Za večino arabskih dežel so te neugodne mednarodne razmere postavile na dnevni red vprašanja, ki presegajo samo probleme neurejenih diplomatskih odnosov. Zlasti na arabski strani se je namreč postavilo vprašanje o razlogih, zaradi katerih so množično razširjeni negativni stereotipi o arabsko-islamski kulturi ter se vsa islamska religija izenačuje z islamskim fundamentalizmom.

Upošteva je ta velikanska ozadja in velike probleme, so z vrsto poskusov organiziranja dialoga na strokovnih področjih poskušali na široko zajeti raznoliko problematiko in vključiti veliko držav. Domnevam, da se ta velikopoteznost ni izkazala za zares produktivno, in tako je bila tokratna konferenca na prvi pogled veliko skromnejša tako po ambicijah kot po obsegu in številu udeležencev. Toda zato je bila veliko uspešnejša, saj se je posvetila

študiji primera španskih srednješolskih učbenikov zgodovine, in tako so se veliko bolj izkristalizirali konkretni obrisi problematike.

Pozitivne in negativne plati

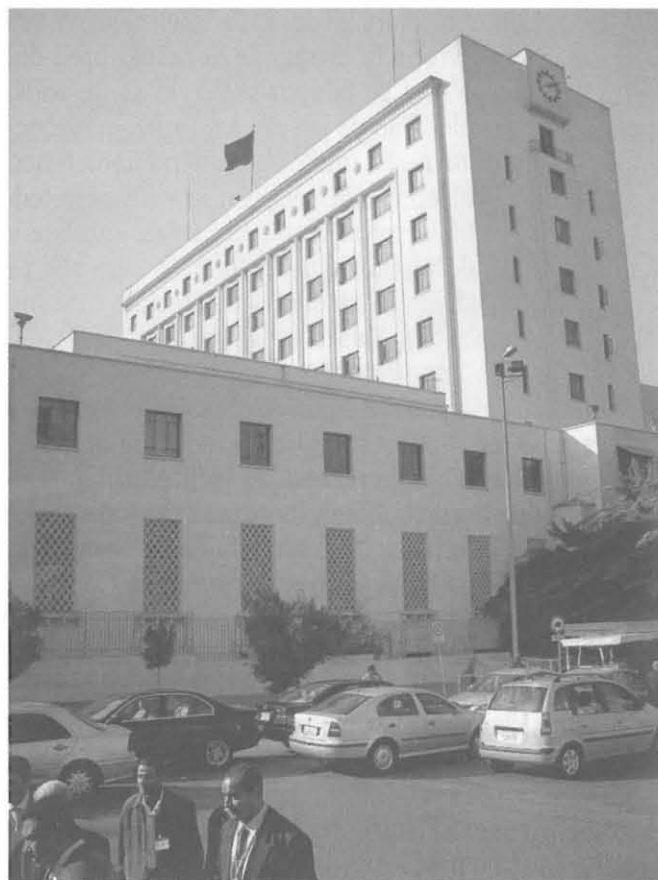
Arabski raziskovalci, ki jih je vodil profesor Salah Fadl z univerze Ain Šams, so pregledali 23 španskih srednješolskih učbenikov, ki so jih izdali različni založniki v obdobju 1992–2004, ki jih je skupaj sestavilo po več avtorjev in ki so bili precej obsežni (imajo po najmanj 400 strani). Raziskovalci so v povzetku analizirali razlikovalne med negativnimi in pozitivnimi platmi knjig glede na različne vidike. Raziskava je potekala v dveh fazah. Po vsaki fazi je Nacionalna komisija za Unesco v Kairu pripravila delavnico, na kateri so udeleženci ugotavljali ustreznost opredelitev. Poglavitne izsledke in trditve bomo tu prikazali zelo strnjeno, pri čemer se nadajamo, da bo to lahko zanimivo tudi za slovenske pisce podobnih učbenikov.

V obeh fazah raziskave so raziskovalci med pozitivne plati uvrstili, da so učbeniki dobro predstavili islamsko Španijo Al-Andaluz, in da so osem stoletij arabske navzočnosti na Pirenejskem polotoku orisali glede na razvoj znanja in vrednot, ki so »razsvetile evropski temni srednji vek«. Arabskim raziskovalcem se je v tem okviru zdelo zelo pozitivna obravnava vloge prevajalske šole v Toledu v 13. stoletju, ki jo je ta imela pri prenosu arabske znanosti v latinski jezik in kastiljščino. Po mnenju raziskovalcev so avtorji učbenikov tudi ustrezno prikazali tolerantno civilizacijo na ozemlju sedanje Španije v obravnavanem času. Učbeniki navajajo izvečke iz zgodovinskih arabskih dokumentov. Nato pretežno »objektivno prikazujejo arabsko-izraelski spor«. Raziskovalci s pohvalili tudi zmanjševanje števila negativnih plati v učbenikih s poznejšim datumom izida.

Nemara nas ne sme presenetiti, da so bili raziskovalci kljub tem pohvalam zelo pozorni na negativne plati in napake. Med prvimi napakami je temna podoba Arabskega polotoka v predislamskem obdobju. Prežetost arabske družbe in vsakdanjega življenja z religijo je vsekakor ena od razlik v primerjavi z evropskimi družbami in narekuje arabskim raziskovalcem nekatera gledišča. Tako so med negativnimi platmi še posebej izpostavili prav vidike prikazov islamske religije v učbenikih. Tako naj bi po opažanjih raziskovalcev učbeniki (ne sicer vsi in ne vsi enako) slikali islam kot glavnega sovražnika krščanstva, raziskovalci pa avtorjem učbenikov zamerijo tudi poimenovanje muslimanov, ki jim pravijo mohamedanci, in trditve, da je sam Mohamed sestavil religijo (ne pa bog – Alah). V prikazu islama naj bi »mešali načela in glavne stebre religije«. Napačno naj bi opisovali tudi številne verske običaje v islamu. Precej učbenikov izkazuje nerazumevanje pomena džihad, pa tudi Koran je pogosto citiran napačno. Zamenjane so tudi islamske verske doktrine in politične skupine.

Glede prikazov arabsko-islamske civilizacije so bili raziskovalci podobno kritični. Po njihovem mnenju v posameznih primerih niso ustrezne trditve, po katerih je bila arabsko-islamska civilizacija »samo sredstvo prenosa grške kulture in intelekta«. Pogosto je zanikanje vpliva arabske književnosti na špansko književnost. Raziskovalci so bili kritični do prostora, ki je bil v teh razmeroma debelih knjigah namenjen arabsko-islamski zgodovini. Učbeniki prevečkrat tudi »prikazujejo islamsko misel kot zgolj versko dogmo«. Zelo napačno naj bi bile opisane križarske vojne in razlogi zanje.

Podoba islamskega sveta v novejšem in sodobnem svetu je v učbenikih po mnenju raziskovalcev spet pogosto pomanjkljiva in napačna. Preslabo so opredeljeni razlogi kolonialnih napadov, pri čemer je lahko boj proti kolonializmu opisan kot terorizem. Negativni opisi arabskega sveta zaradi pomanjkanja demokracije, zaostalosti, ipd. se raziskovalcem niso zdeli primerni, prav tako tudi ne opisovanje mesta in vloge žensk v islamsko-arabskem svetu. Nato so (zlasti v drugi fazi) odkrivali neustrezno prikazovanje islamske iranske revolucije kot poglavitnega razloga za širjenje islamskega radikalizma. Učbeniki se vse preveč osredotočajo na fundamentalistična gibanja v islamskih družbah. Odpor proti izraelski okupaciji je prepogosto opisan kot terorizem, zločini izraelskih in ameriških vojakov pa niso niti omenjeni.



Konferenca o podobi arabsko-islamske kulture v evropskih učbenikih zgodovine je bila v prostorih Arabske lige v Kairu.

Pot iz stereotipov

Na podlagi teh ugotovitev so raziskovalci oblikovali vrsto priporočil in konkretnih formulacij za popravke učbenikov. Že na prvi pogled je sicer jasno, da vseh očitkov o »napakah« avtorji učbenikov ne bi prav zlahka sprejeli. Tudi na konferenci se je izkazalo, da se ob nekaterih vprašanjih razhajajo tudi arabski učenjaki in učenjakinje. Tako je nekaj profesorov s kairske univerze – ta ima tudi nekaj sekularne tradicije – previdno, a vendar dovolj izrecno ugovarjalo glede (ne)ustreznosti prikazov položaja žensk v arabsko-islamskih družbah. Nekateri drugi arabski udeleženci so kritizirali tudi podobe Evrope v arabskih učbenikih. Temu lahko dodam, da glede na lastno skromno sodelovanje v tem delu evro-arabskega dialoga opažam pozitivne premike in evolucijo pogledov na obeh straneh. Prav tako je vse manj izogibanja tudi »neprijetnim vprašanjem« in vse bolj odkrito teče beseda o razlikah. V tem zapisu na kratko povzeta raziskava pa je

zelo dober korak naprej, saj konkretne opredelitve odpirajo možnost za priznanje napak in njihovo popravilo, druge pa opozarjajo na opredelitev polja razlik. Pričakovani dosežek bi bili učbeniki brez stereotipov in namigov za oblikovanje negativnega odnosa učencev do drugih in drugačnih. Ne nazadnje je to pomembno tudi zaradi migracijskih tokov, zaradi katerih so pripadniki arabskih in drugih narodov, ki jih pomembno označuje verska pripadnost islamu, del vsakdanjosti v večini evropskih držav. Gotovo je tudi, da so prav razlike lahko izhodišče za poglobljanje dialoga, ki bi ga kazalo okrepiti in tudi razširiti na več ravni, namreč tudi na ravni učiteljev in učencev v dovolj velikem obsegu. Zastavljeno raziskovanje in dialog sta vsekakor na področju, na katerem lahko šola vpliva na spreminjanje okorelih etnocentričnih pogledov, s tem pa tudi na širjenje kulture miru, ki je ena od najpomembnejših prioritet Unesca.

Dr. Darko Štrajn

Teaching Remembrance: Education for the prevention of crimes against humanity

Oslo, 27. in 28. september 2007

Svet Evrope poskuša širiti evropske dimenzije in vrednote tudi s seminarji za strokovne delavce v šolstvu. Program se imenuje po Pestalozziju in ga najdemo na spletni strani www.coe.int/Training. Vsakega pol leta je objavljeno vabilo za približno 20 seminarjev, ki so v različnih državah članicah Sveta Evrope. Potne stroške do kraja izvedbe seminarja plača Svet Evrope, bivanje in vse drugo pa država gostiteljica. Približno 20 učiteljev je domačih, približno toliko pa jih povabijo tudi iz drugih držav. Sam sem se udeležil seminarja *Teaching Remembrance: Education for the prevention of crimes against humanity*, ki je bil 27. in 28. septembra 2007 v norveški prestolnici.

Iz naslova seminarja je razvidno, da je bila prireditev v angleščini. Večina seminarjev je v tem jeziku. Teme so največkrat človekove pravice, demokracija in zgodovina. Tudi o načinu prijave na to izobraževanje si lahko morebitni kandidati preberejo na omenjeni spletni strani. Po besedah naše koordinatorice z Zavoda za šolstvo pa bi bilo lahko več odziva slovenskih učiteljev. Za ta seminar sem bil edini kandidat iz naše države.

Zbralo se nas je kar petdeset, od tega več kot dvajset iz zelo pisane družine držav. Nastanili so nas v vrhunskem hotelu, kjer sicer prenočuje denarna, politična in moralna elita, tam namreč poleg petičnežev prespijo številni državniki ter Nobelovi nagradenci za mir. Predavanja pa smo imeli v veliki vili, kjer je Center za preučevanje holokavsta in verskih manjšin. Zelo pomenljivo je tudi, da je to pravzaprav poslopje, v katerem je bila med vojno rezidenca samega Vidkuna Quislinga.

V isti stavbi je tudi muzej, v katerem obiskovalec izve za žalostno usodo norveške judovske skupnosti. Quisling je dal njene člane natančno popisati, bilo jih je približno 2000, čez pol leta pa so jih dobro tretjino v enem zamahu deportirali v nemška uničevalna taborišča. Preostali so večinoma pobegnili na Švedsko. Iz nemških taborišč jih je prišla živa le peščica.

Zanimivi so tudi pedagoški programi za obisk tega muzeja. Šolarji lahko izbirajo dve- ali peturni obisk. Pri prvem imajo uvodno skupno predavanje in potem ogled po skupinah. Druga različica pa omogoča raziskovalno delo. Dijaki se razdelijo v skupine in pripravijo na pri-

mer interno TV-poročilo iz muzeja. Prav druga, dejavna različica obiska marsikdaj preseneti učitelje. Pri poročanju skupin se izkaže, da so bili presenetljivo dejavni tudi tisti, ki so v razredu (morda zaradi načina pouka) le pasivni sopotniki. Verjetno bi morali o takih pristopih k ogledu muzejev razmisliti tudi pri nas.

Norvežani so v primerjavi z našo državo vojno preživeli z malo žrtvami. Rasno so seveda spadali v višjo kategorijo kot Slovenci. Ni pa nepomembno, da so tudi pri njih v odporištvu delovali komunisti. Pri tem pa si niso vzeli glavne vloge in niso sprožili revolucije. Demokratično vodeni upor nizke intenzivnosti je poleg majhnega števila žrtev onemogočil vzpostavitev novega totalitarizma s prevzemom oblasti po vojni, kar poznamo iz zgodovine našega naroda.

Eden izmed norveških udeležencev je prišel s severnega dela države, kjer je med vojno delovalo ujetniško taborišče. Tam je med suženjskim delom umrlo več ujetnikov, predvsem Rusov in Srbov, kot je bilo vseh žrtev med Norvežani. Seveda pa v muzeju, ki je namenjen žrtvam holokavsta, sploh niso omenjeni. Prav tako ni na veliki steni, na kateri so na zemljevidu Evrope narisana taborišča, označenih italijanskih fašističnih taborišč. Ne nazadnje je bilo na Rabu tudi taborišče za Jude. V njem pa so bile bistveno boljše razmere kot v tistem, ki je bil namenjen Slovencem in Hrvatim. Pri nemških taboriščih pa so med interniranci omenjeni le Srbi, kot da bi bile Slovencem prihranjene tovrstne torture tretjega rajha. Upam, da bodo moje opombe, ki sem jih izrazil vodstvu muzeja, obrodile sad. Manj poučeni dobijo ob takih prikazih dokaj pristransko sliko dogajanja med vojno.

Človek se seveda vpraša, ali poučevanje o genocidih res preprečuje nove poboje. Zgodovina žal priča, da bolj slabo. A po drugi strani ne smemo pozabiti, da je bil prav nekaznovani in pozabljeni genocid nad Armenci dodatna spodbuda za Hitlerja, ki je v svoji zloglasni knjigi utemeljeval odločitev za množični pregon Judov tudi z mednarodno ignoranco pokola Armencev.

Omenjanje tega pokola in zasedba Cipra pa sta bili temi, zaradi katerih so udeležence s Cipra in iz Grčije na eni strani ter edini predstavnik Turčije na drugi kar nekajkrat povišali glas. Brez dvoma bodo bralci uganili izjave enih kot drugega. Za preostale in organizatorje kar napeto vzdušje je končno rešila Ciprčanka, ki je povedala, da bodo v šolah učili resnico, hkrati pa poskušali poskrbeti, da bi v kali zaustavili vsak poskus sovraštva, ki bi se hotel napajati iz prikrojevanja teh dogodkov.

Predstavnica Sveta Evrope je povedala, da ima vsaka država svobodno izbiro pri določitvi dneva spomina. Nikakor ni nujno, da bi bil to dan osvoboditve Auschwitza. Tako so v Luksemburgu izbrali dan, ko so prebivalci na referendumu zavrnil, da bi bila nemščina med okupacijo uradni jezik v njihovi državi. Madžari imajo kar dva dneva, eden je namenjen nacizmu, drugi komunizmu oziroma dogodkoma, povezanim s tema totalitarizmoma.

Zanimivo je bilo tudi predavanje gostujoče profesorice iz ZDA. Pričakoval sem, da bo poudarjala judovske žrtve pred drugimi. Je pa v resnici ošvrknila svojo državo. V New Jerseyju imajo tako kar 26 centrov holokavsta. Ko se je eden hotel preimenoval v Center za holokavst in genocide, je nekaj donatorjev zagrozilo, da bo odtegnilo svojo pomoč. Vprašala se je tudi, ali ne bi bile ZDA dolžne postaviti nekaj centrov v spomin na suženjstvo. Priporočila je, naj se pogumno spopademo z obravnavo genocidnih dejanj ali množičnih zločinov, ki so najtesneje povezani z našimi narodi, v povezavi s spoštovanjem človekovih pravic. Pri tem je omenila, kako jo je nekoč med predavanjem presenetil deček. Vprašal jo je namreč, ali spanje vsak dan v isti postelji tudi spada med človekove pravice. Njegova družina se je očitno selila iz zavetišča v zavetišče.

Predavatelj, Šved, je govoril o izkušnjah, ki jih imajo pri delu z obritoglavci. Ti večkrat pokažejo tako nestrpnost do tujcev kot do preteklosti. Včasih so uspešni pri delu z njimi, ko skupaj preučujejo holokavst in razpravljajo o človekovih pravicah.

Od preostalih bi omenil še govor nekdanje sodnice Evropskega sodišča za človekove pravice. Njeno pričevanje o delu z žrtvami genocidov se je prav zaradi ustreznega prepleta strokovnega in osebno-sočutnega pristopa k tem raziskavam globoko dotaknilo poslušalcev.

Vsekakor bi priporočil, naj Slovenci postanejo pogostejši udeleženci teh seminarjev. Z organizatorji se da mimogrede dogovoriti, da plačajo še kakšen dodatni dan bivanja. Poleg seminarja so zelo dragoceni tudi pogovori z drugimi udeleženci. Pogrešal pa sem dejavnejšo vlogo udeležencev seminarja, bodisi s poročanjem o razmerah pri njih bodisi s kakšno delavnico.

Mag. Tine Golež

Simpozij Učenje zgodovine za razumevanje in doživljanje kulturne raznolikosti danes

Strasbourg, 29. in 30. oktober 2007

V okviru projekta Podoba drugega v poučevanju zgodovine (*The image of the other in History Teaching*), ki ga organizira Svet Evrope, sem sodelovala na simpoziju Učenje zgodovine za razumevanje in doživljanje kulturne raznolikosti danes (*Learning history to understand and experience cultural diversity today*). Simpozij je potekal v Strasbourgu 29. in 30. oktobra 2007. Pred simpozijem sta bila izvedena dva pripravljala seminarja *Contact and interaction: the image of the Muslim world in history learning in Europe*, 9. in 10. oktobra 2006, in *Teaching and learning the diversity of histories and history of diversity*, 18. in 19. junija 2007. V okviru zgoraj omenjenega projekta bosta v letih 2008 in 2009 še dva simpozija.

Cilj projekta je določiti bistvene globalne strategije poučevanja zgodovine v multikulturni družbi ter opredeliti in razjasniti ključne koncepte v razvoju interkulturnega dialoga. Skupni imenovalec vseh treh simpozijev je oblikovati predloge splošnih smernic poučevanja zgodovine v kontekstu interkulturnega dialoga ter predlagati strategije, metode in sredstva, ki bodo sprejemljivi za prakso.

Simpozij sta odprla vodja projekta *The image of the Other in the History Teaching* Arild Thorbjørnsen ter direktorica za izobraževanje, kulturo, mladino in šport pri Svetu Evrope Gabriella Battaini-Dracani. Oba sta uvodoma nakazala smernice dela in namen simpozija.

Na simpoziju se je zbralo 120 udeležencev, vključno s predstavniki delegacij Evropske kulturne skupščine (European Cultural Convention), predstavniki drugih mednarodnih organizacij (organizacij UNESCO, ALESCO¹ in IRCICA²), zgodovinarji, predstavniki fakultet, šol in muzejev, založniki, predstavniki neformalnih in zunajšolskih izobraževalnih organizacij ter NGO (nevladnih organizacij), novinarji in raziskovalci.

Simpozij je na plenarnem delu in delu po posameznih skupinah sledil temam:

1. pomembnosti globalne strategije učenja zgodovine v multikulturni skupnosti;

2. opredeljevanja in srečevanja s ključnimi koncepti, ki so pomembni za razvoj interkulturnega dialoga pri učenju zgodovine;
3. opredelitve metod in sredstev poučevanja za vse vpletene v ta proces;
4. zbiranju in predstavljanju primerov dobre prakse.

Spodaj so zapisani sklepi in priporočila, ki jih je sprejela delovna skupina simpozija in so avtoričin prevod.

Zgodovina je eden od ključnih elementov medkulturnega dialoga, saj se udeleženci dialoga pogosto sklicujejo na zgodovino svoje kulture. Zgodovina kot taka je zgodovina kulturnih razlik. Pri poučevanju in učenju zgodovine je mogoče medkulturni dialog uporabiti kot sredstvo različnih perspektiv in pogledov. Avtentični dialog zahteva, da imajo udeleženci oblikovane vrednote (človekove pravice, strpnost, zakoni), brez katerih se dialog sploh ne more začeti. Kulturne razlike so sicer zapleten pojav, ki jih definiramo ob upoštevanju številnih kriterijev, kot so jezik, vera, območje, družba, spol, starost, odnos do zgodovine itd. Treba je opredeliti kulturne razlike in ugotoviti, kakšne so naše predstave o drugih in kakšne predstave imajo drugi o nas.

Dialog vključuje razjasnjevanje konceptov, kategorij in pogledov, zato se pozornost usmerja na cilje dialoga, da ne bi prihajalo do konfliktnih situacij že zaradi nerazumevanja osnovnih pojmov/definicij. Treba je razpravljati o medkulturnosti, da se zagotovi določena stopnja lingvistične jasnosti.

Glede na lokalne, regionalne, državne in svetovne kulturne spremembe mora biti poučevanje in učenje o medkulturnosti in za njo vpeto v vseživljenjsko učenje, pri tem pa bi morale sodelovati vse ustanove, od šol, knjižnic, muzejev, medijev, založb... Številni primeri zunajšolskih, neformalnih in kulturnih dejavnosti so pokazali smiselnost raznolikih zgodovinskih učnih projektov, ki vključujejo in povezujejo različna področja umetnosti (gledališče, likovno umetnost, glasbo, literaturo). Ti projekti so smiselni tudi zaradi manj akademskih oblik komunikacije, ki so še posebno dobrodošle v večkulturnem kontekstu.

¹ Arabska organizacija za izobraževanje, kulturo in znanost s sedežem v Tunisu.

² Internacionalna ustanova za raziskovanje, objavlanje, dokumentiranje in informatizacijo. Njeno delovanje je povezano z raziskovanjem in promocijo islamske kulture in povezavo s kulturami sveta.

Ko govorimo o medkulturnem dialogu, bi morali imeti zgodovinski učbeniki pomembno vlogo pri aktivnem poučevanju in učenju, saj bi spodbujali različne oblike in metode učnega procesa, npr. debatno tehniko, raziskovanje, kritično analizo virov, razmišljanje skozi različne perspektive o objektivnosti zgodovinskih dejstev. Zgodovinski učbeniki se lahko uporabljajo kot osnova za pridobivanje, razumevanje in oblikovanje številnih različnih perspektiv v medkulturnem dialogu.

Mediji so pomemben element v medkulturnem dialogu, ne samo kot element oz. subjekt v tem dialogu, ampak kot element, ki pomembno vpliva na dialog vseh subjektov.

Za jasno strategijo poučevanja zgodovine v večkulturnem kontekstu je potrebna sinergija med učitelji, šolo in drugimi ustanovami. Pri tem je izjemno pomembna spodbuda, ki prihaja iz lokalnega okolja, še

posebej, če se to srečuje s širokim spektrom kulturne raznolikosti. Ključ za načrtovanje in doseganje učinkovitih razsežnosti je spodbujanje in vključevanje vseh zgoraj omenjenih udeležencev javne in zasebne sfere.

Z vidika poučevanja zgodovine in razumevanja kulturnih raznolikosti je treba spremeniti globoko zakoreninjene tradicionalne metode in koncepte ter si prizadevati za nenehno izobraževanje in izpopolnjevanje vseh interesnih skupin. Spodbujati moramo usposabljanje s ključnimi kompetencami, ki jih bodo državljani potrebovali za razumevanje in življenje v večkulturni družbi. Upoštevajoč tudi priporočila Odbora ministrov (2001) 15 o poučevanju zgodovine v 21. stoletju, je osnovni namen izobraziti dejavne, avtonomne in odgovorne državljane.

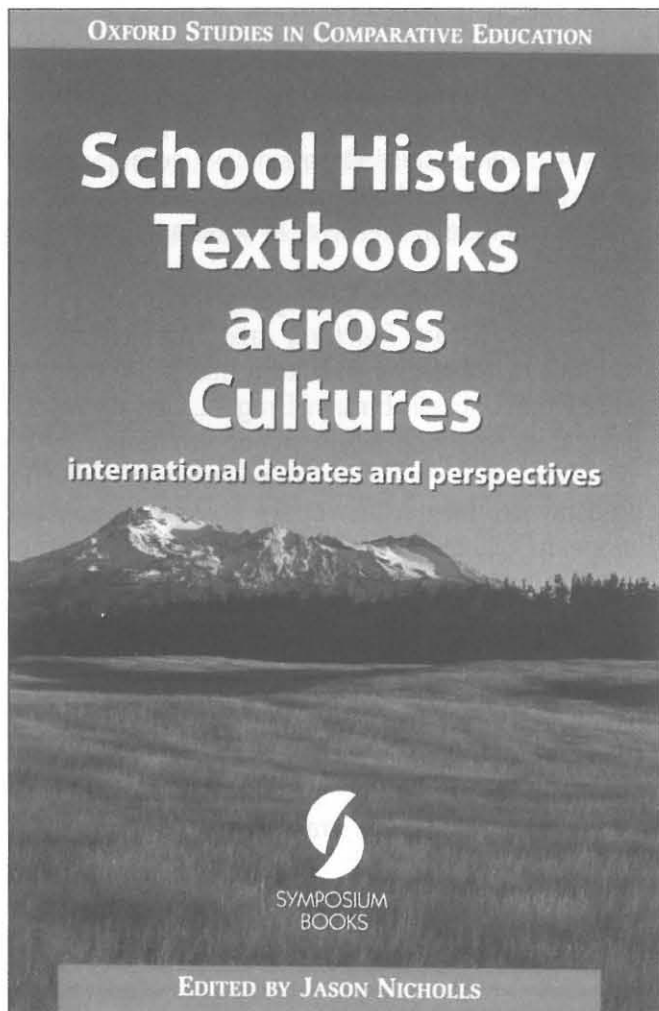
Bernarda Gaber

School History Textbooks across Cultures: international debates and perspectives

Oxford, Symposium Books, 2006, 123 strani.

Krajša publikacija o zgodovinskih učbenikih je izšla v zbirki Oxford Studies in Comparative Education. Glavni urednik Jason Nicholls je zbral deset avtorjev, univerzitetnih profesorjev in pedagoških raziskovalcev, ki predstavljajo zgodovinske učbenike v različnih državah.

Stephen J. Thornton predstavlja ameriške zgodovinske učbenike in vlogo zgodovine pri predmetu Social Studies; Luigi Cajani se posveča vsebinskim in metodološkim spremembam pri italijanskih učbenikih od leta 1960; Masato Ogawa in Sherry L. Field opisujeta razvoj japonskih učbenikov od 19. stoletja, Falk Pingel predstavlja problematiko nemških učbenikov po združitvi Nemčije; Marina Erokhina in Aleksander Ševirev opisujeta razmere v šolskem sistemu in spremembe v ruskih učbenikih po razpadu Sovjetske zveze; Keith Crawford in Stuart Foster kritično vrednotita velik trg in raznovrstnost angleških učbenikov; Marie-Christine Bagu s pa primerja osnovnošolske in srednješolske francoske učbenike in še posebno kritično vrednoti metodično strukturo srednješolskih učbenikov za zgodovino. Vsi avtorji ugotavljajo, da je bil razvoj učbenikov zgodovine po letu 1945 zelo viden, zlasti na koncu 20. stoletja. Na vsebinske in metodološke spremembe v učbenikih so



vplivali predvsem zgodovinska stroka, politične razmere, vlade, mednarodni odnosi, individualni spomin, trg itd.

Jason Nicolls v uvodu predstavlja namen te publikacije, saj je želel ugotoviti, kakšna je vloga učbenikov in v kolikšni meri se zgodovinski učbenik uporablja pri pouku. Sprašuje se, ali je učbenik zgodovine pri pouku tako pomemben, kot je npr. pri nogometu žoga. Ugotavlja, da so pedagoške raziskave, vsebinske in metodične spremembe v učbenikih in pogostost uporabe zgodovinskega učbenika zelo različne glede na države ter tako odvisne od političnih razmer in tradicije. Zato je vloga učbenikov posebej predstavljena pri izbranih državah.

Izdaja je zanimiva za preučevanje učbenikov in šolskih sistemov, saj vključuje tudi bogat izbor didaktične lite-

rature za predstavljene države. Zgodovinski učbenik je predstavljen kot tisti, ki zastopa vsebino državnih učnih načrtov; tisti, ki predstavlja zgodovinsko stroko, in kot tisti, ki prikazuje, kaj se morajo učenci naučiti. Najvidnejša sprememba v zgodovinskih učbenikih skoraj pri vseh državah je, da učbeniki vključujejo vedno več slikovnih in pisnih virov, v začetku 21. stoletja pa tudi sezname zgodovinskih filmov in spletnih strani.

Avtorji končujejo, da kljub razmahu informacijsko-komunikacijske tehnologije (televizije, DVD-jev, svetovnega spleta) zgodovinski učbenik ostaja glavno učilo pri pouku zgodovine.

Dr. Danijela Trškan

A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School

2007, Routledge, 104 strani.

ROUTLEDGE TEACHING GUIDES



A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School

Edited by Martin Hunt

Praktični vodnik za učitelje zgodovine za učence od 11. do 18. leta je izdan v formatu A4. Namenjen je predvsem učiteljem začetnikom, pripravnikom in učiteljem mentorjem pripravnikov.

Priročnik razširja in dopolnjuje knjigo Learning to Teach History in the Secondary Schools iste založbe, ki je ena najbolj prodajanih knjig v Veliki Britaniji in je bila že predstavljena v reviji Zgodovina v šoli, 2004, letnik 13, št. 3/4, str. 138.

Priročnik z raznovrstnim seznamom didaktičnega gradiva in različnimi primeri dobre prakse pouka, strategijami in primeri uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) želi izboljšati učiteljske spretnosti. Vsako poglavje navaja učitelja pripravnika oz. začetnika tudi k samoevalvaciji in analizi svojega napredka in pedagoškega dela, uporablja pa se lahko tudi kot sodoben učiteljski delovni priročnik.

V priročniku je svoje prispevke objavilo 10 avtorjev, tako da ima priročnik prav toliko poglavij. V prvem poglavju Martin Hunt, tudi urednik, predstavlja namen priročnika in spodbuja učitelje začetnike k postopnemu učenju in napredovanju, kot si sledijo poglavja (naprej drugo, tretje in četrto poglavje), potem pa lahko kot izkušenejši učitelji nadaljujejo z drugimi poglavji. Sve-tuje, naj ne obupajo npr. nad prvimi slabše izvedenimi urami, ampak naj svoje delo evalvirajo, prilagodijo in preizkušajo še naprej.

Drugo poglavje Zakaj se učiti zgodovino? poskuša učiteljem začetnikom predstaviti različne cilje pri poučevanju zgodovine, tako da bi jih znali določiti, ugotoviti (v okviru glavnih spretnosti, povezanih s komunikacijo, IKT, reševanjem različnih problemov, skupinskim delom itd.), jih izbrati za nekatere ure ter spoznati, kako so lahko učne ure iz zgodovine pomembne za razumevanje sveta, v katerem živijo učenci.

Tretje poglavje Načrtovanje vključuje učenje zapisovanja natančnih učnih ciljev, povezovanje učnih ciljev s posameznimi fazami dela in nalogami ter načine preverjanja ali ocenjevanja oz. načine, kako doseči zastavljene cilje.

Četrto poglavje Učne strategije in pristopi omogoča mladim učiteljem, da se naučijo načrtovati dejavnosti v razredu, zlasti sestavljati naloge za branje in raziskovanje, postavljati vprašanja, usmerjati diskusijo v razredu, organizirati učinkovito skupinsko delo in naučiti učence odgovarjati na različne pisne naloge.

Peto poglavje Igra vlog kot dejavna zgodovina uči, da pomeni igra vlog dejavno udejstvovanje učitelja in učencev, zato prinaša navodila za načrtovanje in uspešno izvajanje iger vlog, ki se lahko uporabijo za obravnavanje ali poglabitev znanja, razvijanje spretnosti ali ocenjevanje znanja.

Namen šestega poglavja Učenje vzročnega mišljenja je, da se učitelji naučijo načrtovati učne ure, postavljati vprašanja in sestavljati naloge, ki učencem omogočajo razvijanje sposobnosti razumevanja vzrokov za pretekle dogodke.

Sedmo poglavje Učenje zgodovinskih interpretacij govori o eni od zahtevnejših nalog učitelja, zato učitelje postopoma navaja k načrtovanju učnih ur, izbiri kriterijev pri selekciji različnih virov in tudi sestavljanju različnih

dejavnosti, pri katerih lahko učenci ocenjujejo zgodovinske interpretacije. Konkreten primer je podan za industrijsko revolucijo, pri kateri se najprej učenci naučijo, da so viri osnova za interpretacije, potem pa, kako se analizira zgodovinska interpretacija ter kako se evalvira in oceni interpretacija zgodovinarja, nazadnje pa spoznajo in poskušajo razumeti pomen različnih interpretacij.

Osmo poglavje Inkluzija oz. vključevanje poskuša učiteljem prikazati različne prednosti in slabosti uporabe učnih metod pri diferenciaciji oz. vključevanju različnih učencev v pouk ter jih uči razumevanja in ugotavljanja potreb in značilnosti pri manj sposobnih učencih, učencih s posebnimi potrebami in nadarjenih učencih.

Deveto poglavje IKT – uporaba predstavitvene tehnologije spodbuja učitelje k uporabi IKT, npr. spletnih strani, predstavitev v programu PowerPoint idr. pri pouku zgodovine.

Deseto poglavje Kolegialno ocenjevanje pa navaja učitelje h kolegialnemu evalviranju in ocenjevanju, zato prinaša navodila, katere kriterije uporabljati pri kolegialnem spremljanju oz. hospitiranju učnih ur.

Avtorji so napisali to knjigo na podlagi izkušenj, ki so jih imeli z učitelji začetniki oz. pripravniki, zato je lahko priročnik uporaben tudi za slovenske učitelje zgodovine začetnike, pa tudi izkušenejše učitelje, ki bi želeli uporabljati igre vlog, učenje zgodovinskih interpretacij ter primerno delati z učenci s posebnimi potrebami v razredu.

Priročnik dopolnjuje še spletna stran, ki vsebuje še več gradiva in povezav za nadaljnje branje in izpopolnjevanje: <http://www.routledge.com/textbooks/9780415370240>.

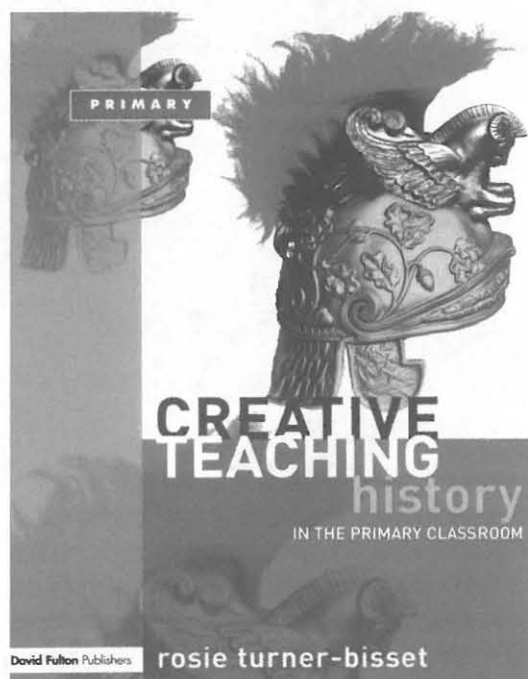
Dr. Danijela Trškan

Rosie Turner-Bisset: Creative Teaching – History in the Primary Classroom

David Fulton Publishers, 2005, 190 strani.

Knjiga je namenjena britanskim učiteljem za predmet Zgodovina v osnovni šoli, in sicer prvi in drugi stopnji (key stage 1 (5–7 let) in key stage 2 (7–11 let)). To pomeni, da predstavlja različne ustvarjalne naloge in dejavnosti za učence od 5. do 11. leta starosti pri pouku zgodovine.

Vsako poglavje predstavlja konkretne primere dela s predmeti, pisnimi viri, slikovnim gradivom in terenskimi



vir. Zanimivi primeri so podani za pripovedovanje zgodbic, vživljanje v vloge, simulacije in igrice, petje in ples, ki so primerni za učence od 5. do 11. leta. V tej starosti je za otroke pomembno, da so vključeni v delo in da to delo opravljajo z veseljem, zato mora biti temu prilagojeno tudi šolsko delo oz. pouk zgodovine.

V nadaljevanju so predstavljeni primeri za predmete, ki se pogosto uporabljajo na tej stopnji. Številni predmeti pa so shranjeni tudi v muzejih, ki naj bi jih učenci pogosto obiskovali.

Uporaba predmetov je pomembna, saj lahko učenci razvijajo naslednje spretnosti: prepoznavanje, ugotavljanje, opazovanje, hranjenje, ocenjevanje, domnevanje, deduciranje, primerjanje, klasificiranje, risanje, fotografiranje, poročanje, pojasnjevanje, predstavljane, povzemanje itd. Ravno tako lahko predmeti poglobijo ali razširijo zgodovinsko znanje (različni materiali, uporaba predmetov, besedišče in novi izrazi za opise in dekoracije predmetov, družbeno in gospodarsko ozadje, način gledanja ljudi na svet). Poleg tega pa lahko predmeti prispevajo k razumevanju (konceptov) časa, sprememb in stalnosti ter razvoja. Vprašanja, ki se postavljajo v povezavi s predmeti, naj bi bila bolj odprta in ne zaprta, npr. Kaj je to; Koliko

naj bil star?; ampak Kako je videti (kakšna je barva, vonj, zvok, kako je okrašen)?; Ali ti je všeč?; Iz česa je narejen?; Ali si že kdaj videl takšen predmet?; Kako je bil uporabljen?; Kdo ga je uporabljal?; Za kaj je bil uporabljen?; Kakšna je njegova vrednost (koliko je bil vreden za ljudi, ki so ga uporabljali, za tebe, za muzej)?; Ali je original ali ponaredek?; Kdo hrani oz. kje je shranjen ta predmet?.

Odgovori na vprašanja kažejo na povezavo z drugimi predmeti: naravoslovjem (material), geografijo (predmeti v prostoru in času), umetnostjo (okraski, risanje), jezikom (opisovanje, pisanje), tehniko (oprema, funkcija) itd.

Priročnik je namenjen učiteljem, ki učijo učence od 5. do 11. leta starosti, saj prinaša veliko praktičnih primerov, kako načrtovati, izvajati in ocenjevati dejavnosti. Priročnik podaja pojasnila, kako pristopati k učencem in se jim prilagajati ter katere alternativne načine dela lahko učitelji uporabijo v razredu, zlasti za igro vlog, pripovedovanje zgodbic in različne zgodovinske vire.

V Sloveniji bi bila knjiga zanimiva za učitelje zgodovine v osnovni šoli, zlasti za tiste, ki učijo zgodovino v 6. razredu ali družbo v 5. razredu osnovne šole (zgodovinske vsebine).

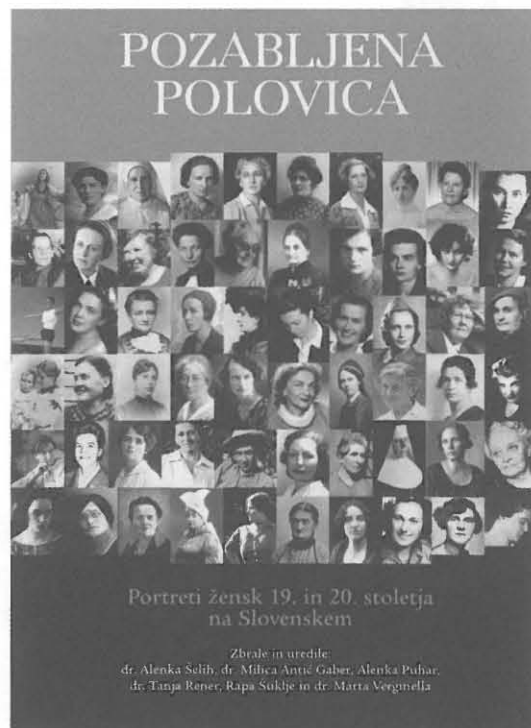
Dr. Danijela Trškan

Alenka Šelih idr.: Pozabljena polovica – Portreti žensk 19. in 20. stoletja na Slovenskem

Založba Tuma, d. o. o., in Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Ljubljana, 2007. 598 strani.

Zbornik Pozabljena polovica, ki je po osmih letih trdega dela izšel konec lanskega leta v knjižni zbirki Razprave/Dissertationes I. razreda SAZU pod zaporedno številko 22, je na pobudo in pod vodstvom Alenke Šelih zasnoval uredniški odbor, v katerem so sodelovale Milica Antić Gaber, Alenka Puhar, Tanja Renner, Rapa Šuklje in Marta Verginella, besedila zanj pa je napisalo kar 60 avtoric in avtorjev.

Knjiga vsebuje 129 biografij žensk, ki so s svojim delom pomembno zaznamovale življenje na Slovenskem v 19. in 20. stoletju, ki pa so – zaradi prevladujoče »moške« narave slovenske družbe – pogosto ostale na robu ali celo povsem zunaj našega kolektivnega zgodovinskega spomina. V skladu s sprejetim konceptom so v delo vključene le ženske, ki so bile rojene v obdobju od začetka 19. stoletja (1818) pa do leta 1920 in ki so že pokojne.



Razvrščene so po letnicah rojstva, kar bralcu omogoča vpogled v povečevanje udeležbe žensk v javnem življenju ter širjenje pahljače poklicev, ki so jih opravljale. Posamezni članki sicer spoštujejo temeljna leksikografska načela, vendar poskuša biti vedno poudarjena tudi bolj intimno obarvana »zgodba« posameznice – tako njenega življenja in dela kot tudi odnosa okolja do nje.

Biografijam sledi Časovni trak, ki predstavlja pomembne dogodke v času, v katerem so živele predstavljene ženske, s posebnim poudarkom na tistih, ki so vplivali na razvoj ženskih pravic, in sicer tako na evropski ravni kot tudi na ravni njihove domovine.

V kazalu po poklicih, s katerim se knjiga končuje, so ženske glede na svojo primarno dejavnost razporejene v sedemnajst skupin: literatura, glasba, ples, likovna umet-

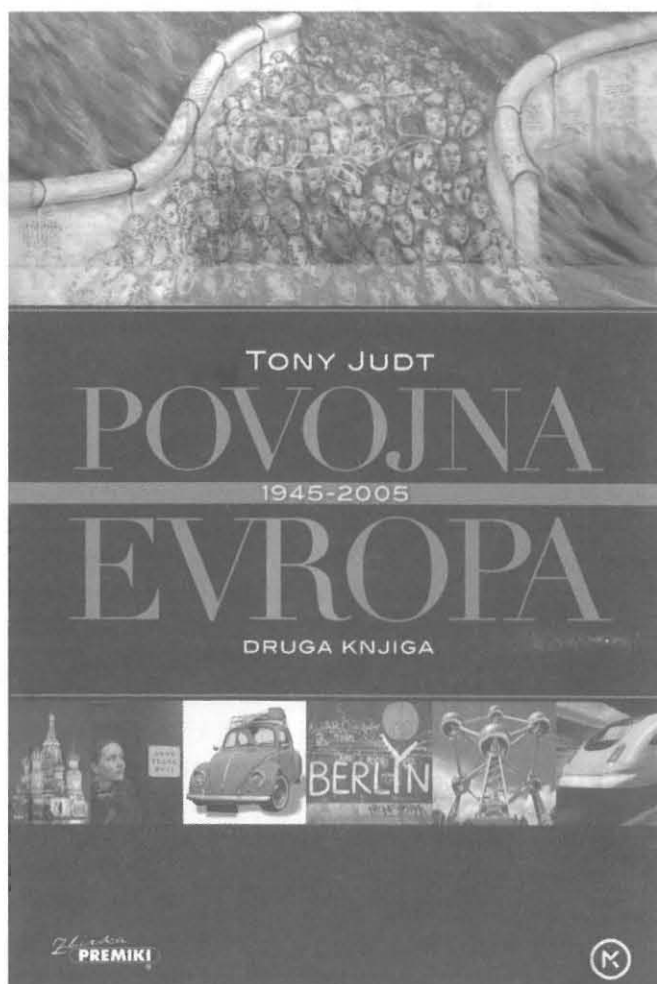
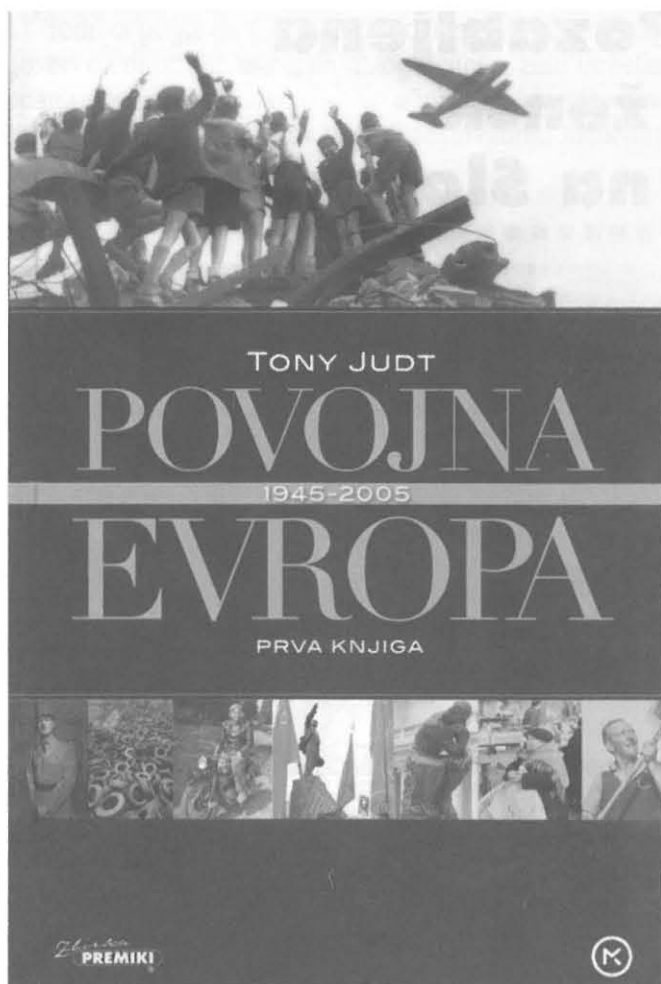
nost, gledališče in film, šolstvo, družboslovje, politika, medicina, pravo, naravoslovje in tehnika, humanistika, redovnice, zdravstvena nega, šport, turizem in mecenke. Lažjo uporabo knjige omogoča še imensko kazalo.

Če želimo poznati našo nacionalno zgodovino na sploh, moramo nujno bolje spoznati tudi njen »ženski« del, zato bo ta knjiga prav gotovo nepogrešljiv priročnik na policah naših osnovnošolskih in srednješolskih knjižnic, še posebno če se bodo profesorice in profesorji zgodovine, slovenščine in drugih predmetov odločili, da učence in dijakke usmerijo v raziskovanje te izjemno zanimive, a žal tudi v učnih načrtih premalo zastopane ali celo spregledane tematike.

Tine Logar

Tony Judt: Povojna Evropa 1945-2005

Zbirka Premiki. Mladinska knjiga, Ljubljana, 2007. 956 strani.



Delo Povojna Evropa 1945–2005, ki sta ga v slovenščino prevedla Marjana Karer in Janko Lozar, je sad več kot petnajstletnega poglobljenega raziskovanja britanskega zgodovinarja Tonyja Judta, sicer direktorja Inštituta E. M. Remarqu in profesorja na newyorški univerzi.

Dve zajetni knjigi sta razdeljeni na štiri dele (*Povojna leta 1945–1953*, *Blaginja in nezadovoljstvo 1953–1971*, *Sklepna pesem 1971–1989* in *Po padcu 1989–2005*), razčlenjene na 24 poglavij, ki se sklenejo z esejistično napisanim Epilogom. V njih avtor sistematično in celostno predstavlja vojaško, socialno, politično, kulturno in ekonomsko zgodovino tako vzhodno- kot zahodnoevropskih narodov in držav, ki so se le počasi pobirali »iz pepela druge svetovne vojne«. Kljub več desetletij dolgi vojaški, politično-ideološki in gospodarski cepitvi celine na vzhodno in zahodno polovico Evrope obravnava kot enovit organizem, ki je moral razrešiti temeljna nasprotja, zaradi katerih se je znašel na robu obstoja, ter tlakovati pot sožitja in razvoja tako majhnih kot velikih nacij, ki ga sestavljajo.

Kot rdeča nit se skozi vse delo vleče avtorjevo spoznanje, da se je Evropa po letu 1945 srečala z dvema na videz nasprotujočima si procesoma: s *procesom pozabljenja* in *procesom spominjanja*. Da bi se zmogla znova gospodarsko in politično povezati in vzdigniti iz popolnega razdejanja, je morala *pozabiti* na preteklost, obremenjeno z zločini (36 milijonov žrtev, od tega kar 19 milijonov civilnih), slabo vestjo (kolaboracija) in globokim nezaupanjem med narodi, po drugi strani pa je lahko svojo kulturno in moralno identiteto rehabilitirala oz. ute-

meljila le s tem, da se je stalno *spominjala* sramotnih in grozovitih dejanj, katerih vrh je bil hokokavst.

Čeprav je Povojna Evropa vrhunsko znanstveno delo, se bere kot zgodba, prepletena z iskrivimi oznakami posameznih zgodovinskih oseb (npr.: Čar je nedvomno imela. Presenetljivo široka paleta prekaljenih državljanov iz Evrope in Združenih držav je v resnici priznala, četudi neuradno, da se jim zdi Thatcherjeva dokaj seksi. François Mitterand, ki se je na te reči spoznal, je zanjo nekoč dejal, da ima »oči Kaligule in usta Marilyn Monroe«.) ali dogodkov in majhnimi, a pomembnimi detajli (V alpski Sloveniji je bila stopnja nepismenosti leta 1988 manj kot enoodstotna, v Makedoniji 11-odstotna, na Kosovu pa 18-odstotna.), ki bralcu pomagajo ustvariti širšo sliko.

Za slovenskega bralca bodo ob prebiranju dela še posebno zanimivi deli, ki se nanašajo na Jugoslavijo in Slovenijo (jugoslovanskim vojnem v devetdesetih letih 20. stoletja je namenjeno kar celo poglavje!), saj kažejo avtorjevo dobro poznavanje tudi te – v delih zahodnih zgodovinarjev sicer tako pogosto prezrte ali površno predstavljene – zgodovine.

Besedilo spremljajo zemljevidi, ki pomagajo čim bolje razumeti dogajanje v posameznih obdobjih, ter skrbno izbrane fotografije, ki skupaj s kratkimi pojasnili dodatno osvetljujejo razmere v povojni Evropi, na koncu pa je še nepogrešljivo imensko kazalo. Povojna Evropa 1945–2005 bo tako vsem profesorjem zgodovine služila kot pomembna strokovna literatura, nepogrešljiva pa bo tudi ob pripravi dijaških seminarskih nalog.

Tine Logar

Arnaldo Momigliano: Razprave iz historiografije I, II

Ljubljana: ŠKUC, Filozofska fakulteta, 1988, 1989, zbirka *Studia humanitatis*. Prevedli Srečko Fišer, Ervin Hladnik – Milharčič, Jože Vogrinc, spremna beseda Jože Vogrinc, 321 strani.

Slovenski izbor iz mogočnega opusa tega izjemnega strokovnjaka za grško in rimsko antiko, ki šteje okoli 700 bibliografskih enot, je zajel spise, zbrane v njegovih Prispevkih h zgodovini klasičnih študijev in antičnega sveta. Ti prispevki so izhajali v sedmih knjigah od leta 1955 do 1984. Pierre Vidal-Naquet, ki poleg Jean-Pierra Vernanta predstavlja »trdo jedro« (Slapšak, S.: Za antropologijo antičnih svetov, Lj. 2000) novega pogleda na antični svet, je Momigliano označil za najizjemnejšega zgodovinarja zgodovinopisja. Vendar je ravno ta lastnost razlog, da je

Momigliano na Slovenskem neznan. Ko je leta 1989 avtor spremne besede Jože Vogrinc pisal svoj prispevek, je navedel razloge, zakaj je tako. S študijem antike se ukvarja oddelek za arheologijo, vendar Momigliano ne sodi niti sem, saj se arheološkim virom posveča le sekundarno. Za klasične filologe je oboben avtor. Bibliologija in teologija pa sta bili tedaj zunaj pristojnosti ljubljanske univerze. Nazadnje Momigliano tudi ni filozof zgodovine, zato ga tudi filozofi niso šteli medse. Danes je na tem področju stanje nekoliko drugačno. Kako se je spremenilo, vsaj

kar zadeva arheologijo, so bralci Zgodovine v šoli lahko prebrali v intervjuju z dr. Bojanom Djurićem. Teološka fakulteta je postala sestavni del ljubljanske univerze, pravi razmah pa je doživel študij antičnih svetov, ki je svoj vrhunec dosegel z ustanovitvijo Fakultete za podiplomski humanistični študij (Institutum studiorum humanitatis) leta 1992.

Razprave iz historiografije nista knjigi, kjer celotno besedilo deluje kot ena celota. Že sam naslov pove, da gre za različne razprave in da knjigi lahko beremo tako, da si izbiramo poglavja po lastni presoji.

V osmih poglavjih prve knjige obravnava avtor predvsem grško zgodovino, kjer posveti Herodotu celo poglavje z naslovom Herodotovo mesto v zgodovini historiografije. Za Momigliano je bil Herodot utemeljitelj evropske historiografije, saj se je loteval širokega raziskovanja neke vojne in vzrokov zanjo. Zato so Herodotove kronike prvovrstna dediščina, ki jo je zapustil evropski zgodovini. Prav zaradi te dediščine je postala vojna glavna ali vsaj ena izmed glavnih tem v evropskem zgodovinskoisju. Vendar je šele Tukidid, ki se je tudi ukvarjal s to tematiko, iz nje napravil bistveno sestavino evropske misli. Tukididova zgodovina je analiza političnega in vojaškega vodenja, ki ji po Momiglianovem mnenju tudi po 2400 letih še vedno ni enake. Ko avtor knjige primerja oba zgodovinarja, pravi, da je Herodotov svet odprta družba, Tukididov pa zaprta delavnica.

Z izrazom helenizem (poglavje Uvod v helenizem) označujemo zgodovinsko obdobje od Aleksandra Velikega do propada monarhije Lagidov v Egiptu (Kleopatrina smrt), kar danes razumemo bolj kot kulturni pojem, za katerega je značilno mešanje grškega in orientalskega, zlasti v religiji. Vendar Momigliano trdi, da je bil helenizem civilizacija, za katero sta bili značilni kulturna uniformiranost ter institucionalna, socialna in ekonomska raznolikost. V tem času se ustanavljajo šole, ki dosežejo vrh v retoričnih, filozofskih in zgodovinskih šolah. Te šole so skupaj z dediščino grških klasikov temelj helenistične kulture. Drugi center kulture pa so knjižnice, med katerimi sta najslavnejši aleksandrijska in pergamska. Pomen kulture je bil v vrhnjih slojih večji kot pomen religije (ki pa je obvladovala življenje nižjih slojev). Čeprav je bila v

helenizmu vera v olimpijske bogove še prisotna, sta se takrat že začeli močnejše širiti hermetična in gnostična misel. Vendar je na neki način tudi krščanstvo povezano s helenizmom, saj Momigliano meni, da prav v poganskem helenizmu najdemo podmene za misterij vstajenja ter kasnejša kulta svetnikov in Device.

Izjemno zanimivo poglavje, zlasti za tiste, ki jih zanimajo antični ženski študiji,¹ je Ljudska religiozna verovanja in pozni rimski zgodovinarji. Čeprav je za življenje na dvoru Teodozija II. vladalo veliko zanimanje (opomba 5), ne obstaja nikakršna znanstvena raziskava o konstantinopolskem dvoru, ki je bil od leta 408 do 450 eden izmed najpomembnejših intelektualnih krogov antičnega sveta. Najopaznejša značilnost te dobe je, da so imele v tisti družbi vodilno vlogo izjemno izobražene in dejavne krščanske ženske. To je bil čas, ko je Teodozijeva sestra Pulheria dejansko vladala, tako kot je v Ravenni imela večino oblasti Gala Placidia in je bila v Aleksandriji umorjena Hipatia. Ko Momigliano sklepa, da ni mogoče potegniti jasne ločnice med kulturami zgornjega in spodnjega sloja v IV. in V. stoletju, postavi tudi tezo, da so bile prav ženske tiste, ki so bile most med vero razumnikov in verovanji navadnega ljudstva. In vendar je naslov tega poglavja nekoliko zavajajoč, saj Momigliano trdi, da ljudskih verskih verovanj pri poznih rimskih zgodovinarjih ni bilo, kar pa seveda ne pomeni, da jih zares ni bilo. Res je le to, da zgodovinarji tistega časa² nikoli niso izrekli sodbe, da ta verovanja sploh obstajajo. Ti zgodovinarji so redkokdaj uporabljali arhive, njihove raziskovalne tehnike pa so pri proučevanju sodobnosti dajale prednost neposrednemu opažanju, pri proučevanju preteklosti pa ustnemu izročilu.

Tako pisanje zgodovine, kjer sta v ospredju zanimanja vojaška in politična zgodovina (pa tudi biografije), so od Grkov prevzeli rimski zgodovinarji (poglavje Obdobje prehoda med antično in srednjeveško historiografijo 320–550 n. št.). Omenimo samo za nas zanimivega Ammiana Marcellinusa, zato ker v svojih delih omenja Alpske zapore, danes se je zanje uveljavilo ime Claustra Alpium Iuliarum.

Goranka Kreačič

¹ Antični ženski študiji je novejša znanstvena disciplina, ki se je uveljavila po ustanovitvi francoskega centra za primerjalno raziskovanje antičnih svetov leta 1964, ki se imenuje *Centre Louis Gernet*. Antični ženski študij so tudi del področja, ki ga raziskuje nova Fakulteta za podiplomski humanistični študij v Ljubljani.

² Mišljeni so zgodovinarji IV. in V. stoletja, ki so se, prav zaradi odsotnosti zapisa o verovanjih, ločili od starejših zgodovinarjev. Ta Momiglianova trditev je zelo pomembna, ker je morda prav to vzrok, da se hermetizem, gnosticizem in tudi novoplatonizem danes obravnavajo kot ezoterična izročila. Če bi nekoliko parafrazirali Momigliano, bi lahko izjavili: tisto, o čemer zgodovinar ni pisal, ni bila zgodovina. Omejitev pisanja na politično in vojaško zgodovino je že samo po sebi dovolj zgovorno in pove o njihovem stališču do religije.

Joke van der Leeuw-Roord, Euroclio, Stalna evropska konferenca zvez učiteljev zgodovine, Juliana van Stolberglaan 41, 2595 CA, Haag, Nizozemska

Joke van der Leeuw-Roord, Euroclio, European Standing Conference of History Teachers Associations, Juliana van Stolberglaan 41, 2595 CA The Hague, The Netherlands

V članku avtorica predstavlja novejšje trende v učnih načrtih in pri pouku zgodovine v Evropi na temelju podatkov, ki so bili zbrani z vprašalniki Euroclio v letih 2003–2006. V nadaljevanju pa predstavi glavne elemente, ki naj bi jih vključevali moderni učni načrti zgodovine s poudarkom na izboru vsebin ter na različnih ciljih in kompetencah, ki naj bi jih uresničili in razvijali pri pouku zgodovine.

In the article the author presents newer trends in syllabuses and history lessons in Europe on the basis of data, gathered by Euroclio questionnaires in the years 2003–2006. In the continuation she presents main elements, which should be included in modern history syllabuses, emphasising the selection of contents and different goals and competencies, which should be realized and developed during history lessons.

Dr. Amalija Žakelj, Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana

Amalija Žakelj, PhD, The National Education Institute of Slovenia, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana

Strokovni svet za splošno izobraževanje je na sejah dne 14.2.2008 in 28.2.2008 določil (potrdil) vse posodobljene učne načrte za splošne predmete za gimnazijski program, ki so jih pripravile predmetne komisije za posodabljanje učnih načrtov na Zavodu RS za šolstvo. V pripravi so predlogi posodobljenih učnih načrtov za osnovno šolo. V članku predstavljamo načela in cilje posodabljanja učnih načrtov, ki je potekalo v obdobju od 2006 do 2008. Izhodišča posodabljanja, zapisana v Smernicah (<http://www.zrss.si>), so določena z načeli: avtonomija učitelja in šole, učno-ciljni in procesno-razvojni pristop, odprtost in izbirnost (fleksibilnost učnega procesa), kompetenčni pristop, kakovost znanja (aktualnost, trajnost in uporabnost znanja) ter globalni pristop učenja in poučevanja oz. spodbujanje kurikularnih povezav.

At the meetings on 14th February 2008 and 28th February 2008 Council of Experts of the Republic of Slovenia for General Education determined (confirmed) all the updated syllabuses for general subjects for high school programme, prepared by subject commissions for syllabus updating at The National Education Institute of

Slovenia. Suggestions for updated elementary school curriculum are in the course of preparation. In the article principles and aims of curriculum updating, taking place in the period from 2006 to 2008, are presented. Starting points of updating, written in Guidelines (Smernice) (<http://www.zrss.si>), are determined by the principles: autonomy of a teacher and school, approach of teaching-aiming and process-development, openness and selectivity (flexibility of the teaching process), competitive approach, quality of knowledge (immediacy, permanence and applicability of knowledge) and global approach of learning and teaching and encouraging curricular linking.

Vojko Kunaver, Zavod RS za šolstvo, Parmova ul. 33, 1000 Ljubljana

Vojko Kunaver, The National Education Institute of Slovenia, Parmova ul. 33, 1000 Ljubljana

Od zadnje večje posodobitve učnih načrtov mineva že deset let. Čeprav je kurikularna prenova že v letih 1996-98 postavila dobre temelje za posodobljen pouk zgodovine se je v praksi pokazalo, da je potrebno učne načrte posodobiti, kot je bilo to v zadnjih nekaj letih storjeno tudi v večini drugih evropskih držav. Premislek je zahteval zlasti kronološki pristop, ki je pokazal, da mnogi učitelji zaradi obsežnega, pa čeprav odprtega učnega načrta, v praksi težko realizirajo cilje in vsebine, ki so zapisane v aktualnem učnem načrtu.

Komisija za posodabljanje učnih načrtov, ki deluje od jeseni 2006, se je temeljito seznanila s problemi, ki se pojavljajo v praksi. V predlog posodobljenega učnega načrta je vnesla tako temeljne kot tudi izbirne vsebine, ki naj bi jih učitelji izbirali skupaj z učenci. S tem bi pridobili več dragocenega časa in povečali zanimanje otrok za predmet zgodovina. Potrebno je naglasiti, da se v devetem razredu, kjer se obravnava dvajseto stoletje, učitelji že vrsto let srečujejo s problemom pomanjkanja časa, saj je vsebin v dosedanjem učnem načrtu toliko, da jih le redki uspejo obdelati.

Zavedali smo se, da je pri obravnavi dvajsetega stoletja potrebno narediti temeljito posodobitev in s tematsko kronološkim pristopom pripravili podlago za bolj celovito in pregledno obravnavo tega obdobja. Prav tako je s takim pristopom možno obdelati tudi pomembna vprašanja novejšje slovenske zgodovine, vključno z osamosvojitvijo in nastankom slovenske države.

Kljub pomislekom, ali ne gre morda za preveč radikalne spremembe v učnem načrtu lahko odgovorimo, da so te spremembe le odgovor na šolsko prakso, ki že vrsto let skuša najti ustrezno rešitev in posodobiti pouk zgodovine tako v smislu stroke, kot tudi didaktike. Posodobitev je bila torej nujno potrebna, pripravili pa smo jo na osnovi trenutno veljavnega učnega načrta in od njega prevzeli

tudi številne vsebinske zasnove, ki so se v praksi potrdile kot dobre.

It has been ten years since the last major curriculum updating. Although good foundation for updated history lessons was set in the years 1996-98 by the curricular renewal, it has turned out in practice that curriculum needs to be updated, like this has been done in most other European countries in the last few years. Consideration was particularly required with the chronological approach, which has shown that many teachers have had hard time realizing aims and contents in practice, written in the current curriculum, because of the extensive but still open curriculum.

Commission for curriculum updating, acting since autumn 2006, has been thoroughly presented with the problems appearing in practice. It has entered basic as well as optional activities, which teachers should choose together with pupils, into the suggestion for updated curriculum. This would buy us more valuable time and increase the interest of pupils for history. It should be emphasised that teachers in the ninth grade, when the 20th century is being discussed, have been encountering lack of time for years due to so many contents in the so far existing syllabus that only few manage to discuss.

We have kept in mind that in discussing the 20th century a thorough update should be executed and we have prepared the basis for a more holistic and clear discussion of this period with a thematically chronological approach. With this approach it is also possible to discuss the important questions of modern Slovenian history, including gaining independence and formation of Slovenia.

In spite of the doubts whether the changes in the syllabus are perhaps too radical, we can answer that these changes are merely the answer to school practice, which has been trying to find a suitable solution and update history lessons, professionally as well as didactically, for years. So the update was absolutely necessary and we have prepared it on the basis of the valid syllabus and taken from it numerous content plans, which have proven to be good in practice.

Mag. Vilma Brodnik, Zavod RS za šolstvo OE Ljubljana, Parmova ul. 33, 1000 Ljubljana

Vilma Brodnik, MsC, The National Education Institute of Slovenia OE Ljubljana, Parmova ul. 33, 1000 Ljubljana

V letih 2006–2008 je bilo posodobljenih šest učnih načrtov za predmet zgodovina v gimnaziji. Vsebinski koncept pouka je ostal nespremenjen s primerjalno obravnavo gospodarske, družbene, politične in kulturne zgodovine ter zgodovine načinov življenja. Glavna novost pa je ta, da smo prvič v učne načrte za zgodovino v gi-

mnaziji uvedli tematsko-kronološko-progresivni pristop. Namesto enciklopedičnega smo vpeljali eksemplarične učne načrte, ki so v veljavi tudi v dobršem delu Evrope. Za delovno skupino, ki je posodabljala gimnazijske učne načrte lahko trdim, da se je dela lotila resno in profesionalno in da ji velikokrat ni bilo lahko iskati in v čim večji meri doseči konsenza znotraj akademske in učiteljske javnosti. Ocenjujemo, da posodobljene učne načrte podpira in sprejema približno 70 odstotkov gimnazijskih učiteljev in tudi dobršen del akademske javnosti. Prejeli so tudi pozitivne recenzije. Gimnazijski učitelji so bili z učnimi načrti seznanjeni na študijskih skupinah, v spletni učilnici in prek e-pošte. Svoja mnenja o učnih načrtih so lahko izrazili v okviru delavnic na študijskih skupinah, v vprašalnikih in anketah v klasični in spletni inačici in v spletnem forumu. Gimnazijski del Komisije za posodabljanje učnih načrtov se je trudil delo opraviti čim boljše in prepričani smo, da so rezultat moderni učni načrti, primerljivi z modernimi učnimi načrti za zgodovino v večini evropskih držav. Naš glavni cilj je, da bi bil pouk zgodovine v Republiki Sloveniji čim bolj kakovosten. Z večjo participacijo in motivacijo dijakov pa bi dosegli tudi bolj kakovostno in trajno vseživljenjsko znanje zgodovine, tematskost in izbirnost pa naj omogočata tudi večjo avtonomijo učiteljev in skrb za lastni profesionalni razvoj.

In the years 2006-2008 six high school history syllabuses had been updated. The concept of contents of the lessons remained unchanged with comparative discussion of economic, social, political and cultural history and the history of lifestyles. The main novelty is that we have introduced a thematically-chronologically-progressive approach into high school history syllabuses for the first time. Instead of the encyclopaedic we have introduced exemplary syllabuses, valid also in a considerable part of Europe. For the working group, which was updating high school syllabuses, I can say that it undertook work seriously and professionally and that many times it was not it easy to search and reach an agreement within academic and teaching public to the greatest possible extent. The estimated 70 % of high school teachers and a considerable part of the academic public supports and accepts the updated syllabuses. They have received positive reviews as well. High school teachers were introduced to syllabuses at study groups, e-classrooms and through e-mail. They could express their opinions on syllabuses in workshops at study groups, in questionnaires and opinion polls in classical and internet variant and on e-forum. The high school part of the Commission for curriculum updating have been striving to do the best work possible and we are certain that it resulted in modern syllabuses, comparable with modern history syllabuses in most European countries. Our main aim is to make history lessons in the Republic of Slovenia as quality as possible. With greater participation and motivation of students

we would reach a more quality and permanent lifelong history knowledge, whereas themes and options are to enable greater autonomy of teachers and concern for their own professional development.

Dr. Danijela Trškan, Filozofska fakulteta, Aškerčeva c. 2, 1000 Ljubljana

Danijela Trškan, PhD, Faculty of Arts, Aškerčeva c. 2, 1000 Ljubljana

Avtorica predstavlja načine postopnega vodenja, spremljanja in kontroliranja raziskovalnega dela dijakov s primeri časovnega načrtovanja in pisanja raziskovalne naloge. Ker je raziskovalna naloga najzahtevnejši pisni izdelek v srednji šoli, so predstavljeni nekateri možni elementi strukture raziskovalnih nalog.

The author presents ways of gradual conduct, monitoring and control of students' research work with examples of time planning and writing research assignment. With research assignment being the most demanding written product in high school, there are also some possible elements of research assignment structure presented.

Revije iz Zavodove založbe



**Trajnostni razvoj
v šoli in vrtcu**
2 številki na leto
13,90 €



Geografija v šoli
3 številke na leto
8,76 €



**Glasba v šoli in
vrtcu z Notno prilogo**
4 številke na leto
11,27 €



Matematika v šoli
4 številke na leto
6,68 €



Fizika v šoli

2 številki na leto
5,84 €



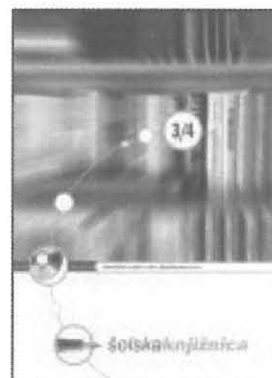
Razredni pouk

3 številke na leto
7,51 €



Slovenščina v šoli

4 številke na leto
10,85 €



Šolska knjižnica

4 številke na leto
8,76 €



**Šolsko
svetovalno delo**
4 številke na leto
9,60 €



Zgodovina v šoli

4 številke na leto
10,90 €



**Vzgoja
in izobraževanje**
6 številke na leto
10,43 €

NAROČILA:

 **Zavod RS za
šolstvo,
Poljanska 28,
1000 Ljubljana**
 **01 3005 199**
 **zalozba@zrss.si**
 **http://www.zrss.si**

Navodila avtorjem in avtoricam člankov in prispevkov

V želji, da bi dosegli čim bolj enotno obliko člankov in prispevkov, avtorje in avtorice člankov in prispevkov prosimo, da upoštevajo naslednja navodila za pisanje:

1. Obseg člankov in prispevkov naj bo v obsegu do ene avtorske pole, to je 16 strani oz. 30.000 znakov. Izjemoma objavljamo tudi daljše članke, in sicer v dveh delih.
2. Članki in prispevki naj bodo pisani v računalniškem programu Word for Windows z vnesenimi naslovi in podnaslovi poglavij oz. podpoglavij.
3. Članke nosilnih rubrik (npr. Iz zgodovinopisja, Sodobna didaktika pouka zgodovine v teoriji in praksi) opremite tudi s povzetki vsebine v obsegu do 1200 znakov in z avtorskim izvlečkom, sinopsisom v obsegu do 200 znakov. K avtorske-mu izvlečku dodajte svoje podatke z navedeno izobrazbo in nazivom ter imenom in naslovom institucije, v kateri ste zaposleni.
4. Članki in prispevki naj bodo ustrezno citirani. Navajamo nekaj primerov:
 - a) Citiranje samostojne publikacije (priimek, ime avtorja leto izida: naslov. Kraj izida: založba, stran): npr. Drnovšek, Marjan 1991: Pot slovenskih izseljencev na tuje. Ljubljana: Založba Mladika, str. 31.
 - b) Citiranje članka v reviji (priimek, ime avtorja leto izida: naslov. V: naslov revije ali publikacije. Letnik in številka (v obliki ulomka). Kraj izida: založba, stran): npr. Trškan, Danijela 2006: Osebna mapa učitelja zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik XIV/3-4. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 32.
 - c) Citiranje arhivskih virov (arhiv, ime in signatura arhivskega fonda, arhivska enota, ime in/ali signatura ali paginacija dokumenta): npr. Arhiv Republike Slovenije, Fond Okrožno sodišče Ljubljana, Zvezek II, list 118 in Imenik zadrug, Zadrugni vpisnik zvezek II, št. 31.
 - č) Citiranje spletnih strani (točni naslov spletne strani, datum uporabe spletne strani): npr. <http://www.qca.org.uk>, About History (1. 2. 2007).Viri dobesednih ali povzetih citatov ipd. naj bodo zapisani pod črto.
Če ste v člankih ali prispevkih uporabili tudi avtorske izdelke učencev oz. dijakov, je treba pridobiti tudi njihova pisna dovoljenja za objavo, če so polnoletni oz. dovoljenja enega od staršev, če še niso polnoletni. Dovoljenja se priloži članku ali prispevku.
5. Članke in prispevke 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 prispevek ali pa ga posredujete posebej, a naj bo ustrezno oštevilčeno, z ustreznimi podnapisi ter označeno, kje med besedilom se objavi. Če avtor mesta, kjer naj se gradivo natisne, ne označi, se gradivo objavi ob koncu članka ali prispevka. Za objavo dodatnega gradiva je treba pridobiti dovoljenja za objavo. Za dovoljenja lahko zaprosi že avtor članka ali prispevka in ga doda članku oz. prispevku ali pa posreduje odgovorni urednici podatke o avtorjih gradiv, nakar za dovoljenja zaprosi odgovorna urednica. Članki, opremljeni z dodatnim gradivom, se oddajo na zgoščenkah.
6. Za jezikovni pregled člankov in prispevkov poskrbi uredništvo.
7. Kratice v člankih in prispevkih pri prvi omembi zapišite s celotnim imenom v oklepaju ali v opombi pod črto.
8. 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 dveh strani. Žaželeno je, da na začetku poročila, ocene in mnenja dodate tudi skenirano naslovnico predstavljenega dela.
9. Članek in prispevke recenzirajo člani uredniškega odbora in zunanji recenzenti po izboru članov uredniškega odbora. Odgovorna urednica obvesti avtorje, ali so članki ustrezni za objavo v predloženi obliki oz. jih je treba popraviti in dopolniti ali pa so zavrženi.
10. Člankov, prispevkov in nenaročenega gradiva ne vračamo.
11. Članke in prispevke pošljite na e-naslov odgovorne urednice vilma.brodnik@zrss.si ali na CD-ju na naslov Vilma Brodnik, Zavod RS za šolstvo OE Ljubljana, Parmova 33, 1000 Ljubljana.
12. Članke in prispevke 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.
13. Za pravilnost navedb v člankih in prispevkih odgovarjajo avtorji sami.

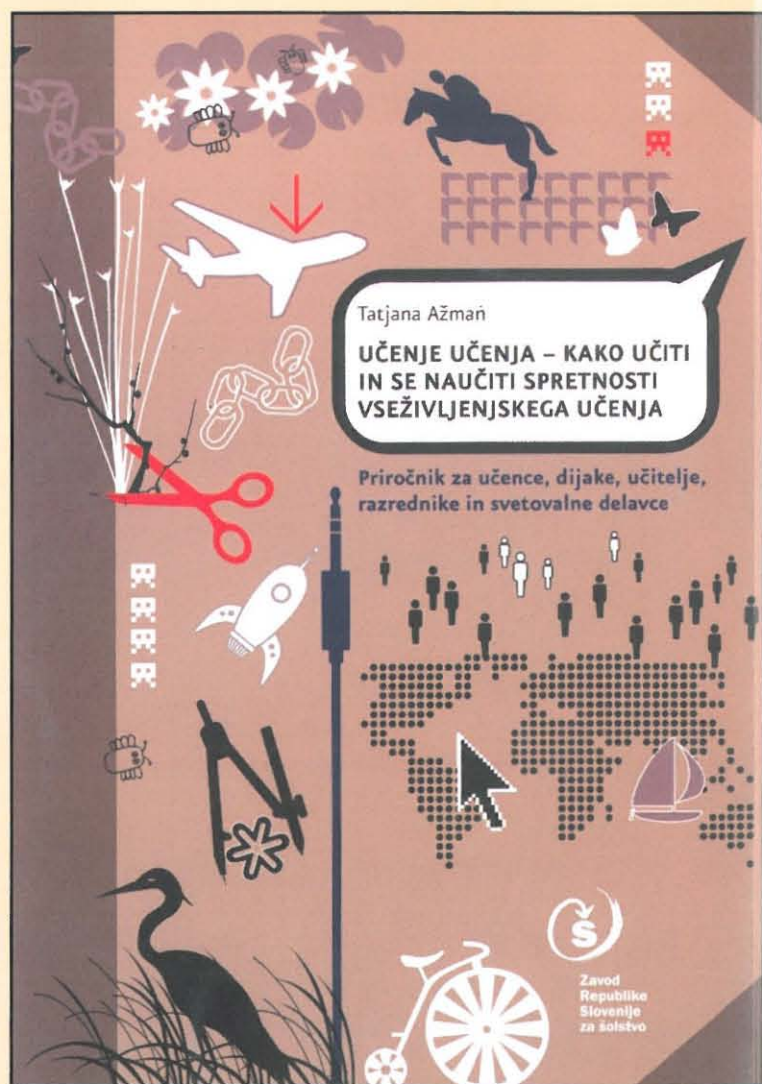


Dr. Tatjana Ažman

UČENJE UČENJA – KAKO UČITI IN SE NAUČITI SPRETNOSTI VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce
ISBN 978-961-234-635-5, 190 str. (knjiga) + 105 str. (del. listi na CD-ju), 19,70 evra

V teoretičnem delu priročnika so pojasnjena izhodišča spretnosti učenja in cilji ter opisani splošni pogoji za izvedbo delavnic, praktičnega pa sestavljajo poglavja Splošno o učenju učenja, Pred učenjem, Med učenjem in Po učenju. Vsebina je predstavljena po posameznih delavnicah; vsaka ima navodila za izvajalca delavnic (učitelja) in delovni list za učenca. Delovni listi so objavljeni tudi na zgoščenki in jih je mogoče natisniti v zelenem številu izvodov. Namenjeni so predvsem srednješolcem na začetku šolanja, saj je učenje v srednji šoli drugačno od učenja v osnovni šoli. V času prehoda se učenci pogosto »lovijo« in iščejo nov način učenja. Večino delavnic je mogoče uporabiti tudi za prehod učencev iz srednje šole na univerzo. Ob zahtevnejših delavnicah so zapisani predlogi, kako jih je mogoče skrajšati ali prilagoditi, da bi bile lahko v pomoč tudi osnovnošolcem v zadnjem triletnju in učencem v poklicnih programih.



Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005 199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>

