

9 771318 141006
ISSN 1318-1416

Številka **3-4**
Letnik XIX
2010

Poština plačana pri
pošti 1102 Ljubljana

ZGODOVINA V ŠOLI



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

ISSN 1318-1416

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo

Predstavniki: mag. Gregor Mohorčič

Uredniški odbor:

dr. Marjan Drnovšek (Inštitut za slovensko izseljenstvo ZRC SAZU),

dr. Aleš Gabrič (Inštitut za novejšo zgodovino),

dr. Mojca Šorn (Inštitut za novejšo zgodovino),

Srečko Zgaga (Gimnazija Poljane v Ljubljani),

Katja Mahorčič (Gimnazija Nova Gorica),

Damjan Snoj (Osnovna šola Presejce),

Brigita Praznik (Osnovna šola Brinje v Grosupljem),

Mag. Marjeta Šifrer (Osnovna šola Naklo),

Jana Bec (Osnovna šola Prule),

Štefan Harkaj ml. Osnovna šola Puconci),

Odgovorna urednica: mag. Vilma Brodnik

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

Urednica založbe: Simona Vozelj

Jezikovni pregled: Tine Logar

Prevod povzetkov v angleščino: mag. Gregor Adlešič

Oblikovanje: Barbara Bogataj Kokalj

Računalniški prelom: Littera picta d.o.o.

Tisk: Littera picta d.o.o.

Naklada: 600 izvodov

Fotografije na naslovnici:

1. fotografija: Prihod internirancev v taborišče Rab (Fototeka Muzeja novejše zgodovine Slovenije).
2. fotografija: Del taborišča Rab (Fototeka Muzeja novejše zgodovine Slovenije).
3. fotografija: Ti so za vedno ostali na Rabu (Fototeka Muzeja novejše zgodovine Slovenije).

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

Naročnina:

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

31,73 EUR – cena dveh dvojnih številki za posameznike

29,36 EUR – cena dveh dvojnih številki za dijake, študente in upokojenke

21,80 EUR – cena dvojne številke v prosti prodaji

48,31 EUR – cena dveh dvojnih številki za tujino

Revijo sofinancira Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

© Zavod RS za šolstvo, 2010

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

REVIJI NA POT

V tej številki Zgodovine v šoli osvetljujemo še eno sivo liso v zgodovinopisju, italijanska koncentracijska taborišča, ki jih je bilo približno dvesto. Najbolj znana, v katera so bili internirani Slovenci, so bila Gonars, Rab, Treviso, Padova, Renicci idr. Čeprav je tematiko italijanskih taborišč začelo preučevati tudi italijansko zgodovinopisje, pa je italijanska javnost o fašističnih zločinih v italijanskih taboriščih in tudi sicer slabo obveščena, morda tudi z namenom, da se še naprej ohranja mit o »Italijanih kot dobrih ljudeh« in da bi se z molkom o fašističnih zločinih prikazali kot trden člen zavezniških sil. O pravem potvarjanju zgodovine pa bi lahko govorili v posameznih italijanskih filmih z vojno tematiko, v katerih so prikazana nemška taborišča v Italiji po kapitulaciji leta 1943. Ker gre za filme, ki se predvajajo tudi po različnih filmskih festivalih v svetu, lahko svetovna javnost dobi vtis, da so Italijo že na začetku druge svetovne vojne okupirali Nemci, ki so Italijane zapirali v koncentracijska taborišča. Tudi zgodba mladinske povesti Vojak z zlatimi gumbi avtorice Miriam Steiner Aviezer (Mladinska knjiga 1964), ki pripoveduje o usodi judovskih otrok, žrtev holokavsta, se dogaja v italijanskem taborišču Ferramonti v južni Italiji. »Vojak z zlatimi gumbi« pa je italijanski polkovnik. Tudi pri pouku zgodovine o obravnavi okupacijskih sistemov, pod katerimi so živeli Slovenci v času druge svetovne vojne, je še zaslediti stereotipno obravnavo o »krutem« nemškem sistemu in »blažjem, prijaznejšem« italijanskem. Takšne stereotipne predstave je treba nujno preseči, saj lahko prav vsak okupacijski sistem, katerega cilj je bil genocid nad Slovenci, označimo z enotno oznako – genocidni sistem. Pouk o koncentracijskih taboriščih in drugih oblikah nacističnih in fašističnih oblik nasilja pa naj ne izpade v obsodbo Nemcev in Italijanov ter utrjevanje stereotipov, ampak v obsodbo vseh totalitarnih sistemov, ki so množično kršili prav vse človekove pravice. Poudariti je treba, da so bili nacistični zločinci obsojeni (fašistični pa ne) ter da tako na narodnem kot mednarodnem področju ni prav nobenega razumevanja do sistemov in ideologij, ki ne spoštujejo strpnosti, enakosti, svobode, dialoga na različnih ravneh – to je demokratičnih pridobitev s spoštovanjem človekovih pravic za vse kot največje vrednote, ki je bila izbrana prav na temelju številnih negativnih zgledov iz časov druge svetovne vojne in obdobja po njej.

Temeljito analizo razmer v koncentracijskem taborišču Kampor na Rabu obravnava uvodni članek. Kampor je bil eno največjih italijanskih koncentracijskih taborišč za kar 16.000 internirancev, med katerimi je bilo približno 8000 Slovencev, ki so jih zajeli v času roške ofenzive. Možnosti obravnave življenja in preživetja v koncentracijskih taboriščih pa prikazujeta dva didaktična članka. V prvem je prikazana obravnava značilnosti taboriščnega življenja v Dachauu z uporabo tarok kart z motivi iz življenja v taborišču. Avtor tega taboriščnega taroka je umetnik Boris Kobe, karte pa so svojevrstno pričevanje o njegovem osebnem doživetju taboriščnega življenja. Umetniško izražanje s slikanjem tarok kart je prispevalo k lažjemu preživetju na eni strani in k ohranjanju spomina na grozote v taborišču na drugi. Članku so dodani delovni listi, ki vključujejo vse tarok karte z motivi taboriščnega življenja z nalogami za analizo vsebine. Pri analizi vsebine dijakom pomagajo tudi dodatna dragocena pojasnila Antona Ježa, ki je prav tako preživel Dachau. Brez dodatnih pojasnil bi bila marsikatera upodobitev težko razumljiva. V drugem didaktičnem članku pa so prikazane možnosti obravnave holokavsta in judovskih internirancev v Auschwitzu. Članek prinaša možnosti vključitve posameznih poglavij iz romana pisatelja Prima Levija Ali je to človek ter razmišljanja o razčlovečenju ljudi v uničevalnem taborišču, o uničenju vseh pridobitev civilizacije in humanizma.

Veliko kakovostnih napotkov za pouk je tudi v drugih didaktičnih člankih, ki predstavljajo številne možnosti medpredmetnega povezovanja zgodovine z drugimi predmeti, sodelovalno poučevanje na temo razsvetljenstva in možnosti vključevanja romana Borisa Pahorja Nekropola v pouk. Preostali članki pa prikazujejo bogato mednarodno dejavnost in sodelovanje v povezavi s poukom zgodovine.

Mag. Vilma Brodnik, odgovorna urednica

Reviji na pot

ITALIJANSKA KONCENTRACIJSKA TABORIŠČA

Dr. Viljenka Škorjanec:

- 2 Taboriščne razmere na Rabu

DIDAKTIČNI ČLANKI ZA OSNOVNO ŠOLO

Petra Erman:

- 12 Medpredmetno povezovanje zgodovine in matematike na temo piramide ali ko se zgodovina in matematika srečata v Gizi

DIDAKTIČNI ČLANKI ZA SREDNJO ŠOLO

Tinkara Grilc:

- 17 Taboriščni tarok kot zgodovinski vir pri poučevanju holokavsta

Majda Anders:

- 28 Ko je bil homo homini lupus

Brigita Praznik:

- 34 Medpredmetno povezovanje slovenščine in zgodovine pri obravnavi 19. stoletja (1848–1899) v gimnazijah

Mag. Damjana Krivec Čarman:

- 47 Razsvetljenske ideje o enakosti – sodelovalno poučevanje in delo z zgodovinskimi viri

Bojana Modrijančič Reščič:

- 54 Pahorjeva Nekropola ali slovenščina in zgodovina na strokovni šoli

POROČILA O MUZEJSKO-ŠOLSKIH PROJEKTIH

Mag. Andreja Rihter:

- 58 The Image of Others in History teaching, projekt Sveta Evrope

Mag. Monika Kokalj Kočevar:

- 62 Mednarodni odbor koncentracijskega taborišča Mauthausen in njegova vloga pri vzgoji in posredovanju sporočil mladim

SEMINARJI, SIMPOZIJI, KONFERENCE, FORUMI

Dr. Danijela Trškan:

- 65 1939 – Hitler, Stalin in Vzhodna Evropa, Mednarodni Forum 2009

Suzana Cvirn Guček:

- 67 Mednarodna konferenca »Drugačnost skupne zgodovine«

Goranka Kreačič:

- 69 Ustvarjanje priložnosti za razvoj medkulturnega dialoga

Bernarda Gaber:

- 71 5. regionalna konferenca JV Evrope o izobraževanju za demokratično državljanstvo in človekove pravice

Tinkara Grilc:

- 73 Simpozij »Podoba drugih v postkonfliktnih razmerah: učenje o preteklih dogodkih z različnih vidikov z namenom ponovne vzpostavitve zaupanja«

Boris Hajdinjak:

- 77 Yad Vashem – Spominska ustanova mučencev in herojev holokavsta

POROČILA, OCENE, MNENJA

Filip Robar Dorin,

- 87 Resničnost in resnica v dokumentarnem filmu: razvoj in dosežki neumišljenega filma v svetu in doma (dr. Danijela Trškan)

Dr. Aleš Gabrič (urednik):

- 89 Zgodovinopisje v zrcalu zgodovine. 50 let Inštituta za novejšo zgodovino (dr. Mojca Šorn)

- 91 Izvlečki – Abstracts

Dr. Viljenka Škorjanec, Gimnazija Bežigrad

TABORIŠČNE RAZMERE NA RABU

UVOD

V času fašizma so bili Slovenci žrtve načrta nasilnega poitalijančevanja oziroma izstreljanja. Del načrta so bila tudi internacijska taborišča (približno 200) od Visca in Gonarsa, Trevisa, Padove in Reniccija do Raba, o katerih italijanska javnost še danes ve le malo ali nič, čeprav so o taboriščni tematiki v Italiji na voljo tudi kritična zgodovinska dela. Italijanska javnost je bolje obveščena o grozotah nacističnih koncentracijskih taborišč in trpljenju Judov, šele zadnji dve leti pa tudi v osrednjih medijih spoznavajo še trpljenje drugih, zlasti Slovencev, pod fašizmom. V italijanskih šolah učijo o holokavstu, ne učijo pa o trpljenju Slovencev niti o okrutni italijanski okupaciji Ljubljane, kjer so v Gramozni jami postrelili po deset talcev za vsakega padlega italijanskega vojaka. Fojbe in z njimi povezane zločine pa so izvezali iz konteksta vojne in grozot, ki jih je zakrivil fašizem. Veliko razburjenja in zgražanja je ob 60. obletnici osvoboditve taborišča Kampor na Rabu leta 2003 v medijih sprožila izjava italijanskega premierja in tedaj tudi predsedujočega Evropski uniji Silvia Berlusconi, češ da je Benito Mussolini na tisoče ljudi pošiljal na Rab v konfinacijo na počitnice. Izjavo so tedaj obsodile demokratične in veteranske organizacije doma in po svetu. Na temelju zgodovinskih izkušenj s sosednjo Italijo v 20. stoletju kaže izjava tudi na poskus zamegljevanja zgodovinskih dejstev. Ob italijanskem dnevu spomina so v Kopru februarja 2009 organizirali teden našega spomina. V zvezi s taboriščno tematiko so 9. februarja 2009 predvajali tudi film o koncentracijskem taborišču Kampor in Rabski brigadi.¹ Film je bil posnet po sklepu taboriščnega odbora Rab iz leta 2004 z namenom, da se po do tedaj objavljenih pisnih in likovnih zapisih ter filmskih predstavitev dogajanj iz življenja in trpljenja slovenskih ljudi v italijanskih koncentracijskih taboriščih izdela čim bolj celovita in avtentična ter z arhivskim gradivom in pričevanjem še živih internirancev podprta filmskodokumentarna predstavitev. Koncentracijsko taborišče Kampor na Rabu je bilo največje, saj je lahko sprejelo do 16.000 taboriščnikov. Interniranje civilnega prebivalstva, trpljenje in umiranje v koncentracijskih taboriščih, predstavlja strašljiv del genocidne politike fašistične Italije zoper Slovence, njihov boj za obstoj in osvoboditev izpod okupacije. V uvodu so najprej prikazana grozodejstva italijanske okupacijske vojske med roško ofenzivo na Notranjskem, Dolenjskem in v Beli krajini poleti 1942, ko so brez dokaznih postopkov o krivdi ustrelili civiliste, približno 8000 (in približno 5000 Hrvatov) ljudi pa odpeljali v internacijo na Rab. V nadaljevanju filma so vidne obupne bivalne in prehrabne razmere v taborišču, ki so povzročile množično umiranje. V 14. mesecih obstoja taborišča je na Rabu umrlo 1477 taboriščnikov, po preselitvah v druga taborišča pa še 1274, od otrok do starcev. Sledi prikaz razvoja tajno organiziranega upornišтва internirancev pod vodstvom taboriščne Osvobodilne Fronte (OF) in ustanovitve podtalnih vojaških oddelkov, ki so ob kapitulaciji Italije razorožili italijansko posadko v taborišču in v mestu Rab ter na otoku Cresu – kakih 2000 mož, se organizirali v Rabsko brigado in po izkrcanju na kopno odšli na Mašun, kjer so opravili slovesno zaprisego zvestobe slovenskemu narodu. Predstavljena sta tudi ureditev pokopališča na Rabu umrlih internirancev in mozaik pod antično kupolo.² Z ustanovitvijo muzeja na Rabu sta zvezi borcev Hrvaške in Slovenije sklenili zaznamovati spomin na medvojno sodelovanje med ilegalno OF v taborišču na Rabu in narodnoosvobodilnim odborom Raba z namenom prikazati prihodnjim rodovom bojno sodelovanje internirancev in antifašistov.³ V spomin na genocid, ki ga je nad civilnim prebivalstvom izvajal italijanski okupator,⁴ je vsako leto tudi komemoracija na kamporskem pokopališču. Skupnost antifašistov Raba, ki sledijo načelu, ki izhaja še iz Rabskega statuta iz leta 1598,⁵ je ob 66. obletnici osvoboditve taborišča Kampor na Rabu v reviji Naša Riječ, v drugi številki,

1 Kotnik, Stane (2007). Italijansko koncentracijsko taborišče na otoku Rabu. (scenarij, avtor priredbe Stane Kotnik; besedilo Herman Janež, Anton Vratuša; režija Jože Vozny. Ljubljana: ZZB za vrednote NOB Slovenije, taboriščni odbor Rab, videoposnetek (dalje: Kotnik, Italijansko koncentracijsko taborišče na Rabu); <http://www.tigr-drustvo.si> (13. 8. 2009).

2 Kotnik, Italijansko koncentracijsko taborišče na Rabu. Pokopališče na Rabu je nastalo po projektih arhitekta Edvarda Ravnikarja, mozaik pod antično kupolo je umetniško delo Marija Pregla. Slovesna otvoritev je bila leta 1953. Težišče filma je na besedilu, ki sta ga avtorja – bivša interniranci – napisala na podlagi lastnih izkušenj ter zbranega in preverjenega dokumentarnega gradiva. V filmu je vidno slikovno gradivo, prevzeto iz že objavljenih del, najdemo tudi nekaj izvirno posnetih pričevanj.

3 Hribar, Jožica (2009). Naš pogovor z dr. Anonom Vratušo, prejemnikom listine ZZB NOB Slovenije. V: Svobodna misel (SM). Letnik XVIII/13. Ljubljana: SM, str. 10–11. Vratušo so februarja 1942 v Ljubljani aretirali Italijani in ga najprej poslali v taborišče Gonars, od tam pa v Treviso, Padovo in nazadnje na Rab, kjer se je vključil v tajno organizacijo slovenske OF, ki je še pred kapitulacijo Italije organizirala taboriščnike v ilegalne vojaške enote. Bil je namestnik komandanta Rabske brigade.

4 Na sedežu OZN v New Yorku je pri komisiji za vojne zločine zbrana dokumentacija o 883 italijanskih vojnih zločincih, ki so v času italijanske okupacije 1941–1943 delovali na takrat okupiranem območju. Vsaj sto od njih je odgovornih za zločinska dejanja na območju Ljubljanske pokrajine, vendar nihče od njih ni bil kaznovan niti izročen pravosodnim organom naše države; več o spominih še živčih internirancev, ki so se na Rabu rodili ali bili internirani kot otroci Arhiv Republike Slovenije, Zbirka okupatorjevi zapori in taborišča, 1769, skatla 1; http://www.dnevnik.si/tiskane_izdaje/nedeljski/1042209014 (13. 8. 2009); o prvi otroški žrtvi – fantku, starem dva meseca, glej Jezernik, Božidar (1997). Italijanska taborišča za Slovence med drugo svetovno vojno. Ljubljana: Društvo za preučevanje zgodovine, literature in antropologije, str. 288–289; Gombač, Metka, Boris M., Mattiussi, Dario 2004: Quando morì mio padre. Disegni e testimonianze di bambini dai campi di concentramento del confine orientale (Ko je umrl mo oče: risbe in pričevanja iz koncentracijskih taborišč na italijanski vzhodni meji (1942–1943). Gorica: Center Leopoldo Gasparini, str. 47; o sumarni tematiki otrok internirancev glej tudi: Gombač, Metka (2005). Otroci v italijanskih koncentracijskih taboriščih: 1942–943. V: Arhivi. Letnik 28/2. Ljubljana, str. 389–394.

5 Pri vходу v Mestni svet so se že pred več kot štiri sto leti svetniki zavezali osnovnemu načelu, da ne bodo njihovi osebni interesi prevladali nad skupnimi, da ne bodo pomagali niti prijatelju niti škodili nasprotniku, temveč bodo častno služili mestu.

ki je v celoti namenjena rabski tematiki, objavila zgodovinski povzetek dogajanja v taborišču v letih 1942–1943, zapise o nastanku in razvoju fašizma, Antifašizem včeraj, danes, jutri, ter zaključno poročilo z okrogle mize z naslovom Dediščina antifašizma Rab 2009.⁶ 11. september 1943, ko so se odprla vrata italijanskih fašističnih koncentracijskih taborišč, je dan, vreden trajnega spomina, ki bi ga bilo treba v imenu zavedanja in opomina na italijansko enostransko gledanje na fašistično nasilje obeležiti kot dan spomina.⁷ Namen pričujočega prispevka je interpretacija razmer na Rabu na podlagi brošure, ki je nastala leta 1944 in avtentično iz tedanjega zornega kota kritično osvetljuje pogled na trpljenje interniranih Slovencev. Zaradi uničevanja nasprotne propagande med drugo svetovno vojno gre za dragocen, redko ohranjen zapis.⁸

ZAKAJ RAB?

Italijanske enote so 11. aprila 1941 brez odpora vkorakale v Ljubljano.⁹ Istega dne so Italijani zasedli tudi otok Rab, kjer so leta 1942 zgradili koncentracijsko taborišče, ki ga je vodil podpolkovnik Vincenzo Cuiuli vse do 11. septembra 1943, ko so po kapitulaciji Italije taborišče osvobodili zaporniki sami. Rab je bil nato svoboden vse do 19. marca 1944, ko so ga okupirali Nemci.

Junija 1942 je bila že več kot polovica Ljubljanske pokrajine pod partizanskim nadzorom. Da bi preprečili dotok ljudi v partizanske vrste, so se Italijani odločili, odgnati vse za orožje sposobne moške v internacijska taborišča. Ker so bila obstoječa taborišča, pripravljena v opuščenih vojašnicah, poleti 1942 že polna, so se odločili, da ogradijo del polja na otoku Rabu z namenom, da se »z lakoto v nečloveških razmerah pomori čim več italijanski ekspanziji na Vzhod motečih Slovencev. S tem bi naredili prostor za tiste Italijane, ki naj bi na Mussolinijevo zahtevo izenačili državno mejo Italije z etnično mejo. To pa bi pomenilo naselitev Italijanov do takratne meje na Savi med Nemčijo in Italijo.« Izbira močvirnega in poplavam izpostavljenega polja sredi otoka z nemogočimi bivalnimi razmerami je botrovala številnim žrtvam. Vsakemu internirancu je bil namenjen le kubični meter prostora v preperem šotoru, na goli zemlji, s šopom slame in staro odejo, brez zaščite pred soncem in burjo. Ob smrdljivih latrinah, polnih mrčesa in bakterij, so bili interniranci prikrajšani tudi za vodo in neumiti. Največji delež k veliki umrljivosti pa je prispevala lakota.¹⁰

BROŠURA RAB

Med daljšimi besedili, ki so jih prejeli v tisk v Partizanski tiskarni na Kočevskem rogu septembra 1944, je bila tudi po obsegu sicer drobna brošura formata 15 cm x 11 cm z naslovom Rab, podpisana s psevdonimom S. Matejev. Uvodno besedo je prispeval predsednik Komisije pri Predsedstvu Slovenskega narodnoosvobodilnega sveta (SNOS) za ugotavljanje zločinov okupatorjev in njihovih pomagačev za Slovenijo (KUZOP) dr. Makso Šnuderl, podpisani avtor epiloga je Jože Jurančič, bivši sekretar slovenskega izvršnega odbora OF na Rabu in bivši sekretar Rabske brigade. Brošura je bila zaradi tehničnih razmer prilagajanja tiskana v presledkih in je izšla v začetku oktobra 1944 v nakladi 5000 izvodov. Tiskana je na rjavem papirju, med besedilom ima tudi dva linoreza, ki ju je izdelal akademski slikar Nikolaj Pirnat.¹¹

V uvodni besedi je zapisana kronologija z vzroki za internacije. Če so prvi meseci okupacije delovali fašističnim okupatorjem »idilični«, se je zapletlo s partizani, o čemer pričajo zaplenjeni akti divizije Isonzo, ki izražajo italijanski strah pred njimi. Pozimi 1941/42 so se namreč bili prisiljeni umakniti v večja središča, tako da je ostalo OF precejšnje ozemlje – prvo osvobojeno ozemlje. Partizanske vrste so se množile, zato so Italijani že februarja in marca 1942 odpeljali prve mlade fante v Čigin, pozneje v Gonars, Renicci, Monigo in druge kraje.¹² Kot navaja poročilo KUZOP, se je med akti taboriščnega poveljstva našlo navodilo generala Robottija, da naj za vsakega v Sloveniji padlega italijanskega vojaka umre slovenski interniranec. Narodno nesrečo je nasprotna propaganda izkoriščala kot agitacijsko sredstvo, »saj naj bi bil Rab dokaz za izdajalsko zaroto med OF in cesarsko vojsko, umrljivost pa vzrok sodelovanja med komunisti in cesarsko vojsko«. Poročilo nadalje

⁶ http://uaba-rab.com/o_udruzi.html (13. 8. 2009).

⁷ Janež, Herman (2009). Dan Spomina. V: SM, Letnik XVIII/17. Ljubljana: SM, str. 26 (dalje: Janež, Dan spomina).

⁸ Matejev, S. (1944). Rab, Partizanska tiskarna, 51 str. Hrani V. Š. (dalje: Pakiž, Rab). Avtor brošure je namreč Silverij Pakiž, bivši interniranec iz taborišča Rab, sodnik in član komisije KUZOP. Uporaba psevdonimov je bila v uporabi za zaščito avtorjev in njihovih družin pred fašističnim preganjanjem in domačimi izdajalci. Za primerjavo je ponekod interpretirano anonimno delo nasprotne propagande z naslovom: Črne bukve o delu komunistične osvobodilne fronte proti slovenskemu narodu, 1944. Ljubljana, 248 str. (dalje: Črne bukve).

⁹ Repe, Božo (1998). Sodobna zgodovina: Zgodovina za 4. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan, str. 149 (dalje: Repe, Sodobna zgodovina). Več o razmerah v Ljubljanski pokrajini v letu 1941 glej Mikuž, Metod (1960): Pregled zgodovine Narodnoosvobodilne borbe v Sloveniji. 1. knjiga. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 215–276.

¹⁰ Janež, Dan spomina, str. 26; prim. Kirn, Stane (2008). Zakaj taborišče na Rabu? V: SM, Letnik XVII/17. Ljubljana: SM, str. 16–17 (dalje: Kirn, Zakaj taborišče na Rabu).

¹¹ Krall, Jože (1972). Partizanske tiskarne na Slovenskem. I. osrednje tiskarne. Ljubljana: Knjižnica NOV in POS 40/1, str. 230.

¹² Pakiž, Rab, str. 3–5.

pove, da se je začelo čiščenje (razstrellamento) junija 1942 in je potekalo tako, da je vojska obdala posamezne kraje, v mestih okraje in po samovolji izbrala ljudi za internacije. S tem je hotel okupator zmanjšati kvoto, iz katere bi črpala partizanska vojska svoje rezerve, in tudi očistiti operacijsko območje ljudi, ki bi utegnili partizane podpirati. Pod pretvezo, da so svojci partizanov, so odgnali cele družine, vključno z otroki in starci, pri tem zaplenili premoženje in velikokrat tudi požgali hiše. Med potekom roške ofenzive, ki se je začela 16. 7. 1942, so sledile zaplembe po krajih, skozi katere je takrat šla italijanska vojska.¹³

V knjigi Pričevanja rabskih internirancev, ki jo je uredil Herman Janež, ki je bil interniran na Rabu kot otrok, so na straneh 28 in 29 objavljeni deli pisem, ki so jih italijanski vojaki pisali v zvezi z ropanjem slovenske imovine svojim najožjim sorodnikom. Luigi Turavanti, vojak tretje čete 52. pešpolka, je julija 1942 pisal takole: »Dragi starši ... Večkrat nas pošljejo na čistke. Zdaj smo bili štiri dni zunaj. Uprizorili smo pravi pokol. Vse hiše smo požgali obenem z vsemi stvarmi, ki so bile notri ... Jaz, dragi brat, sem si vzel budilko, je tako srčkana in teče že osem dni, ter dve posodi kave.«¹⁴ Okupatorju so pri tem pomagali tudi domači izdajalci. Moskovska deklaracija zaveznikov oktobra 1943 je obljubila vso pomoč: »Krivci bodo zasledovani, po pravu ter od naših sodišč težko kaznovani.«¹⁵

V uvodni predstavitvi avtorja brošure izvemo, da so hkrati z vojaškimi akcijami Italijani med julijem in septembrom 1942 množično in nepričakovano aretirali slovenske ljudi, zlasti na podeželju, kjer koli so jih zatekli (pri delu, doma, bose, napol oblečene). Želji svojcev, da bi ljudi primerno preskrbeli za pot v internacijo, so se Italijani izognili z izjavami, češ da se po zaslišanju vsi vrnejo domov. V začetku so v velikem številu streljali nepartizane. 29. julija 1942 so npr. v Jermen dolu pobili 9 kmetov med košnjo, naslednji dan so pobili v Vražjem vrtcu 40 ljudi, 43 pa so jih odpeljali na Rab. Pozneje so taktiko spremenili tako, da so manjši del pobili, večino pa poslali v taborišče. Pakiž navaja, da sta se dva oficirja ob prihodu v taborišče, gledajoč otroke, ki so skakali, »cinično pomenkovala, češ, v kratkem jih ne bo več – odšli bodo v nebesa«.¹⁶

LEGA TABORIŠČA

Za sama lega taborišča je bila, upoštevajoč klimo in druge okoliščine, za mnoge ugodna. Taboriščni prostor se je nahajal na JV delu Raba med zalivoma Eufemija in Campo- ra na ravnem koruznem polju in peščenih mivkastih tleh, ki so bila pod površino tako hladna, da so poleti v najhujši vročini v globini 70 cm služila kot hladilniki. Tega so se spomnili interniranci, da so ohranjali hladno pitno vodo. V SV delu taborišča so Italijani preusmerili potoček iz prvotne lege, ki je nato ob nalivih narastel v hudournik. Ob prihodu prvih internirancev julija 1942 taborišče še ni bilo ustrezno pripravljeno za sprejem. Družine so ločili tako, da so očete dali drugam in ljudi ustraževali. Po prvotnem kaznovanju z biči se je kasneje vnema stražarjev »zrhljala«. Uprava se je nastanila na vzhodni strani na gričku, v bivši ljudski šoli, od koder je bil razgled po vsem taborišču. Vzdušje v tem taborišču je bilo »prav podzemsko«. Cilj je bil oropati človeka vsakega dostojanstva. Po vtisih internirancev je vodstvo računalo z dvema najmočnejšima nagonoma: »s strahom pred smrtjo in z gladom« in z njima obvladovalo celotno taborišče. Ljudi so namestili po šest oseb v nizke šotore, kjer je bil »vsak gib posameznika združen s težavami zanj in za tovariše«.¹⁷ Za ležišče so porazdelili malo zdrobljene slame, ki je bila večkrat uporabljena in v kateri se je npr. dalo najti kak gumb ali drug predmet od predhodnega uporabnika. Z razdelitvijo slame so se po pričevanjih razpasle boljše in uši. Za pokrivalo je vsak dobil vojaško odejo, ko se je od septembra naprej začel hlad in pihati izmenično burja in jugo, je ljudi zeblo. Kuhinje so postavili v severnem delu taborišča. Bile so iz surovih desk grajene odprte lope s špranjami, z ognjišči, zloženimi iz kamna. Kotli so bili prirejeni iz sodov za nafto. Sod so prerezali na dvojce, pritrdili na vsakem koncu ročaj, en kotel je služil za kuho 90 ljudem. Internirance so sprejemali v manjšem taborišču s pisarniškimi in kopalnimi lopami s prho. Kopalnice so imele do 4 cm velike špranje, kar je povzročalo zaradi prehladov dodatno obolevnost internirancev. Za razkuževanje so skrbeli sanitetni vojaki, pred njimi so se gole kopale tudi ženske, ki so jih po potrebi strigli po najintimnejših delih teles. Do

13 Šnuderl, Makso (1944). Fašistično domobranski teror nad Slovenci. Kočevski rog: Partizanska tiskarna, str. 145–146 (dalje: Šnuderl, Fašistično domobranski teror).

14 Matičič, Alojz (2009). Srečanje in razhajanje v Kopru. V: SM. Letnik XVIII/ 12. Ljubljana: SM, str. 28.

15 Pakiž, Rab, str. 3–5.

16 Ibidem, str. 7–8.

17 Ibidem, str. 8–9.

obeh taborišč je vodila iz mesta Raba razširjena cesta, ki se je končala v višini pokopališča, oddaljenega od taborišča okoli 20 minut. Prvo taborišče je bilo moško, drugo, južno od ceste, pa žensko.¹⁸ V začetku septembra 1942 so premestili vse ženske, otroke, invalide in starce v to novo taborišče, katerega lega je bila v primerjavi z moškim slabša predvsem zaradi vlage. Za kanalizacijo so bili »izkopani primitivni jarki«. Osrednji prostor, imenovan Trg lakote, je bil posut z gramozom. Posledično so se tla ob nalivih zmehčala, ljudje so z mokroto prinašali blato v šotore, ob vetrovnih dneh pa pesek. V takih vremenskih pogojih so ljudje »tičali stisnjeni« v šotorih. To je vplivalo na stanje duha, »proti novembru in decembru so čedalje pogostejše začeli prihajati v bolnišnico blazni bolniki. Bili so stari in mladi ljudje, ki so zblazneli deloma od lakote, deloma pa niso zmogli kljubovati živčnim naporom, ki jim je bil izpostavljen vsakdo v taborišču.«¹⁹ Trdovratna burja, ki v jesenskem času ni ponehala več dni, je približno 80 % internirancev, na pol bosih in golih, z eno odejo, ki so jo z žico zapenjali pod vratom, povzročala dodatne zdravstvene težave. Dva dieselska motorja z dinamom sta napajala celotno taborišče, zato je bilo za razsvetljavo poskrbljeno, predvsem za stražarje. Interniranci, ki so dobili kakšno svetilko, so bili pretepeni ali so jih privezali na kol. Krut prikaz taboriščnih razmer je dogodek v moškem taborišču, ko je 29. 9. 1942 prišlo ob neurju in dežju do izliva hudournika, ki se je razlil prek Trga lakote, voda je narasla do enega metra. Eden izmed italijanskih častnikov je skočil v vodo in iz nje rešil dva že nezavestna otroka. Odnesel ju je v sprejemno taborišče na hribu in ju položil na mizo v baraki pisarne. Proti jutru je komandant Cuiuli spodil ženske, starce in otroke nazaj v poplavljenno taborišče, oficirjem pa je očital, da v nobenem primeru ni dopustno spustiti »ribelle« (upornike) na drugo stran žice. Častnik, ki je rešil otroka, in še nekateri, so kot odraz protesta molče in brez pozdrava zapustili taborišče. »Njih molk v trenutku, ko bi morali govoriti, jih obremenjuje in dela sokrvice in soodgovorne za zločine.«²⁰

PREHRANA

Za prehrano internirancev, t. i. represivi,²¹ je bila točno določena količina živil, ki se tudi z novo odredbo z dne 3. 11. 1942 Nr. Prot. 2941(21)I(1)IO zanje ni bistveno spremenila.

Za navedena živila je veljala naslednja količina:

kruh – 150 g, makaroni ali riž – 66 g, paradižnik – 15 g, sočivje – 20 g, meso s kostmi – 100 g 2-krat tedensko, sir – 40 g 5-krat tedensko, dodatek obroku – 1 lira za zelenjavo ali sadje, slanina ali olje – 13 g, sladkor – 15 g, nadomestek kave – 7g. Ker ni navedeno drugače, je količina veljala na dan in na osebo.²²

T. i. protetti (zaščiteni) so z zgoraj navedeno novo odredbo dobili povečan obrok kruha na 200 g na osebo in mesa s kostjo na 120 g. T. i. zaščiteni ročni delavci so dobili 400 g kruha, makaronov ali riža 120 g, mesa s kostjo 120 g, ostale količine drugih živil se ne razlikujejo. Nobene odločbe pa ni bilo za prisilne internirance, ročne delavce, čeprav so trdili, da je delo za vse njih obvezno. Ob začetku del so jim dali 2 hlebčka kruha, na papirju torej 300 g.²³ Razvidno je, da so v prehrani prevladovali kruh, meso ali sir, makaroni ali riž, vendar so se realne količine razlikovale od zapisanih. Hlebčki kruha naj bi tehtali po 15 dag, v resnici niso nikoli presegli teže 10 dag, le pri mesu ali siru se je teža še najbolj približala predpisom.²⁴ Italijanski oficirji so za vse internirance uporabljali zasmehljivko »cruchi« (kruh), ker so od lačnih največkrat slišali besedo kruh. Osebna pritožba ni pomenila nič, kolektivnih so se bali zaradi morebitnega upora.²⁵ Vzroki za nespoštovanje zapisanih količin so bili v korumpiranosti italijanske uprave vse od skladiščnikov do najvišjih oficirjev. Kar ni ostalo v skladiščih, je ostalo pri prenašalcih, kuharjih in straži. S hrano so trgovali italijanski vojaki in naši kuharji. Tako je na primer Slovenec prodal uro z 12 kamenčki za 2 hlebčka kruha od sanitetnega oficirja, po pritožbi mu je izjemoma uspelo dobiti uro nazaj. Ljudje so za hrano prodajali obleko in zlatnino. Italijanski vojaki so hrano za prekupevanje dobivali v kuhinjah in skladiščih za internirance. Prekupevanje se je razvilo kot črna borza.²⁶ Možnosti nakupa za ljudi, ki niso imeli s seboj denarja, ni bilo. Italijani so namreč ob prihodu denar pobrali in ga shranili, internirancem pa izročili pobotnice za prevzeto

¹⁸ Ibidem, str. 10.

¹⁹ Ibidem, str. 11. Bolnišnica na Rabu za duševne bolezni je še danes.

²⁰ Ibidem, str. 12–13. Več o tem Vratuša, Anton (2009). Podpolkovnik Cuiuli in njegov pes. Resnica o smrti vodje italijanskega taborišča na Rabu. V: SM. Letnik XVIII/ 6. Ljubljana: SM, str. 14–16 (dalje: Vratuša, Podpolkovnik Cuiuli).

²¹ T. i. represivi so bili interniranci, z nalogo zatirati osvobodilno gibanje. Pakiž, Rab, str. 14.

²² Ibidem. Količine hrane internirancem se v različnih virih nekoliko razlikujejo. prim. Kirn, Zakaj taborišče na Rabu, str. 16; Črne bukve, str. 223.

Navajanje težine živil v taboriščnih razmerah v boju za preživetje postane prioriteta opisov internirancev tudi v drugih italijanskih taboriščih, npr. tudi v Gonarsu. Prim. Savo Šnuderl: Dnevnik, 16. 4. 1942–1. 1. 1943. V: Šnuderl, Makso (1993) Dnevnik 1941–1945. 1. del: V okupirani Ljubljani (dnevnik uredil, spremno besedo in opombe napisal Zdenko Čepič). Maribor: Založba Obzorja, str. 570, 578, 583, 589–590.

²³ Pakiž, Rab, str. 14.

²⁴ Ibidem, str. 17.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem, str. 18, 62.

vsoto. Kljub zastraševanju z zaplembo skritega denarja, zaporom in vezanjem so ljudje skušali nekaj denarja zadržati. Nato so šele oktobra začeli deliti bone, kar se pripisuje tudi nesposobnosti italijanske administracije. Redki posestniki pravega denarja so si kupovali živež na črni borzi, »pretihotapljen od zunaj, ali ukraden, ali prigoljufan od raznih kuharskih pomagačev na škodo internirancev«. ²⁷ Civilisti, ki so bili zaposleni pri gradbenih delih zunaj, so v taborišče prinašali olje, žganje, koruzno moko, vino. Raje kot za denar so slednje prodajali za obleko. S črno borzo so se največ ukvarjali interniranci iz Gorskega Kotorja, tržni čas na borzi je bil navadno zvečer, interniranci so prostor poimenovali Karlovec in na borzi se je dalo kupiti skoraj vse od cigaret do perila, ur ipd. ²⁸ Posebnost v taborišču je bilo npr. dviganje in snemanje zastave, ki je visela pri komandi na griču; del vojakov je stal v vrsti na griču, drugi na Trgu lakote. Za vsak prestopok so fašisti internirance kaznovali tako, da so jih privezali h kolu na Trgu lakote najmanj za dve uri. Glede vezanja niso delali izjem niti pri ženskah, večje disciplinske postopke so poleg disciplinske kazni odstopali vojaškim sodiščem. Ženske zaščitenske so opravljale delo vohunov in izdajalcev. Tako je bil znan primer prijave dveh internirank, ki sta zvečer v šotoru tiho prepevali pesem Bilečanka. Za kazen sta morali vstati in v burji bosu in v nočnih srajcah hoditi po ostrem kamenju, češ, tukaj tudi imata hercegovsko kamenje. Nekateri internirani vohuni so se hoteli rešiti taborišča in uiti kazni tako, da so ukradli npr. odeje, se prijavili italijanski oblasti, ta pa se je omejila le na disciplinsko kazen vezanja na kol. ²⁹

ZDRAVSTVO

Kljub približnemu številu 13.000 internirancev obeh spolov novembra 1942 vse do srede januarja 1943 še vedno ni bilo ustrezne bolnišnične in ambulantne oskrbe. Prva bolnišnica Adria z 80 posteljami je nastala iz bivšega hotela. Po tri do štiri otroke od dojenčkov do desetega leta starosti so dali v eno posteljo, na »brande«, to je vojaške železne postelje z napeto jadrovino, pa po dva. Ker večinoma niso imeli osebnega perila, so ležali goli. Zaradi griže se perilo ni dovolj pogosto menjavalo, pod otroki so se zaredili črvi, ki so jih odstranjevale bolničarke. Za umivanje je bila na razpolago le ena ponva, voda se ni smela menjavati. Dojenčkom so dajali zelo razredčeno mleko, večjim pa kruh, namočen v vodi. Omenja se italijanska sestra Lucija, ki je prepovedovala otrokom dajati več hrane, kar je botrovalo še hitrejšemu umiranju. Za skupine po 20 otrok je bila na razpolago ena steklenica in cucelj. ³⁰ V takih razmerah so na začetku umrli po 3–4 otroci na teden, smrtnost je zaradi razmer naraščala tudi od 4–5 otrok dnevno. Tudi v odnosu do porodnic se je pokazal odnos polkovnika Cuilija na naslednjem primeru. Taboriščni zdravnik je ukazal odnesti porodnico izpod šotora v ambulanto, polkovnik je nato ukazal, da so ženo odnesli nazaj v šotor, kjer je nato rodila. ³¹

Posledice stradanja, mraza in slabih bivanjskih razmer so se začele vse bolj kazati na zdravju oktobra in v začetku novembra 1942. Vidni znaki so bili zabuhlost obraza, vse več griže in trebušnega katarja. Prvi val umiranja se je začel že avgusta, drugi proti koncu oktobra in je naraščal do januarja 1943. Avtor navaja primere čudnih umiranj, ko so mladi, na videz zdravi ljudje zvečer brez znakov obolenja legli spat, zjutraj so jih sotrpini našli mrtve pod šotorom. Zdravniki so v takih primerih zapisali v uradni dokument kot vzrok smrti »Colasso Cardiaco« (srčni zastoj). ³² V taboriščnem žargonu je smrt pomenila potovanje v »peti sektor«, sobivajoči v šotoru umrlega so po nekaj dni zatajili mrliča, da so prejeli njegove obroke. Latrine v taborišču so bile kazalnik zanikanja človeškega dostojanstva in odraz posebne zanikrnosti taboriščne uprave, saj so zaradi velikih vrzeli v pregraji med moškim in ženskim delom videli drug drugega pri opravljanju potreb. ³³ Čeprav ima Rab veliko studencev, so italijanski fašisti za taborišče zgradili preprost vodovod z majhnimi pipami, pod katere so namestili lesena korita, ki naj bi služila za pranje. Uporaba vode je bila omejena na tri ure dopoldne in tri popoldne, zaradi majhnega števila pip pa je bil pritisk internirancev velik. Zaradi pomanjkanja korit se je dostikrat perilo tudi »zaušilo«. V primeru kršitev so fašisti z odtegotovanjem vode izvajali pritisk tako, da so za nekaj dni odvzeli taborišču vodo. ³⁴ V začetku oktobra 1942 so preuredili hotel Praga v bolnišnico s

²⁷ Ibidem, str. 19.

²⁸ Ibidem, str. 22.

²⁹ Ibidem, str. 23.

³⁰ Ibidem, str. 24.

³¹ Ibidem, str. 25. Iz nekaj primerov ravnanj italijanskega taboriščnega osebja se sicer vidi podrejenost vodstvu, na ravni človečnosti pa so nekateri vendarle ravnali usmiljeno z interniranci, kar jim kljub čustveni prizadetosti avtor brošure pošteno priznava. Op. V. Š. »Zdravniki so bili v splošnem dobri, človečanski, vendar brez moči. Direktor je bil sovražno nastrojen in je bolnike imenoval »animali« (živali)«. Ibidem, str. 30.

³² Ibidem, str. 25.

³³ Ibidem, str. 26.

³⁴ Ibidem, str. 27.

120–140 posteljami, konec oktobra še hotel Continental s približno 60 posteljami za infekcijske bolezni, zaradi naraščanja umrljivosti so spremenili tudi največji hotel Imperial s 300–360 posteljami v bolnišnico. Pomanjkanje tople vode je med izčrpanimi botrovalo dodatnim prehladom. Pri sprejemu v bolnišnico so bolnikom pokradli shranjene obleke, pri odhodu pa so dobili ponošena italijanska vojaška oblačila. Navaja se primer kraje oblek, ko je sanitetni delavec iz Continentala odnesel ob odhodu na božični dopust s seboj 5 velikih kovčkov in je iz bolniške garderobe izginilo vse, kar je bilo količkaj dobro. Zaradi rednih kraj obleke tudi v drugih bolnišnicah niti pritožbe bolnikov in zdravniškega osebja niso zalegle.³⁵ V bolnišnico Villa Mizzi so sprejemali bolnike z grižo, in sicer v kletnih, vlažnih in mrzlih prostorih, kjer jih je večina umrlo. Ta bolnišnica je bila namenjena internirancem le 14 dni. Bolnike so selili iz bolnišnice v bolnišnico, kar je povzročalo težave tudi bolnišničnemu osebju, saj so poleg rednih postrežnih opravljali še selitvena dela. Bolniki so nosili kratke srajce do pasu, v nezakurjenih sobah so bila pokrivala lahke italijanske odeje, ki so jih v začetku pomladi 1943 zamenjali z »velikimi jugoslovanskimi volnenimi odejami«. Bolniki so prihajali v bolnišnice tudi z zamrznjenimi okončinami. Lakota, mraz, burja in mrčes so bili stalnica. Delo bolničark, ki so se tudi same borile za obstanek, je bilo težko. Tako je naveden primer, ko so se perice taboriščni upravi pritožile, da zaradi lakote in težkih pogojev dela ne zmorejo več. Izjavile so, da ne bodo več delale, če jim ne dajo boljše hrane. Za kazen so voditeljico upora Pepco Henigman po ukazu direktorja dali v prisilni jopič. Kljub vsemu pa so perice izbirale za naprej za vse delavke v bolnišnicah po dva hlebčka kruha na dan. V ženskem taborišču so ustanovili v šotorih Roma množično okrevališče, pod hribom nasproti temu taborišču še leseno pomožno bolnišnico z več kot 100 posteljami namesto male ambulate. Januarja so štiri hotele preuredili v okrevališča, v katerih so namestili skupno približno 1000 slabotnih internirancev. Italijani so izpraznili tudi kmečko hišo pod hribom, kakih 5 minut od taborišča na SZ strani z nekaj sobami in kletjo. Rekli so ji Ambulanta, namenjena je bila lažjim bolnikom, v praksi pa so tja prihajali težki bolniki, ki so ležali po tleh v veži in kleti. To so bili umirajoči bolniki, k zdravniku so jih poslali zaradi prošenj njihovih sotrpinov v šotorih, saj so »od blata, scanine, uši in ran že živi gnili«. Merilo za sprejem v »hladilnico« je bilo, če »jim žila bije le še v presledkih po par minut«. Zaposleni so mrliča oropali vsega, izbijali so celo zlato zobovje in ga ponujali na črni borzi. Tudi posiljevanje ni izostalo. Po pričevanju 17-letnice, ki se je zaposlila v ambulanti, so jo »takoj po prihodu spolno zlorabili« trije oficirji, zdravnik, kurat gizdalin in neki kapitan«. Ko se je število bolnic povečalo, so ljudje pred odhodom v pisarnah oddajali odeje. Polagali so jih razgrnjene drugo vrh druge. Bili so primeri, ko je bil vsak kvadratni centimeter italijanske vojaške odeje velikosti 180 cm x 120 cm pokrit z dvema do tremi ušmi. Če je torej površina take odeje približno 2 m² tj. 20.000 cm², se je torej na odeji nahajalo približno 20.000 uši! Razkuževalne naprave so bile v posebnem sprejemnem taborišču »bonifica«, vendar so bile nezadostne.³⁶ Ljudje so prihajali v pisarne po pomoč, prosili tople juhe in če bi se lahko pogreli v kuhinji, po navadi neuspešno. Zvečer so se vsi stiskali k ognjiščem, kjer so jih odganjali »z izjemo primerov s posebnim dovoljenjem«.³⁷

POKOPALIŠČE

Julija 1942 je fašistična uprava določila prostor, oddaljen približno 20 minut JV od taborišča, za pokopališče, ki so ga ogradili z 1,5 m visokim zidom. Mrliče so nosili oslabei interniranci, ki so bili večinoma le še okostnjaki. V jesenskih in zimskih dneh so na dan potrebovali od 7 do 20 krst (lesene, zbite iz surovih desk in polne špranj), »skozi špranje krst pa so se umikale s človeških trupel številne uši na ramena nosačev«.³⁸ Pokopališčno službo je opravljal vojaški duhovnik, ki se ga poimensko ne navaja, je pa v brošuri prikazan negativno.³⁹ Krste so polagali v dolg jarek, tudi po tri drugo vrh druge. V krsti sta bila velikokrat po dva mrliča, čeprav so Italijani uradno pokopali le enega. Tudi nagrobni napis na križu izkazuje le enega. Da gre za dva, so ugotovili nosači, kadar so padali in je iz krste padlo po dvojce trupel.⁴⁰ Maše in druga cerkvena opravila je opravljal drug vojaški duhovnik, Italijan, ki je dobro govoril hrvaški jezik. Bile so na prostem, po navadi na Trgu lakote ob

³⁵ Ibidem, str. 28.

³⁶ Ibidem, str. 31.

³⁷ Ibidem, str. 32.

³⁸ Ibidem, str. 32.

³⁹ Ibidem, str. 33. Po navedbi je bil surov, brez srca in naj bi z brkami in suvanjem silil ljudi na pokopališče.

⁴⁰ Ibidem; prim. Črne bukve, str. 223. Tudi to kaže na številčno zamegljevanje števila žrtev, sploh pa se je italijanski upravi v več primerih očitala nepreglednost podatkov; prim. Janež, Dan spomina, str. 26.

vojaški asistenci s trobento. Ljudje naj bi bili zaradi težkih taboriščnih razmer »brezbrižni do verskih obredov«, odbijalo jih je tudi dejstvo, da je duhovnik molil »Oče naš« v italijanščini in želel, da bi interniranci v istem jeziku molitev ponavljali.⁴¹ Tretji duhovnik Pucchio je imel dobrodelno misijo in je skrbel za gmotni blagor internirancev. Vtihotapljal je denar, posredoval pisma, poizvedoval o umrlih Slovencih, obveščal svojce, delil priboljške. Po rodu je bil Furlan, govoril zelo dobro slovensko in je ljudem naredil »nešteto uslug«. ⁴² Na primeru duhovnikov vidimo, da je italijanska Cerkev pokazala troje različnih obrazov.

STIKI S SVOJCI

Italijanske fašistične oblasti so zavirale pismeno dopisovanje med interniranci in svojci. Nekatera pisma so zaradi počasne cenzure potovala od pol leta do deset mesecev.⁴³ Decembra 1942 se je stanje izboljšalo, ko je postala cenzura le še formalnost in je začel poslovati cenzurni urad v Splitu. Od septembra do decembra 1942 so paketi od svojcev skoraj izostali. Ker seznami internirancev niso bili urejeni, so težko ti prišli do svoje pošiljke. Do 20. decembra je bilo razdeljeno v taborišču približno 2250 paketov, število internirancev pa je znašalo še konec decembra več kot 11.000. Že novembra se je znašlo v skladiščih več kot 12.000 paketov, ki so jih razdelili šele v drugi polovici decembra. Hrana se je v vmesnem času pokvarila, delovanje poštne službe se je pokazalo za nezadostno, veliko paketov se je vrnilo naslovnikom. Decembra 1942 so interniranci sami posegli v delitev tako, da so se odtlej vsa imena prebrala z voza in nato še enkrat pri delitvi sami. Tako so interniranci sami pripomogli k redu pri delitvi paketov. Zapletlo se je s tistimi, ki so odšli v bolnišnico ali so jih poslali v druga taborišča, zlasti iz ženskega (kjer ni bilo nobene evidence). V boju za preživetje so si v času od oktobra 1942 do marca 1943 ljudje skušali pomagati na različne načine. Moralne ovire so velikokrat padle, goljufali in kradli so celo tisti, ki so bili prej znani kot poštenjaki. To je bilo možno pri enakih imenih ali so si zapomnili pošiljatelja in ga pravilno navedli in s pretvezo pridobili paket. Vseh paketov je na Rab po evidenci v brošuri prispelo približno 70.000, razdeljenih je bilo približno 55.000. Zanimiv je podatek, da je prispelo »prvovrstne hrane okrog 270.000 kg«, iz česar je razvidno oskrbovanje internirancev s hrano od svojcev in dobrotnikov. Delitve paketov so se ljudje veselili kot otroci.⁴⁴

DRUŽBENE PLASTI INTERNIRANCEV

Med interniranci so prevladovali kmetje, poleg družin tudi samska dekleta in kmečki sinovi, manj številni so bili delavci, obrtniki in trgovci, maloštevilna je bila inteligenca, en sam duhovnik, in še ta upokojenec. Najrevnejši so bili interniranci iz Gorskega Kotarja, ki so jim italijanski okupatorji požgali dom, pobrali imetje in jih nihče ni oskrboval z živili. Pomoči od slovenskih javnih ustanov ni bilo »in ni bilo čutiti, da bi se doma vsaj malo uspešno kdo zavzel za rabske internirance«. Na obisk so prihajale italijanske uradne osebnosti, neki general je slovenskim materam, ki so ga opozorile na neznosne razmere, odgovoril, »da morajo vse to prenašati, ker so partizanske matere«. Italijanske oblasti so v javnosti vse internirance »predstavljale kot aktivne partizane, ki so bili ujeti v borbi«. ⁴⁵ Med interniranci je bilo po oceni v brošuri »razmeroma neznatno število onih, ki so se zatekli pod italijansko zaščito«. Praksa pa je pokazala, da so Italijani z njimi ravnali kot z drugimi, čeprav je bilo zapisano, da naj bi imeli boljši položaj glede stanovanja in hrane.⁴⁶ Nič bolje se ni godilo »plačanim vohunom«. Organizacija jih je hitro izsledila, tako da so ljudje izvedeli zanje in se jih izogibali. Razen OF ni bilo nobene organizirane skupine v taborišču, kar se je pokazalo tudi ob likvidaciji taborišča.⁴⁷

SPREMEMBE SPLOŠNEGA STANJA V TABORIŠČU

Od januarja 1943 se je začelo stanje popravljati, saj so zaradi spreminjajočega se razmerja sil v vojni Italijani postajali bolj popustljivi. Število internirancev se je zmanjševalo zaradi odhajanja domov ali v druga taborišča, pritok novih je bil neznaten, pa tudi zdravstvena oskrba z zdravili se je izboljšala. Po aprilu 1943 je bilo interniranih Slovencev med 1500

⁴¹ Pakiž, Rab, str. 33; prim. Črne bukve, str. 226. Na Rabu ni bilo nobenega slovenskega duhovnika ves čas internacije. Več o vlogi škofa Gregorija Rožmana glej Kolarič, Jakob 1967: Duhovna podoba velike osebnosti na prelomu časa, I. del. Celovec: Družba sv. Mohorja, str. 59; Kolarič Jakob (1970). Duhovna podoba velike osebnosti na prelomu časa II. del. Celovec: Družba sv. Mohorja, str. 125–141; Kolarič Jakob (1977). Duhovna podoba velike osebnosti na prelomu časa, III. del. Celovec: Družba sv. Mohorja, str. 24–27; prim. Griesser - Pečar, Tamara, Dolinar, France Martin (1996). Rožmanov proces. Ljubljana: Družina, str. 301–303; prim. Petrovič, Kika, Trampuž, Liana, 2006: Ali sem kriv? Vpliv ljubljanskega škofa Gregorija Rožmana v letih 1941–1945. Raziskovalna naloga (mentorja: dr. Viljenka Škorjanec, Kristijan Jeršin Tomassini). Ljubljana: Gimnazija Bežigrad, 50 str.

⁴² Pakiž, Rab, str. 34.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Pakiž, Rab, str. 35.

⁴⁵ Ibidem, str. 36. Na ta način so skušali pokazati uspehe svojih vojaških akcij, neuspehe so prikrjili po svoje.

⁴⁶ Ibidem, str. 38. Ni jasno, ali se je to zgodilo namerno ali zaradi malomarnosti.

⁴⁷ Ibidem, str. 38; Jurančič, Jože (1944). Epilog. V: Pakiž, Rab, str. 46–51 (dalje: Jurančič, Epilog).

in 1600, Hrvatov pa približno 500. Zgradili so tudi zidane barake nasproti moškemu taborišču, kamor so maja namestili judovske internirance, zaradi premalo prostora so postavili še dodatne lesene barake, ki so jih imenovali »ruske barake«. ⁴⁸ Ravnanje z Judi je bilo boljše, za njih so veljala bolj prožna pravila, lahko so se kopali v morju, kar je bilo drugim prepovedano. Zanimivo je stališče drugih internirancev, saj so jim »privoščili te dobrote«, vedoč, da so komaj ušli »nemškim in ustaškim zverstvom«. Na boljši odnos kaže tudi to, da so zdravniki odtlej po obrazih internirancev presojali, kdo potrebuje boljšo nego. Oslabele, vendar sposobne za prevoz so odpravili v »boljša« taborišča (prek Reke v Padovo, Treviso, ženske pa v Gonars), težko bolne v bolnišnice, nekatere v okrevališča. Na Rabu so razširili bolnišnice, ustanovili okrevališča, namesto zloglasne ambulante postavili nasproti judovskemu taborišču pomožno bolnišnico, v ženskem taborišču okrevališča Tende Roma. Že od decembra 1942 so povečali število odej na štiri, kasneje pet, nizke šotore so nadomestili z lesenimi barakami ali z velikimi »saporit« šotori za 20 ljudi z železno konstrukcijo, lesenim podom in pogradi, tako da ni nihče več ležal na zemlji. Pri hrani so novost priboljški kot marmelada in malo vina. ⁴⁹

DELO V TABORIŠČU

Delo internirancev je bilo obvezno. Gradnjo zidanih stavb, ki se je začela avgusta 1942, so zaupali podjetju Impresa Pardi. Dela so vodili italijanski inženirji in stavbeniki. ⁵⁰ Interniranci so delali tudi na vrtovih, njivah in travnikih ter kasneje na farmi krav. Sodelovali so pri gradnji cest in poti v taborišču, gradili so tudi bunkerje. Italijani so za delo obljubljali nagrado in priboljšek pri hrani, to je še en hlebček kruha in včasih kak deciliter vina. Podjetje je izstavilo internirancem »delavske izkaznice«, ki so ostale v stalni evidenci podjetja, dejansko pa so na isto izkaznico z določenim imenom delali različni ljudje. ⁵¹ Nekateri so šli delat zato, da so prišli v stik s civilisti, nakupili ali zamenjali blago in ga nato tržili v taborišču. Delavcem niso izplačali denarja za delo. Decembra 1942 so začeli deliti perilo in ponošeno vojaško italijansko obleko in le nekaj parov usnjenih čevljev, po večini pa lesene ponošene vojaške čevlje z lesenimi podplati – cikle. Sprva naj bi bila obleka še brezplačna, »naenkrat pa so jo zaračunali vsakomur, ki je imel v depozitu kako liro dobroimetja«. Povprečni zaslužek na 15 dni je bil 80 lir, ki so jih odtegnili za eno srajco, za čevlje cikle pa 135. ⁵² Od januarja 1943 niso več izplačevali nobenih dohodkov, kar kaže na izkoriščanje internirancev. Iz primerjave s podjetjem Isastia je razvidno, da so v slednjem še bolj izkoriščali delavce in z njimi ravnali še grše. ⁵³ Marca 1943 so za popraviljanje obleke in perila priredili »krojačnico«, za čevlje pa »čevljarno«. Po prevzemu in likvidaciji taborišča se je pokazalo, kako dragoceno je bilo delo internirancev. Glede gradnje masivnega poslopja so interniranci po zapisu tedanjih razmer sklepali, da so Italijani nameravali obdržati taborišče za vedno, če bi v vojni zmagali. Komandant taborišča je v javnih govorih vedno grozil s streljanjem in vezanjem. Še novembra 1942 je na Trgu lakote »obkladal internirance s komunisti, da je merodajna izključno volja fašistov, da interniranci nimajo nobenih pravic, ne pritožbe, da je Evropa fašistična ali pa bo postala fašistična«. ⁵⁴ Na primer politične nerazgledanosti kaže primer oficirja, ki je še na dan kapitulacije dal vezati interniranca. V poduk so ga zaprli za štiri dni in ga izpustili s prigovorom, naj se poboljša. V zahvalo so »crucchi« postali »egreggi signori« (spoštovani gospodje).

OSVOBODITEV

V prvih dneh jeseni 1942 so interniranci še upali, da se bodo z Raba kmalu vrnili. Organizacija osvobodilnega gibanja, osnovana septembra, se je le počasi razvijala. Z izboljšanjem razmer v taborišču, s preselitvijo v dostojnejša stanovanja ter s sovjetskimi zmagami pri Stalingradu in zavezniškimi v severni Afriki ⁵⁵ je bilo upati na skorajšnji zlom Italije. Februarja 1943 so že začele nastajati osnovne vojaške enote poznejše brigade. Prišlo je do povezave z narodnoosvobodilnim odborom v mestu Rab in z OK Rab-Pag. Povezali so se tudi s hrvaškim glavnim štabom, kljub naporom pa ni bilo mogoče doseči zveze s slovenskim osvobodilnim gibanjem. Jurančič, bivši sekretar slovenskega izvršilnega odbora OF

⁴⁸ Pakiž, Rab, str. 38.

⁴⁹ Ibidem, str. 39.

⁵⁰ Ibidem, str. 40.

⁵¹ Ibidem, str. 41.

⁵² Ibidem, str. 42.

⁵³ Ibidem, str. 43–44; prim. Črne bukve, str. 226.

⁵⁴ Ibidem, str. 43–44. Razvidno je, kakšno je bilo stanje duha vodstva taboriščne uprave.

⁵⁵ Avtor posebej izpostavi ruske in posebej anglo-ameriške zavezniške zmage. Jurančič, Epilog, str. 46.

na Rabu in bivši sekretar Rabske brigade, v nadaljevanju ocenjuje, da je tudi prihod Judov na Rab po prvotnem odporu množic do judovstva sploh pomenil »nov plus«. ⁵⁶ Ko so ljudje uvideli, kaj vse so Judi v vojni že pretrpeli, so ugotovili, da gre za skupnega sovražnika – fašizem. Zlom fašizma so pričakali »disciplinirano« in brez demonstracij. Organizacija je zajemala že večino ljudi, po kapitulaciji Italije so se priključili še »manj zavedni«. Dobro uro preden se je izvedelo za kapitulacijo Italije, je taborišče dobilo novega komandanta, »nekega kapetana«. Sklical je internirance, prepovedal petje slovenskih pesmi in igranje harmonike z utemeljitvijo, da so partizanske in da sam ne pozna melodij. Ljudje niso ubogali. Ko se je izvedelo za kapitulacijo, je vojaštvo odvrгло orožje, začelo zapuščati stražarska mesta, vriskati in prepevati. ⁵⁷ Izvršni odbor je ravnal previdno in v izogib provokacijam zapovedal strogo disciplino. Vojaštvo je spet zavzelo svoja mesta, pozno zvečer je komandant Cuiuli s svojimi oficirji naredil obhod po barakah. Drugo jutro je deputacija pojasnila vodstvu taborišča, da se interniranci ne štejejo več za take, zato ne bodo več šli na delo, razen tam, kjer je to potrebno za normalen potek življenja, torej pri vodovodu, elektrarni, k živilskim skladiščem. ⁵⁸ Potem ko so karabinjerji privezali na kol mladega fanta zaradi malenkosti, so interniranci slednjega odvezali in zahtevali, da bodo poslej sami vzdrževali red. Italijani so popustili. Izvršni odbor OF je imel neprestano seje in stopil v zvezo z odborom na Rabu ter bil sproti obveščen o dogajanju. Drugo jutro je izvršni odbor javil Cuiuliju, da bo na »Trgu lakote« priredil miting, na katerem bodo izvolili »vodstvo taboriščne samouprave«. Komandant se je iz strahu omehčal, prišel celo pozdravit zbor, se opravičil, da se gre »pogajat s partizanskim hrvaškim odborom in s partizani, ki so prišli z Velebita, kako bi vzdržali red na otoku«. V taborišče so popoldne prinesli slovensko zastavo s peterokrako zvezdo, ki so jo poslale »judovske omladinke iz svojega taborišča«. Razmerje se je bistveno spremenilo, saj so bivši interniranci postali vojaki, ki so jih z griča izpred komande opazovali italijanski oficirji z daljnogledi. Naslednje jutro se je položaj »vsako uro menjaval«. Okoli enajste se je zbralo taborišče v čete in bataljone, prav tako tudi Judi. Po letu dni zapora so svobodno z zastavami ob petju partizanskih pesmi odkorakali mimo straž v prostost. Italijani so bili v zadregi, saj ni bilo nobenega maščevanja. Ko so videli, da množice vzklikajo celo svobodni Italiji, so se pridružili splošnemu navdušenju. ⁵⁹ Cuiuli je sprejel izvršni odbor in se začel z njim pogajati. Sprva je hotel obdržati oblast nad Rabom, ker se ni vedel kam umakniti. Ko je spoznal, da se na svojo vojsko ne more več zanesti, se je vdal in pristal na delitev oblasti med italijanskim vojaštvom in interniranci. Zato naj dobijo interniranci polovico orožja, sam je ostal v mestu in se ni več prikazal v taborišče. Ko je bila prva puška v rokah internirancev, je bila delna razorožitev hitro izpeljana. V večini bunkerjev so Italijani kar sami čakali in »smehljaje oddali vse orožje, ne samo polovico, kakor je bilo dogovorjeno«. Oficirji so po zlomu vojske predali upravo po predpisu. Simbol prevzema oblasti je povezan z zamenjavo zastave. Slovenska in italijanska četa sta se postavili pred komando, nakar je bila sneta italijanska in dvignjena na drog slovenska zastava. Trobentač je zatrobil jugoslovanski pozdrav, italijanska enota in oficirji so z nemim pozdravom odšli. Tudi karabinjerji, ki so se sprva upirali izročitvi orožja, so se vdali po zamenjavi zastave. Drugo polovico orožja so jim na poti med taboriščem in mestom odvzeli. S tem je oblast tudi dejansko prešla v roke internirancev. Zasedli so pomembne točke, vodovod, električne naprave, vsa skladišča, radijsko postajo, obalne baterije. ⁶⁰ Vojaki Slovenci, ki so služili v italijanski vojski, so se vsi pridružili internirancem in prišli v taborišče. Začele so se priprave za odhod z otoka. Polovica brigade je odšla za dva dni na otoka Cres in Lošinj, ju zavzela ter se vrnila s plenom v orožju. Brigada je štela skoraj 2000 ljudi. Najprej so zapustili Rab bataljoni, nato še starejši in slabotni, ki niso mogli biti vojaki. S prvim bataljonom je odšel aretirani polkovnik Cuiuli, ⁶¹ ki si je nato v zaporu v Crikvenici vzel življenje. Prepeljan je bil v rabsko taborišče v krsti za internirance in bil tam tudi pokopan. ⁶²

Rab je bil ves v zastavah, napisih, vzdušje se je normaliziralo. V ljudeh je bilo nekaj novega. Pogled v obraz je postavljaval vprašanje: »Ali so to tisti okostnjaki, ki so pred nekaj meseci krčevito stiskali pesti in se plazili po blatu in kamenju, ali so to tisti brezbrizni ljudje, ki so bili zaprti vase kot globoka voda, da nikoli ne veš, kaj mislijo, ki molčijo, če jih razveseliš, molčijo, če jih biješ?« ⁶³ Tako namreč je slovenski značaj opisoval neki italijanski oficir v taborišču. Sledila sta odhod iz rabskega pristanišča ter vožnja z ladjo na poti do-

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Ibidem, str. 47. Italijanska prilagodljivost razmeram je stalnica nacionalnega značaja. Tudi ko so se zavezniki izkrcali na Siciliji, je italijanska vojska vzklikala: Živela Amerika, dol z Musso-linijem! Op. V. Š.

⁵⁸ Jurančič, Epilog, str. 47.

⁵⁹ Ibidem, str. 48. To je trenutek za zgodovinski razmislek o nesmiselnosti pojmov na človeški ravni: zmagovalec – poraženec. Op. V. Š.

⁶⁰ Ibidem, str. 49.

⁶¹ Ibidem, str. 50.

⁶² Pakiž, Rab, str. 45. Več o vlogi polkovnika Cuiulija in primeru italijanskega izkrivljanja njegove vloge glej v Vratuša, Podpolkovnik Cuiuli, str. 14–16; prim. Šnuderl, Fašistično domobranski teror, str. 145–146.

⁶³ Jurančič, Epilog, str. 50.

mov. Izkušnje so jih naučile dodatne previdnosti, v pripravljenosti, in zavedajoč se preteče nevarnosti Nemcev, pa je vendarle prevladalo upanje, ki je razvidno iz Jurančičevega zapisa na koncu brošure: »To je zadnja noč, zjutraj bomo stopili na svobodno celino.«⁶⁴

NAMESTO SKLEPA

Pri opisu taboriščnih razmer v medvojnem tisku, ki odražajo trpljenje Slovencev v taborišču Kampor na otoku Rab, brošura Rab kritično predstavi taboriščne razmere, kljub temu da je bila napisana že leta 1944. Iz zornega kota odsotnosti zgodovinske distance gre ob primerjavi kasnejših zapisov za avtentičen prikaz tedanjih razmer.

Na prvem evropskem kongresu izgnancev in beguncev, žrtev fašizma in nacizma v letih 1920–1945, ki je potekal 6. maja 2009 v ljubljanski Hali Tivoli, je tudi predsednik Republike Slovenije dr. Danilo Türk v svojem nagovoru udeležencem med drugim opozoril na nujni pomen ohranjanja spomina na tragično obdobje druge svetovne vojne. »Uporniški duh majhnega naroda se je zmozel upreti tudi fašizmu in nacizmu v drugi svetovni vojni, ko je bilo slovensko ozemlje prepojeno s krvjo tistih, ki so se, organizirani v OF, uprli okupatorjem. Mnogi Slovenci so bili izgnani iz svojih domov, poslani na prisilno delo ali v koncentracijska taborišča, kjer so številni tudi izgubili življenja.«⁶⁵

POVZETEK

V članku je prikazana interpretacija razmer v koncentracijskem taborišču Kampor na Rabu s poudarkom na brošuri, ki je nastala leta 1944. Kljub odsotnosti časovnega odmika delo kritično in primerjalno osvetli pogled na trpljenje interniranih Slovencev. Primerjalno z razmerami v drugih italijanskih taboriščih so bile razmere za internirance na Rabu najtežje.

Zaradi uničevanja nasprotne propagande med drugo svetovno vojno gre za dragocen, redko ohranjeni zapis. Med akti taboriščnega poveljstva se je ohranilo navodilo generala Robottija, naj za vsakega v Sloveniji padlega italijanskega vojaka umre slovenski interniranec. Vsakemu internirancu je bil namenjen le kubični meter prostora v preperelem šotoru, na goli zemlji, s šopom slame in staro odejo, brez zaščite pred soncem in burjo. Ob smrdljivih latrinah, polnih mrčesa in bakterij, so bili interniranci prikrajšani tudi za vodo. K poslabšanju življenjskih razmer je prispevala tudi nesposobnost italijanske administracije pri taboriščni upravi. Italijanski vojaki so hrano za prekupčevanje dobivali v kuhinjah in skladiščih za internirance in razvila se je črna borza. Največji delež k veliki umrljivosti je prispevala lakota. Disciplinske prestopke so kaznovali z vezanjem h kolu na javnem trgu. Uporabljali so verige, ki so ohranjene. 11. septembra 1943 so se odprla vrata italijanskih fašističnih koncentracijskih taborišč. Zaradi grozljivih življenjskih pogojev in posledične umrljivosti internirancev ostaja opomin tudi za prihodnost. Kljub zločinskim dokazom krivde italijanskega okupatorja namreč nihče ni bil kaznovan.

⁶⁴ Ibidem, str. 51.

⁶⁵ Čurin, Jože, Hribar, Jožica (2009). Da se ne bi nikoli več ponovilo. Prvi evropski kongres izgnancev in beguncev. V: SM. Letnik XVIII/ 11. Ljubljana: SM, str. 22.

Petra Erman, Osnovna šola Brinje Grosuplje

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE ZGODOVINE IN MATEMATIKE NA TEMO PIRAMIDE ALI KO SE ZGODOVINA IN MATEMATIKA SREČATA V GIZI

Medpredmetno povezovanje je eden od možnih didaktičnih pristopov poučevanja, ki stremi k povezovanju vsebin različnih predmetov in medpredmetnih področij. Učitelj poskuša določeno vsebino ali problem obravnavati čim bolj celostno – isti problem poskuša osvetliti z različnih vidikov, pri čemer morajo biti jasno prepoznavni cilji drugih predmetov (Kovač, Starc in Jurak, 2003).

Zakaj medpredmetno povezovanje? Zato, ker pri učencu spodbuja samostojno, aktivno pridobivanje učnih izkušenj, ker poteka v celostni dejavnosti učenca (Sicherl Kafol, 2002), ker je pouk bolj zanimiv, ker pozitivno vpliva na razvoj samostojnega in kritičnega mišljenja, ker se z razvijanjem različnih strategij mišljenja in povezovanja znanja povečata kakovost in trajnost pridobljenega znanja (Marentič Požarnik, 2000).

Z vidika učitelja pa medpredmetno povezovanje pomeni doseganje ciljev, ki jih sam v okviru svojega predmeta ne more doseči tako dobro kot v sodelovanju z učiteljem drugega predmetnega področja. Za učitelja takšno sodelovanje pomeni okrepitev njegovega dela in sodelovanja s kolegi, povečanje motivacije za delo in njegove profesionalnosti, omogoča pa tudi kolektivno odgovornost za dosežke učencev. Učitelj pridobi izkušnjo sodelovanja, dopolnjevanja in usklajevanja s kolegi. Medpredmetno povezovanje mu lahko pomeni izziv, saj omogoča nov način dela, izboljša se lahko komunikacija znotraj učiteljskega zbora in ne nazadnje – učitelj razširi in poglobi lastno znanje.

NAČRTOVANJE MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA

Strokovni sodelavci Osnovne šole Brinje Grosuplje smo v rednem stiku z novostmi šolskega področja. Slišano želimo večkrat preizkusiti v praksi in tako je tudi prišlo do sodelovanja z učiteljico matematike, s katero sva združili znanje in učno temo piramide predstavili v tretji skupini nivojskega pouka matematike v 9. razredu. Tip učne ure je bilo utrjevanje pravilne štiristrane piramide. Pri načrtovanju sva upoštevali vse faze izobraževalnega procesa in zakonitosti medpredmetnega povezovanja.

Tako sva v fazi priprave opredelili učne cilje za posamezno predmetno področje. Učni cilji pri matematiki so bili, da učenci in učenke ponovijo značilnosti pravilne štiristrane piramide, utrdijo znanje o pravilni štiristrani piramidi, izračunajo površino in prostornino pravilne štiristrane piramide, izračunajo manjkajoči podatek ob upoštevanju značilnih trikotnikov v pravilni štiristrani piramidi ter danih podatkih, rešujejo problemske naloge, povežejo matematična znanja o pravilni štiristrani piramidi z zgodovinskimi znanji o piramidah v Egiptu. Učni cilji pri zgodovini pa so predvidevali, da učenci in učenke ponovijo značilnosti egipčanske družbe, ponovijo pomen gradnje piramid, rešujejo problemske naloge, povežejo matematična znanja o pravilni štiristrani piramidi z zgodovinskimi znanji o gradnji, značilnostih in namenu piramid v Egiptu ter poglobijo znanje o egipčanskih piramidah. Tako so izvedeli, čemu mogočno egipčansko grobnico in njej identično po obliki matematično telo imenujemo piramida, zakaj so si faraoni zamislili prav takšno obliko (pravilna štiristrana piramida), kako je potekala gradnja piramid, kdo je sodeloval pri gradnji in kakšen material so uporabljali ipd.

Učni pripomočki, ki sva jih uporabili, so bili: učni listi, žepna računalna, interaktivni zemljevid Egipta, magnetni modeli sličic – desetiških enot, hieroglifi, powerpoint projekciji, film Dežela faraonov (Land of Pharaohs, 1955), interaktivna predstavitev Keopsove piramide, kratek filmski prispevek učencev in učenek Pred Zoisovo piramido, sestavljanka – piramida, modeli pravilne štiristrane piramide, link kocke. Uporabljali sva naslednje učne metode: metodo pogovora, metodo razlage, metodo preiskovanja, metodo reševanja problemskih nalog.

IZVEDBA MEDPREDMETNEGA POUKA

Obravnava učne enote je obsegala dve zaporedni učni uri. Za uvodno motivacijo sva uporabili kar samo učilnico, v katero sva namestili predmete, ki so spominjali na starodavni Egipt, predvsem pa na piramide. Za orientacijsko predstavitev dežele piramid sva uporabili interaktivni zemljevid s tridimenzionalnim pogledom (<http://maps.google.com>).

Učiteljica zgodovine sem nato ob powerpoint projekciji vodila pogovor o družbenih značilnostih in o znanosti tedanjega časa s poudarkom na matematiki, na kar se je navezala učiteljica matematike in vodila pogovor o tedanjem matematičnem znanju. Učenci so se seznanili z zapisovanjem števil v tedanjem času in sami sestavili zapis trenutnega datuma z množenjem števil po egipčansko, z egipčanskimi ulomki in z načinom izračuna ploščine kroga.

Učiteljica zgodovine sem nato vprašala, pri čem so lahko Egipčani uporabljali matematično znanje. Ugotovili so, da med drugim tudi pri gradnji piramid. Predstavila sem nekaj zgodovinskih dejstev in zanimivosti v zvezi s piramidami in jim predstavila odlomek iz filma, ki prikazuje gradnjo egipčanskih piramid.

Učiteljica matematike je zatem učencem s PP-projekcijo prikazala znamenite piramide v Egiptu. Učenci so jih opisali z različnih matematičnih vidikov, pri čemer so ponovili bistvene lastnosti piramid (vrste, razlika med prizmo in piramido, število ploskev, robov, oglišč, izračun površine, prostornine, osnovni rob, stranski rob, višina, znameniti trikotniki).

Sledila je avtentična naloga, pri kateri so učenci dobili zemljevid treh znamenitih piramid v Gizi. Na zemljevidu je bilo očitno, da so piramide različnih velikosti, ni pa bilo jasno, kateremu faraonu pripada posamezna piramida, kar so morali ugotoviti sami. V pomoč so dobili nekaj podatkov, iz katerih so morali izračunati ostale podatke, potrebne da so lahko primerjali velikosti piramid. Na podlagi ugotovljenih velikosti so lahko sklepali, katera piramida pripada kateremu faraonu. Učenci so naloge reševali v dvojicah.

Da so si lažje predstavljali dimenzije največje piramide, so si ogledali spletno animacijo o njeni velikosti (koliko avtobusov bi naložili enega na drugega, da bi dosegli višino piramide; koliko avtobusov bi lahko parkiralo na osnovni ploskvi, koliko avtobusov tehta toliko kot Keopsova piramida ...).

V delu utrjevanja učne teme so učenci reševali problemske naloge v obliki igre iskanje zaklada. Razdelili so se v štiri skupine, v vsaki je bil eden od učencev faraon. Vsak faraon je imel svoje »podložnike« – strokovnjake, ki so mu pomagali pri reševanju nalog in problemov, s katerimi se je moral soočiti.

Faraoni so tekmovali med seboj (namesto v vojni v usvajanju znanja in reševanju nalog; tako kot faraoni v zgodovini pa so si prizadevali najti svoj skriti zaklad).

Preden so se lotili reševanja, so prišli na soočenje. Ogledali so si posnetek, posnet pred Zoisovo piramido v Ljubljani. Učenci, ki so sodelovali pri nastanku prispevka, so faraonom zastavili nekaj vprašanj: V piramido smete s seboj vzeti samo tri stvari. Katere tri stvari bi izbrali? Kakšno piramido bi si vi izbrali? (štiristrano ali večstrano; navedite vrsto, material, višino) Kdo bi vam gradil piramido? Bi dovolili, da zanjo na tisoče mož žrtvuje svoje življenje?

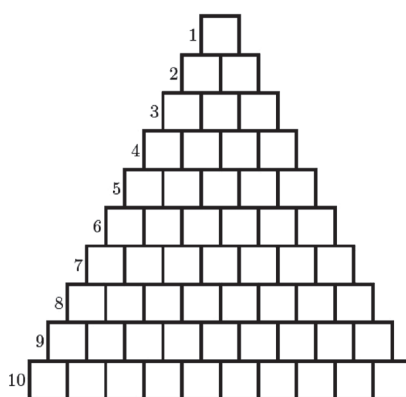
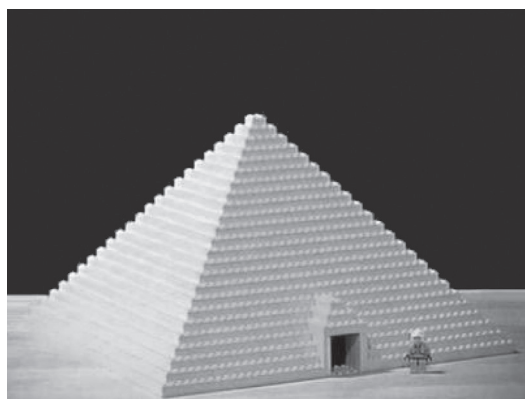
Povzemanje bistva učne snovi, obravnavane v obliki medpredmetnega pouka, je bilo izvedeno s pomočjo »iskanja skritega zaklada«. Skupine so iskale zaklad neodvisno druga od druge. Ob tem so lahko neobvezno reševali tudi dodatne, težje naloge. Naloge so bile

zasnovane tako, da je rešitev prve vodila k drugi nalogi itn. Vseh skupaj je bilo devet, sestavljene pa so bile tako, da so enakovredno zastopale obe predmetni področji.

PRIMERI AVTENTIČNIH NALOG IGRE ISKANJE ZAKLADA

- a) V učilnici se nahajajo hieroglifi. Razvozljaj, katero besedo smo zapisali s hieroglifi. Dobljeno besedo povej učiteljici zgodovine, obenem pa si jo tudi dobro zapomni.
* Dodatna naloga:
Zapišite ime faraona skupine v hieroglifih.
- b) Keopsova piramida je bila stopničasta. Grajena je bila tako, da so velikanske bloke zlagali enega na drugega. Tudi notranjost piramide je bila zapolnjena z enakimi kamnitimi bloki.

Na levi spodnji sliki vidimo primer take piramide, sestavljene iz lego kock. Kocke so postavljene tako, da se prekrivajo za eno enoto. Spodnja desna slika prikazuje shemo piramide (ki jo vidite na levi sliki) v narisu.



Koliko kock je potrebnih za gradnjo piramide višine 10?

Namig: Po potrebi si pomagajte s priloženimi link kockami.

Rešitev je trimestno število.

Zdaj pa zapišite besedo, ki ste jo dobili pri prejšnji nalogi. Zapišite po vrsti tiste črke te besede, ki jih dobite kot (po vrsti) stotice, desetice, enice dobljenega trimestnega števila.

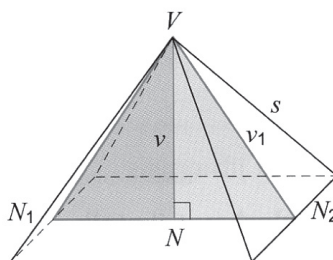
Primer: Če bi dobili za rešitev število 123, bi morali zapisati (po vrsti) prvo, drugo in tretjo črko besede.

Ta beseda je geslo, ki ga morate povedati šolski knjižničarki. Če bo geslo pravilno, vam bo posredovala nadaljnja navodila, sicer vas bo napotila nazaj v učilnico.

* Dodatna naloga:

Koliko kock je potrebnih za gradnjo piramide višine n ? Zapišite izraz.

- c) Pravilno štiristrano – Keopsovo – piramido smo presekali z ravnino, ki gre skozi telesno višino in višini stranske ploskve, kot kaže skica:

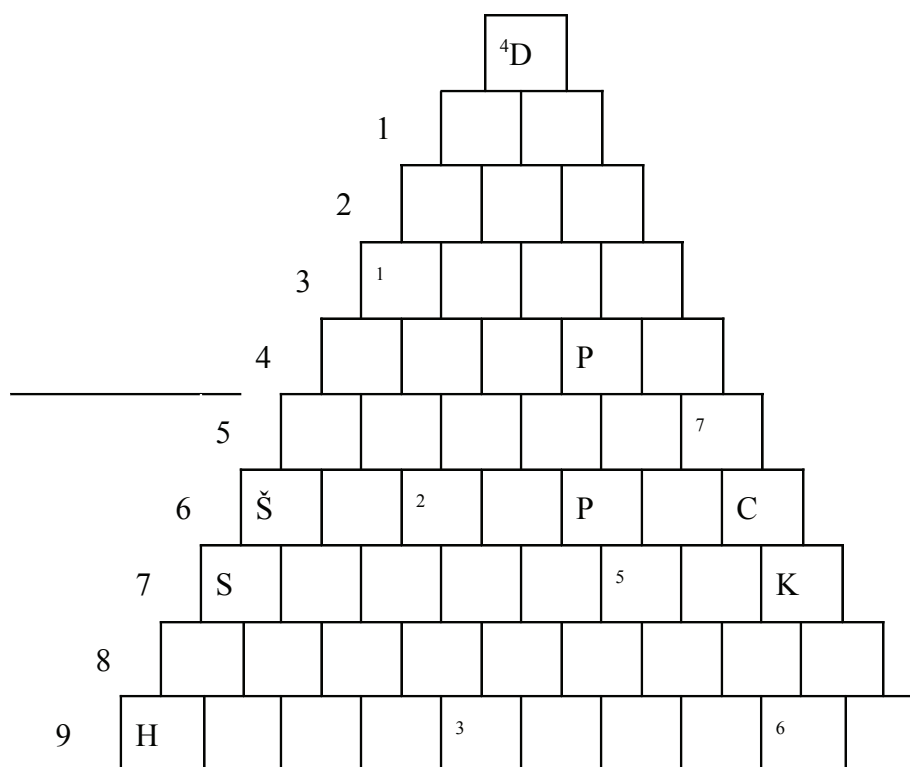


Kolikšna je ploščina osenčenega trikotnika? Rešitev je geslo, ki ga vtipkajte v računalnik. Računalnik vam bo podal nadaljnje informacije. Pozor! Ko preberete sporočilo, geslo obvezno izbrišite, da ga ne bodo izvedeli ostali faraoni.

* Dodatna naloga:

Prvi, ki je uspel določiti višino Keopsove piramide, je bil Tales iz Mileta (624 pr. n. š.–546 pr. n. š.). Kako bi vi določili višino piramide?

č) Reši piramido.



- 1 egipčanski bog sonca Amon _____
- 2 reka v Egiptu
- 3 kraj v Egiptu (nahajališče piramid)
- 4 Egipčanski faraon
- 5 stražarka piramid
- 6 pripomoček pri gradnji piramid
- 7 faraonova desna roka (pomočnik)
- 8 egipčanska slikovna pisava (ena sličica)
- 9 družbena ureditev s tujko

Z geslom, ki ga dobiš s pomočjo oštevilčenih polj, pojdi do dežurnega učenca, ki ti bo dal nadaljnja navodila.

Zadnja naloga je zahtevala rešitev rešeta s črkami. S pomočjo mreže so učenci lahko prebrali: Iskali ste skriti zaklad ... in ga našli. Vaš zaklad, vaše bogastvo, je vaše znanje.

SKLEP

V zadnji etapi izobraževalnega procesa, fazi vrednotenja, sva z učiteljico matematike in zunanji opazovalci evalvirali izvedbo učne ure. Povratne informacije učencev in drugih opazovalcev so bile zelo pozitivne. Ugotovili sva, da so dejavniki, ki so v literaturi (Različni

vidiki medpredmetnega povezovanja, 2009) navedeni kot pomanjkljivosti medpredmetnega povezovanja (npr. nenavajenost in strah učiteljev pred uvajanjem novosti, strah pred izgubo avtonomije, identitete predmeta, nadzor med učitelji, težko združljivi učni načrti, zahtevnejše načrtovanje, preobremenjenost učiteljev ipd.), nama predstavljali izziv, ki sva se ga z velikim veseljem lotili in ki napoveduje nadaljnje sodelovanje na področju medpredmetnega povezovanja.

LITERATURA

- Hawks, H. (1955). Land of pharaohs. [DVD]. Burbank: Warner Bros. Picture.
http://www.bradshawfoundation.com/pyramids_of_egypt/map.php (18. 8. 2010).
<http://www.ancientegypt.co.uk/pyramids/story/main.html> (18. 8. 2010).
<http://www.pbs.org/wgbh/nova/pyramid/explore/> (18. 8. 2010).
<http://maps.google.com> (18. 8. 2010).
Kovač, M., Starc, G., Jurak, G. (2003). Medpredmetno in medpodročno povezovanje pri športni vzgoji. V: Šport, letnik 51, št. 2, str. 11–15.
Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
Različni vidiki medpredmetnega povezovanja. Poročilo s seminarja 12.–13. 3. 2009. Dostopno na spletni strani http://www.sc-krsko.si/Urniki/SRT/Porocilo_MP.pdf (18. 8. 2010).
Sicherl Kafol, B. (2002). Glasbena didaktika v luči medpredmetnih povezav. V: Sodobna pedagogika, letnik 53, št. 2, str. 50–61.

POVZETEK

Medpredmetno povezovanje predstavlja enega novejših didaktičnih izzivov za učitelje. Ure, ki so načrtovane medpredmetno, so pestrejšje, zahtevajo več učenčeve aktivnosti, pa tudi več učiteljevega domačega dela in usklajevanja s kolegi. V članku je predstavljen primer dobre prakse medpredmetnega povezovanja, pri katerem sta znanje in moči združili učiteljici matematike in zgodovine.

Tinkara Grilc, Šolski center Rudolfa Maistra Kamnik

TABORIŠČNI TAROK KOT ZGODOVINSKI VIR PRI POUČEVANJU HOLOKAVSTA

UVOD

Pri pouku zgodovine večkrat trčimo na prikaz zelo temnih plati dogajanja v človeški preteklosti in verjetno ni malo učiteljev, ki se vprašajo, kako pristopiti k tematiki, ki se ne zdi vredna oznake »človeška preteklost«. Vendar je vseeno treba sprejeti izziv in mlajšim generacijam odstreiti del trpke preteklosti predvsem z namenom, da se podobne grozote, ki so plod izkrivljenih ideologij, ne ponovijo več. Še posebej ob misli na nedavne genocide v Bosni, Darfurju, Ruandi ... se zavemo, da smo dolžni o tem govoriti in pri dijaki spodbujati kritično mišljenje in ničelno strpnost do kršenja človekovih pravic oziroma vsakršnega nasilja, saj, če povzamem besede Edmunda Burkeja: »Vse, kar je potrebno za zmagoslavje slabega, je, da dobri ljudje ne storijo ničesar«, tudi tišina oziroma pasivnost ob družbenih anomalijah dajejo tiho podporo sistemu, ki je za dosego lastnih ekonomskih ali ideoloških ciljev po makiavelistično sposoben poteptati vse, kar je družba s konsenzom sprejela za dopustno.

TABORIŠČNI TAROK BORISA KOBETA

Ob mednarodnem dnevu spomina na žrtve holokavsta dne 27. januarja 2010 smo v Šolskem centru Rudolfa Maistra povabili k pouku zgodovine Antona Ježa, ki je na podlagi spominske razstavne zbirke »Via dolorosa« z nami delil svoje spomine na vojna leta, ki jih je tudi sam preživel v nečloveških razmerah kot Kobetov sojetnik. Zbirka na temo »Taboriščnega taroka« umetnika Borisa Kobeta, s podnaslovom – Pot trpkih spominov skozi taborišča Dachau, Überlingen in Allach v letih 1944–1945, je z dodatnimi komentarji Antona Ježa opremljena fotoreprodukcija kart »spominskega taboriščnega taroka«. Je svojevrsten dokument, ki na nevsakdanji likovni način na igralnih kartah prikazuje slikarjevo osebno zgodbo iz taborišč, ki pa jo docela lahko razumemo šele po usklajeni časovni razporeditvi Kobetovih motivov in ob pojasnilu tistih, ki so osebno izkusili prizore, upodobljene na kartah, saj nam avtor ni zapustil komentarjev k upodobitvam.

Likovna ustvarjalnost spremlja zgodovino človeštva od njenih začetkov in je nastajala v najbolj mračnih obdobjih in celo človeku tako odtujenih okoljih, kot so nemška koncentracijska taborišča. Tako so tudi tu, sredi najhujšega poniževanja in uničevanja ljudi, nastajala pretresljiva likovna pričevanja. Zoran Mušič je svetovno umetniško javnost pretresel z risbami zavrženih trupel izstradanih jetnikov, zanesljivo premalo znana naši javnosti pa je sicer po dimenziji sicer skromna, a po izpovedni moči pomembna umetnina, tako imenovani taboriščni tarok, ki ga je maja 1945 po osvoboditvi taborišča Allach še pred vrnitvijo v domovino ustvaril arhitekt in slikar Boris Kobe. Njegov tarok sestavljajo s tušem in barvno kredo narisane karte, velike 9 x 6 cm. Kobe je upošteval predpisano število kart, torej 54, in vrednostna razmerja med njimi. Opustil pa je tradicionalno ikonografijo podob na kartah in jo nadomestil z realističnimi podobami krute stvarnosti taboriščnega življenja. Umetnik v podobah 22 tarokov razpreda zgodbo o življenju v taborišču, kot so prihod jetnikov, različne oblike njihove osebne »nege«, obiranje uši, razkuževanje, umivanje, hranjenje. V prizorih prvih enajstih tarokov nastopajo le jetniki in razen ene izjeme, tragične smrti enega izmed njih, potekajo tudi nekoliko komični konflikti med jetniki in njim nadrejenimi sojetniškimi kolegi. Prizori ostalih dvanajstih tarokov so dosti bolj kruti, saj je prikazano nasilje nad jetniki in njihovo nečloveško garanje.¹ Posebnost taboriščnega taroka je, da v motivih ne opazimo nobenega SS-ovskega lika ali simbola. Vidni so le: roka s pištolo, škorenj, ki brca jetnike, in popadajoči pes čuvaj. Samo ti trije detajli nakazujejo, da je obstajala tudi višja sila, gospodar nad usodo jetnikov.² Dijake je še posebej pretresla

¹ Durjava, Iztok (1995): Taboriščni tarok prof. Borisa Kobeta. Ljubljana: Muzej novejšje zgodovine in Komisija za bивše politične zapornike, taboriščnike in druge žrtve vojne pri Izvršnem odboru ZZB NOB Slovenije, str. 6 in 7.

² Burger, Oswald (2007): Der Stollen. Überlingen, Edition Isele, str. 88.

hierarhija znotraj taborišča, saj so bili tisti taboriščniki, ki so zasedali višje položaje, za lastne ugodnosti pripravljeni do skrajnosti mučiti sojetnike.

Trije najmočnejši taroki, ki sestavljajo igralcem znano trulo, torej škis, mond in pagat, se od drugih kart razlikujejo tudi po vsebinski vrednosti: tako je škis upodobljen kot orjak s kladivom v roki, ki bo ob pravem trenutku odločno obračunal s krvniki; na mondu je upodobitev osvoboditve taborišča in srečni odhod internirancev v domovino; na pagatu pa se srečamo z mladeničem, ki si slači jetniško obleko in jo bo sedaj zamenjal s sicer razcapanim civilnim oblačilom. Tega pagata bo očitno težko »ujeti«. V drugem delu kart so vsem dobro znani kralji, kraljice, kavali in fanti pod znaki rdečih karov in src ter črnih pikov in križev. Umetnik v tem primeru niti ni pretirano spreminjal običajnih kart, le da so njegovi kralji in kraljice, kavali in fanti upodobljeni kot jetniki. Na ta način je Kobe opozoril na razslojenost taboriščnega življenja in jo še karikiriral s podobami zavaljenih in vsemogočnih taboriščnih »kraljev« in »kraljic«. Podobe za kavale si je umetnik izposodil pri po navadi osovraženih kapih oz. jetnikih, ki so vodili delovno skupino. Kavali so na kartah, ki jih poznamo, konjeniki, taboriščni tarok pa odseva krutost njihovega ravnanja s tem, da so zajahali kar sojetniške kolege.³ Prav na dnu te kruto resnične jetniške hierarhije pa so fanti, označeni s simboli njihovih mučnih opravil: prenašanje bolnih in mrtvih jetnikov, izčrpavajoče in nevarno ročno ter strojno delo ...⁴

Sicer so podobe na kartah same po sebi zelo zgovorne, vendar je srečanje z nekom, ki je bil soudeležen pri ponazorjenih postopkih, za dijake zelo dragoceno. Še posebej če je pripoved vpeta v širši okvir dogajanja v nacistični Nemčiji v letih 1944 in 1945, saj se Anton Jež že dlje časa v sodelovanju z nemškimi zgodovinarji in bivšimi sojetniki sistematično ukvarja z zbiranjem podatkov in zapisovanjem spominov, ki likovno govorico še oplemenitijo in generacijam, ki si težko predstavljajo takšne življenjske razmere, sestavijo celotno sliko.

V nadaljevanju je predstavljena shema načrtovanja obravnave učnega sklopa o življenju jetnikov v nemških koncentracijskih taboriščih.

SHEMA NAČRTOVANJA UČNEGA SKLOPA

Obvezna širša tema iz učnega načrta: Razvoj demokracije
Učni sklop: Totalitarni sistemi: fašizem, nacionalsocializem, boljševizem
Učni problem: Življenje jetnikov v koncentracijskih taboriščih nacistične Nemčije
Tematski cilj iz učnega načrta: Dijaki/-nje analizirajo vzroke za pojav totalitarnih sistemov in njihove posledice za demokratično ureditev v Evropi in svetu.
Operativni (konkretni) cilji širše teme, ki se nanašajo na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov (zajemajo vsebine in ključne koncepte, spoznavne/miselne procese, kompetence) oz. pričakovani dosežki/rezultati. Dijaki/-nje: – pojasnijo pomen ključnih pojmov: holokavst, genocid, delovno koncentracijsko taborišče, uničevalno koncentracijsko taborišče; – na primeru prikaza življenjskih razmer v koncentracijskem taborišču Dachau in njegovih podružnicah sklepajo o življenjskih razmerah v drugih koncentracijskih taboriščih; – razložijo hierarhično organiziranost koncentracijskih taborišč.
Operativni (konkretni) cilji širše teme, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin (vključujejo spretnosti, vsebine in koncepte, kompetence). Dijaki/-nje: – razvijejo spretnosti zbiranja in izbiranja informacij iz tematskih zgodovinskih zemljevidov in umetniških del z zgodovinskim ozadjem (taboriščni tarok); – razvijejo spretnost kritične presoje informacij in njihove uporabne vrednosti; – oblikujejo interpretacije, mnenja in stališča; – razvijejo sposobnost različnih oblik komunikacije (ustna, pisna); – razvijejo socialne spretnosti pri različnih oblikah sodelovalnega učenja.

³ Durjava, Iztok (1995): Taboriščni tarok prof. Borisa Kobeta. Ljubljana, Muzej novejšje zgodovine in Komisija za bивše politične zapornike, taboriščnike in druge žrtve vojne pri Izvršnem odboru ZZB NOB Slovenije, str. 8 in 9.

⁴ Burger, Oswald (2007): Der Stollen. Überlingen, Edition Isele, str. 87.

Operativni (konkretni) cilji širše teme, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, naravnosti, ravnanj in stališč (vključujejo vsebine in koncepte, vrednote). Dijaki/-nje: – razvijejo občutljivost za posledice nestrpnosti in zavračanja različnosti; – razložijo, da se za sleherno številko žrtev holokavsta skriva posameznik, ki je do internacije živel življenje, podobno našemu; – ponotranjijo spoznanje, da se moramo po svojih najboljših močeh odzvati na pojave genocida v sodobni družbi in se jim upreti; – spodbudijo strpnost, enakopravnost in nasprotujejo vsem vrstam nasilja v družbi; – opozorijo na nevarnost širjenja stereotipnih predstav, ki jih družba ali posamezniki pripišejo določeni etnični ali kako drugače opredeljeni družbeni skupini.	
Ključne kompetence: sporazumevanje v maternem jeziku; socialne in državljanske kompetence; samoiniciativnost in podjetnost; kulturna zavest in izražanje.	
Ključni koncepti: totalitarizem, diktatura, človekove pravice.	
Medpredmetne povezave: sociologija, geografija, umetnostna zgodovina.	
Didaktični pristopi: – učnocični in procesno-razvojni pristop; – aktivne učne oblike; – aktivne učne metode; – avtentični/alternativni pouk; – uporaba novih tehnologij.	
(Samo)refleksija dijak in učitelja: Dijaki so tovrsten pouk v anonimni anketi ocenili kot zelo zanimiv in učinkovit, saj se informacije, podane prek ustnega vira in slikovne demonstracije, bolj vtisnejo v spomin. Evalvacija učnih ur, ki sta obravnavali tematiko izpred šestdesetih let, je pokazala, da je šolsko delo vzpodbudilo razmišljanje o situacijah, s katerimi se soočamo v sedanjosti (nestrpnost do različnih družbenih skupin, genocidi ...).	
Potek učnega procesa: 2 šolski uri.	
Dejavnosti, vezane na organizacijo učnega procesa:	
Dejavnosti učitelja Uvodni del: – Dijakom zastavim vprašanje: »Česa se spominjamo 27. januarja?« – Ob projiciranem slikovnem gradivu ponovimo pomen ključnih pojmov: holokavst, genocid, delovno in uničevalno koncentracijsko taborišče. – Prikaz karte medvojne Evrope z označenimi delovnimi in uničevalnimi koncentracijskimi taborišči. – Shematski prikaz števila žrtev v največjih nacističnih in fašističnih koncentracijskih taboriščih.	Dejavnosti dijakov Odgovarjajo na zastavljena vprašanja. – 27. januarja se ob obletnici osvoboditve koncentracijskega taborišča Auschwitz spominjamo vseh žrtev holokavsta in drugih žrtev genocidov. – Holokavst: prvotno pomeni žgalna daritev, sežiganje darov na altarju, iz česar bi lahko zmotno sklepali, da so se Judi darovali Bogu ali da so bili darovani. Judi dokončno rešitev imenujejo holokavst, na sojenju v Nürnbergu pa so za tisto, kar se je zgodilo z Judi v Evropi, prvič uporabili besedo genocid. – Genocid: pomeni umor ali uničenje kake rasne, narodne ali verske skupnosti (prim.: Ruanda, Srebrenica, Armenija, Darfur ...). – Koncentracijsko taborišče: je ustanova, kjer so pridržani oz. izolirani politični nasprotniki ali ljudje »nevšečnih« etničnih, verskih ali socialnih pripadnosti. Priprte je največkrat izvedeno brez vsakršne sodbe in brez možnosti obrambe, ugovora ali preizkusa razlogov za pripor. Namenjeno je bilo prevzgoji oziroma kaznilnici (delovna taborišča), v skrajni obliki pa tudi organiziranem pobijanju (uničevalna taborišča).
Obravnava učne snovi: – »Via dolorosa« 2003 Borisa Kobeta in Antona Ježa: nekdanji interniranec v koncentracijskem taborišču Anton Jež na kratko predstavi razmere v vojni Evropi v letih 1944/45 in v širše dogajanje umesti svojo osebno zgodbo, ko je bil kot mlad študent interniran in je zadnji dve leti vojne v delovnih podružnicah Dachau opravljal težko delo pri gradnji podzemnih nadomestnih proizvodnih dvoran za porušeno vojno industrijo bližnjega industrijskega centra Friedrichshafna ob Bodenskem jezeru. – Kot izhodišče za samostojno delo dijakov predstavi tudi okoliščine nastanka taboriščnega taroka. – Delo po skupinah: dijaki so razdeljeni v 6 skupin. Za reševanje nalog imajo na voljo 10 minut.	– Spremljajo razlago in zastavljajo vprašanja. – Najprej preberejo spremno besedilo na delovnem listu. – Skupaj skušajo ugotoviti, kaj predstavljajo prizori na posameznih kartah, in to dopišejo na prazen prostor poleg kopije tarok karte. – Odgovorijo tudi na dodatna vprašanja na delovnih listih.

– Poročanje skupin in skupna analiza narisanih prizorov, ki slikajo dogajanje v nacističnih koncentracijskih delovnih taboriščih.	– Poročevalec vsake skupine predstavi spremno besedilo in domneve skupine o sporočilnosti posameznih prizorov na tarok kartah. – Ostali dijaki spremljajo poročanje in imajo možnost, da ob vsakem projiciranem prizoru postavijo vprašanje Antonu Ježu, ki po lastnih spominih rekonstruira narisano taboriščno pripoved.
Sklepni del: – Dijakom zastavim vprašanje: »Kaj lahko storimo mi, da se takšne grozote ne bi ponavljale?« – Za konec projiciram besede evangeličanskega pastora Martina Niemöllerja, ki odslikavajo vlogo vsakega posameznika, da zavzame stališče ničelne strpnosti do nasilja: »Ko so nacisti prišli po komuniste, sem molčal, saj nisem bil komunist. Ko so zapirali socialdemokrate, sem molčal, saj nisem bil socialdemokrat. Ko so prišli po katoličane, nisem protestiral, saj vendar nisem katoličan. Ko so prišli pome, ni bilo nikogar več, ki bi lahko protestiral.«	– Odgovarjajo na zastavljeno vprašanje in predstavljajo različne možnosti: ničelna strpnost do vseh vrst nasilja, sodelovanje v različnih kampanjah, katerih cilj je preprečevanje zločinov proti človečnosti ...

Aktivne učne metode in učne oblike pouka ter uporaba novih tehnologij tovrsten prikaz preteklih dogodkov še poglobijo in omogočajo boljše možnosti za doseganje učnih ciljev s poudarkom na večjem razumevanju učne snovi in razvijanju vrednot, kot so svoboda, enakost, strpnost, spoštovanje različnosti in drugačnosti. Tako je le del pouka potekal frontalno, dovolj prostora pa je bilo namenjenega tudi razpravi in skupinskemu delu z izpolnjevanjem delovnih listov, s čimer so dijaki skušali spoznati in razumeti sporočilo posamezne podobe ob pomoči gosta Antona Ježa in učiteljice. Pri predstavitvi vseh šestih skupin so kronološko odstirali proceduro in dogajanje v koncentracijskih taboriščih z vpeljavanjem osebnih zgodb Antona Ježa in Borisa Kobeta.

DELOVNI LISTI

Pri skupinskem delu so dijaki in dijakinje preučili gradivo na delovnih listih, ki jih navajamo v celoti. Dodana je tudi razlaga posameznih podob na tarok kartah.⁵

DELOVNI LIST 1: PRVA SKUPINA – DACHAU 1944/45

Prvo koncentracijsko taborišče, ki so ga ustanovili nacisti, je bilo ustanovljeno 22. marca 1933 v bližini mesta Dachau, približno 16 km severovzhodno od Münchna. Ustanovil ga je takratni münchenski policijski šef Heinrich Himmler. Celotno območje je bilo varovano s stražarskimi stolpi, ograjeno z visokim zidom in ograjo iz bodeče žice, ki je bila pod električno napetostjo, za katero so noč in dan hodile patrulje s psi. V osrednjem delu so bili pralnica, kopalnica, skladišče živil in kuhinja, v kateri so na taboriščniku skuhalo za zajtrk 1/2 litra kavnega nadomestka, za kosilo 6-krat na teden po en liter redke juhe s kolerabo ali zeljem, v nedeljo pa liter juhe z rezanci. Za večerjo je bilo 3/4 litra čaja, h kateremu so štirikrat na teden dodali 20 do 30 g klobase ali sira, vsak dan 120 g kruha, trikrat na teden pa so delili k čaju 2 do 3 krompirje. Po nacionalni sestavi je bil Dachau pravi babilon, saj je bilo v njem zastopanih kar 40 narodov in narodnosti. Najštevilčnejši so bili Poljaki, sledili pa so jim Rusi. V Dachauu sta bila ubita 1602 Slovencev.

Dnevni raspored:
ob 4.00 bujenje,
ob 5.15 zbor za preštevanje,
od 6.00 do 12.00 delo,
od 12.00 do 13.00 kosilo (v to je bil vključen tudi prihod z dela in ponovni odhod na delo),
od 13.00 do 18.30 delo,
ob 19.00 večerni zbor in večerja,
ob 20.45 povelje »Vsi v barake«,
ob 21.00 povelje »Vsi v postelje in ugasnite luči«.

Poleti 1944 je bilo v sklopu dachauskega taborišča zgrajenih že 300 manjših taborišč, ki jih je zgradilo 30.000 jetnikov, ki so delali trdo, dan in noč. Mnogo jih je od težkega in napornega dela umrlo. Dachau je bil osvobojen med zadnjimi taborišči, ob osvoboditvi pa je bilo v njem še 3800 jetnikov.

⁵ Taboriščne tarok karte so objavljene z dovoljenjem Muzeja novejših zgodovine Slovenije.

⁶ Taboriščni tarok prof. Borisa Kobeta se lahko kupi v Muzeju novejših zgodovine Slovenije (Taboriščni tarok prof. Borisa Kobeta, KZ Allach, št. 142841 (Garnitura). Ljubljana: Gema, 1995; Wien: Piatnik & Söhne.)

Boris Kobe s svojimi motivi na tarokih pripoveduje o dogodkih iz taboriščnega življenja. Na izbranih tarok kartah je prikazano dogajanje ob prihodu v koncentracijsko taborišče Dachau.



Tarok karta 1 (I): Kdo je upodobljeni fantič na sliki? Zakaj nosi prevelika oblačila?

(Pojasnilo: Pagat je taboriščni otrok – najstnik, visoko kvalificiran mladoletni tatič iz nuje, ki se ji reče tudi preživetje. Februarja 1945 so bila taboriščna oblačila pisana in siromašna, neprimerna za hladne dneve. Ti mladoletni tatiči so pod prevelikimi suknjiči skrivali izplen.)



Tarok karta 2 (VI): Kaj predstavlja prizor na sliki?

(Pojasnilo: Sprejemni postopek v Dachauu je predvideval tudi odvzem vseh osebnih predmetov, slačenje in striženje do golega.)



Tarok karta 3 (VII): Kaj predstavlja prizor na sliki? Čemu je služil upodobljeni postopek?

(Pojasnilo: Po britju in kopeli je sledilo razkuževanje s pekočim galunom (kalijev aluminijev sulfat = dvojna sol), ki so ga nanašali s čopičem po vsem telesu.)



Tarok karta 4 (II): Kaj predstavlja prizor na sliki? Zakaj so nove jetnike dali v karanteno?

(Pojasnilo: Sledila sta oblačenje v bedne, ponošene cape in odhod na karantenski blok, ki je bil s pregrado iz bodeče žice izoliran od ostalega taborišča. Spomladi leta 1945 so bila oblačila zelo različna. Običajna črtasta oblačila so odšla s svežo delovno silo v delovna taborišča. V Dachauu pa se je videlo vse od policijskih kap, žepnih robcev do golih lobanj.)



Tarok karta 5 (V): Kaj nam avtor taboriščnega taroka sporoča o dogajanju v bivalnih prostorih taborišča?

(Pojasnilo: V spalnicah je vladala neznosna gneča. Ležišča so bila tro- ali štirietažna. Bilo je prerivanja, zmerjanja, prepiranja in pretepanja ... Velike težave so bile z zračenjem: na sredi sobe ni bilo svežega zraka, blizu oken je bil prepah in pozimi mraz ... Pa še večno priganjanje: »Vsi v postelje! Ugasnite luči!«, pa zopet »Vstanite, dajmo, hitro, hitro!«)

DELOVNI LIST 2: DRUGA SKUPINA – DACHAU 1944/45

Leto 1944: Meseca aprila pride s transportom iz Ljubljane v KZ Dachau večja skupina Slovencev, med njimi tudi Tone Jež, ki dobi po opravljenem sprejemnem postopku številko 66836. Po izteku karantene je s prvim transportom poslan v zunanjo dachausko »komando« – v delovno taborišče.

Leto 1945: Meseca februarja pride z enim zadnjih transportov iz Ljubljane v KZ Dachau prof. Boris Kobe. Dobi številko 142841. Tudi njega nastanijo v karantenskem bloku. Po nekaj tednih urjenja so »novaki« zrelji za transport v delovno taborišče. Šola discipline in stradanja je opravljena. Čaka jih težaško, prisilno delo v delovnem taborišču, ob lakoti in umiranju. Ponesrečene, obolele, sestradane in umrle zamenjujejo z novimi, za delo še sposobnimi močmi. Boris bo poslan v isto delovno taborišče kot študent Tone.

Boris Kobe nam s svojimi motivi na tarokih pripoveduje o dogodkih iz taboriščnega življenja. Na spodaj prikazanih tarok kartah je prikazano dogajanje ob prihodu v koncentracijsko taborišče Dachau v okolici Münchna.



Tarok karta 6 (IV): Kaj predstavlja prizor na sliki?

(Pojasnilo: Pri štetju na »apelplacu« (zbornem mestu) so se jetniki razporedili na povelji: »Kape doll!« in »Poravnajte vrste!«)



Tarok karta 7 (III): Kaj predstavlja prizor na sliki? Zakaj je moral kdo izmed jetnikov nositi to oznako? Kaj se je potem z njim zgodilo?

(Pojasnilo: Izpostavljen posmehu stoji jetnik z napisom na tabli »Zopet sem tu«. Pobegle iz taborišča so ali ustrelili na begu ali zajeli in postavili na »pranger« (sramotilni steber) v svarilo drugim. Mimoidoči tovariši so pozdravljali mrtve sojetnike na povelje »Kape doll!« »Ich bin wieder da« pomeni »Zopet sem tu«).



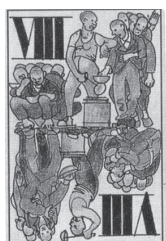
Tarok karta 8 (XI): Kaj predstavlja prizor na sliki? Zakaj enega jetnika nesejo? Čigava je roka s pištolo?

(Pojasnilo: Nov transport prihaja v Dachau. Eden je omagal. SS-ovec (član elitnega nacističnega varnostnega oddelka) ga je ustrelil. Stražarja ne vidimo, vidimo le roko s pištolo. Truplo so morali nositi s seboj.)



Tarok karta 9 (IX): Kaj predstavlja prizor na sliki?

(Pojasnilo: Po jedi je padlo posebno povelje: »Izprazniti kotle!« Jetniki so planili na kotle; nekateri so se pognali vanje, da jih polijejo.)



Tarok karta 10 (VIII): Kaj predstavlja prizor na sliki? Zakaj jo nekdo dobi po glavi z zajemalko?

(Pojasnilo: Pri delitvi juhe prihaja do vrivanja in prerivanja. Vrinjeni jih po navadi dobi po glavi z zajemalko.)



Tarok karta 11 (X): Kaj predstavlja prizor na sliki?

(Pojasnilo: Po jedi se je jetnikom prilegla cigareta. Povpraševanje je bilo veliko, ponudba pa majhna. Kdor ni imel cigaret, je le gledal. Na koncu so se vsi prerivali za »čik«.)

DELOVNI LIST 3: TRETJA SKUPINA – ÜBERLINGEN 1944/45

Koncentracijsko taborišče Überlingen (imenovano tudi KZ Aufkirch) je bilo med vojno delovno taborišče, podružnica Dachaua ob Bodenskem jezeru. Od oktobra 1944 do srede aprila 1945 je posadka od 600 do 800 jetnikov v dvoizmenskem 12-urnem delu vrtala v strm jezerski breg. Vstopni rovi so se v notranjosti razvejili v razširjene proizvodne dvorane. Internirani jetniki so bili sprva večinoma Rusi, Poljaki, Čehi ter skupina 60 Slovencev. S kasnejšimi transporti so pošiljali kot nadomestno delovno silo iz Dachaua, predvsem Italijane.

Delo ujetnikov je bilo težko, življenjski pogoji neznosni. Okrog 180 evidentiranih umrlih jetnikov so upepelili v bližnjih mestnih krematorijih. Števila umrlih, ki so bili skrivaj zagrebeni v gozdu ali so umrli na transportih, pa se ne da točno ugotoviti. Preživeli jetniki sklepajo, da se do jeseni 1945 ni vrnila na domove polovica posadke, to je 300 do 400 mož! Največ od teh, neevidentiranih, je umrlo v agoniji zadnjih vojnih dni ter še po osvoboditvi KZ Allach. Tako lahko tudi to taborišče, ki sicer nosi naziv delovno taborišče, imenujemo »taborišče smrti«.

Boris Kobe nam s svojimi motivi na tarokih pripoveduje o dogodkih iz taboriščnega življenja. Na spodaj prikazanih tarok kartah je prikazano dogajanje v delovnem taborišču Überlingen ob Bodenskem jezeru, ki je bilo podružnica Dachaua.



Tarok karta 12 (XV): Kaj predstavlja prizor na sliki? Čigava je noga na skrajni levi? Kaj imajo jetniki na hrbtu?

(Pojasnilo: Med pohodom iz taborišča Überlingen do delovišča za zahodnim kolodvorom delijo SS-stražarji brce, psi čuvaji pa grizejo. Kdor je pogledal vstran, je dobil v hrbet udarec s kopitom ali brco. Jedilne skledje jim visijo s hrbtov.)



Tarok karta 13 (XII): Kakšna delovna nesreča je upodobljena na karti?

(Pojasnilo: Utrgal se je strop in zasul ubogega jetnika, ki je težko ranjen in ima zlomljeno ključnico in nekaj reber. Več jetnikov so ubile skale v rovih.)



Tarok karta 14 (XIX): Katere orodje uporablja pri svojem delu jetnik? Kakšno je delo s takšnim orodjem?

(Pojasnilo: Na sliki je upodobljen Marjan Ogrizek, ki je delal s pnevmatskim kladivom. Bil je atlet, telovadec, odličen pevec. Vendar je zaradi napornega dela tako oslabil, da je na dan osvoboditve umrl v Allachu.)



Tarok karta 15 (XIII): Kaj predstavlja prizor na sliki?

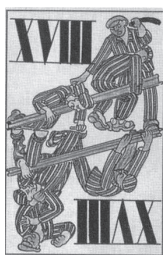
(Pojasnilo: Vozičke – prekucnike je bilo treba prepeljati do obale Bodenskega jezera in jih izprazniti. Vendar so se vozički pogosto iztirjali, zato so jih morali jetniki na povelje, z združenimi močmi postaviti nazaj na tračnice.)

DELOVNI LIST 4: ČETRTA SKUPINA – ÜBERLINGEN 1944/45

Leto 1944: V začetku oktobra se pripelje z vlakom iz Dachaua na postajo v Überlingenu okrog 600 mož. Šušljalo se je, da so poslani na obiranje jabolk in hrušk. V večernem mraku pa, ko se vlak ustavi, zadonijo močne eksplozije. Strah, da doživljajo zračni napad, se poleže, ko na povelje zapustijo vagon in so v skupinah, v spremstvu stražarjev s psi, odvedeni po mestnih ulicah na obrobje mesta. Po polurnem maršu v strmino vkorakajo v novozgrajeno taborišče KZ Aufkirch/Überlingen. Spodaj ob Bodenskem jezeru v Goldbachu bodo kopali rove in nadomestne podzemne industrijske dvorane kot nadomestilo za tri uničene tovarne za proizvodnjo orožja, letal in tankov v Friedrichshafnu.

Marec 1945: Tudi avtor »taboriščnega taroka« profesor Boris Kobe je poslan z zadnjim transportom sveže delovne sile v KZ Aufkirch/Überlingen, kjer doživi nepozabne dogodke.

Boris Kobe nam s svojimi motivi na tarokih pripoveduje o dogodkih iz taboriščnega življenja. Na spodaj prikazanih tarok kartah je prikazano dogajanje v delovnem taborišču Überlingen ob Bodenskem jezeru, ki je bil podružnica Dachaua.



Tarok karta 16 (XVIII): Kaj predstavlja prizor na sliki? Zakaj jetniki pretepajo druge jetnike? Koliko ur dnevno so po vašem mnenju delali jetniki?

(Pojasnilo: Sliki prikazujeta nadurno delo po 12-urnem »šihtu«. Večkrat so morali že povsem utrujeni jetniki opraviti tudi potrebna dodatna nujna dela. Npr.: prelagati tračnice, razkladati premog na postaji. Dodatne napore so »kapi« (jetniki, ki so vodili delovno skupino) izsilili iz jetnikov s pretepanjem.)



Tarok karta 17 (XIV): Zakaj je upodobljenih toliko ljudi na kraju dogajanja?

(Pojasnilo: Kdor se ni strogo držal taboriščne discipline, je bil hudo kaznovan. Sotovariši jetniki so morali obvezno v opozorilo, kaj se lahko zgodi, če kršiš pravila, gledati »predstavo«.)



Tarok karta 18 (XVI): Kaj predstavlja prizor na sliki? Na upodobljenih odkritih jetnikih vidimo nenavadno frizuro (pobrito črto sredi lasišča). Zakaj?

(Pojasnilo: Ob nedeljah so bili »zbori za iskanje uši«. Do pomladi 1945 je jetnikom uspevalo obvladovati nadležne uši, marca in aprila 1945 pa so uši navalile v velikem številu na opešane jetnike. Jetnike so »vaznamovali« s pobrito črto sredi lasišča zato, da bi bili takoj opaženi, če bi zbežali iz taborišča.)

DELOVNI LIST 5: PETA SKUPINA – ALLACH 1945

Pomlad 1945: Jetniki so od jeseni do pomladi izkopali v Goldbachu ob Bodenskem jezeru več kot 3,5 km rogov in dvoran. V marcu je že stekla zelo omejena proizvodnja letalskih delov. Nadaljevanje izkopov pa je polagoma zastalo tudi zaradi močnega bombnega napada zavezniških letal ob koncu februarja. Ob mirnih večerih se je slišalo bobnenje zahodne fronte, ki je postajalo vse močnejše. V noči z 20. na 21. april je bilo taborišče pospešeno evakuirano, jetniki pa so bili odpeljani v matično taborišče Dachau v bližini Münchna. Zaradi prezasedenosti so morali naprej v bližnje taborišče Allach. Tu so po tednu agonije 30. aprila 1945 doživeli osvoboditev.

Maj 1945: Preživete težke življenjske izkušnje motivirajo umetnika Borisa Kobeta, da ob čakanju na vrnitev v domovino nariše poleg drugih skic tudi svoj taboriščni tarok.

Na spodaj prikazanih tarok kartah je prikazano dogajanje v taborišču Allach, kjer sta tako Anton Jež kot Boris Kobe dočakala osvoboditev.



Tarok karta 19 (XVII): Kaj predstavlja prizor na sliki?

(Pojasnilo: Štirje priporniki v zgodnjem jutru odnašajo ponoči umrle jetnike s pogradov in jih odlagajo na kopico. Med nosači mrličev je Anton Jež prepoznal svojega sošolca Janeza Goloba, ki je bil poslan iz Dachaua v taborišče Nazweiler/KZ Schömborg, na koncu pa bil evakuiran v KZ Allach. Interniran je bil v Gonarsu v Italiji v letih 1942–1943, nato v Dachauu od 1944 do maja 1945. Leta internacije so mu povzročila težke zdravstvene posledice.

Še na pragu svobode in kasneje je veliko internirancev umrlo za posledicami taboriščnega mučenja.)



Tarok karta 20 (XX): Kaj predstavlja prizor na sliki? Kdo je temnopolta oseba na skrajni desni?

(Pojasnilo: Končno so jetniki odvrgli taboriščne cunje. Zopet gredo pod tople prhe. Prvič so se srečali z dobrosrčnimi temnopoltimi ameriški vojaki.)



Tarok karta 21 (XXI): Kaj predstavlja prizor na sliki? Zastava katere države je upodobljena na karti? Kaj simbolizira?

(Pojasnilo: V taborišču Allach požigajo nesnago in črtaste uniforme. Na karti je upodobljena jugoslovanska zastava. Po nekaj tednih osvoboditve taborišča so se interniranci vrnili v domovino.)



Tarok karta 22 (ŠKIS): Vsemogočnega škisa predstavljata dva preživela jetnika. Na eni strani je vzhodnjak, na drugi pa zahodnjak, kar je razvidno iz obrazov in načina nošenja pokrivala. Na kateri strani je upodobljen vzhodnjak in na kateri zahodnjak? Kaj predstavlja dvignjena stisnjena pest?

(Pojasnilo: Vzhodnjak ima povaljano čepico, zahodnjak pa baretko. Dvignjena pest je znak njune človeške moči in solidarnosti.)



Tarok karta 23 (FANT PIK): Preživeli imajo zopet svoje ime in priimek. Znova bodo normalno zaživel ob delu v svobodi. Primerjajte obraze: zahodnjak – vzhodnjak. Zakaj ta dvojnost?

(Pojasnilo: Dva ročna kopača, popolno opremljena z lopato, krampom, macolo in jedilnima skledama. Jedilno skledo so imeli jetniki privezano ob telesu. Z upodobitvijo zahodnjak – vzhodnjak je želel avtor po mnenju Antona Ježa prikazati multinacionalno strukturo v taboriščih.)



Tarok karta 24 (KRALJICA KRIŽ): Kaj predstavlja prizor na sliki?

(Pojasnilo: Dekle se sprašuje, kakšna usoda me bo še doletela? Z zaprtimi očmi sanja o boljšem in lepšem okolju.)

DELOVNI LIST 6: ŠESTA SKUPINA – »TABORIŠČNA POSADKA«

Posebnost »taboriščnega taroka« je, da v motivih ne opazimo nobenega SS-ovskega lika ali simbola. Vidni so le: roka s pištolo, škorenj, ki brca jetnike, in popadajoči pes čuvaj. Samo ti trije detajli nakazujejo, da je obstajala tudi višja sila, gospodar nad usodo jetnikov, sicer pa je na kartah (tarokih) prikazano življenje pripornikov (kraljev, kraljic, konjenikov, fantov) in njihovega dela, ki so ga opravljali, ter njihovi medsebojni odnosi. Na spodaj prikazanih kartah je upodobljena taboriščna »posadka«.



Tarok karta 25 (KRALJ KARO): Koga v taboriščni hierarhiji naj bi upodobitev predstavljala oz. kakšno funkcijo ali delo sta upodobljena posameznika opravljala v taborišču?

(Pojasnilo: Dva mogočna oblastnika v taborišču: taboriščni starešina in taboriščni pisar. Pred njima so morali ostali jetniki stati z vso spoštljivostjo po vojaško z odkritimi glavami.)



Tarok karta 26 (KRALJ PIK): Koga v taboriščni hierarhiji naj bi upodobitev predstavljala oz. kakšno funkcijo ali delo sta upodobljena posameznika opravljala v taborišču? Zakaj upodobljena jetnika nista izstradana tako kot drugi jetniki?

(Pojasnilo: Dva dobro »pitana« taboriščna mogotca: taboriščni skladiščnik, ki kraljuje v skladišču zalog hrane, perila, oblačil in obutve, in glavni kuhar, ki mu navkljub njegovemu odličnemu zunanjemu videzu ne uspeva vsaj približno zadovoljivo nahraniti sestradne delovne raje, ki vrta v podzemlje.)



Tarok karta 27 (KONJENIK SRCE): Koga v taboriščni hierarhiji naj bi upodobitev predstavljala oz. kakšno funkcijo ali delo sta upodobljena posameznika opravljala v taborišču? Kako je mogoče, da jetniki pretepajo druge jetnike?

(Pojasnilo: Nasilna, zagorela »kapak« trpinčita pobledela, shujšana pripornika. Nacistično vodstvo v koncentracijskih taboriščih je dopuščalo in celo spodbujalo notranjo hierarhijo po načelu »Deli in vladaj«.)



Tarok karta 28 (FANT KRIŽ): Koga v taboriščni hierarhiji naj bi upodobitev predstavljala oz. kakšno funkcijo ali delo sta upodobljena posameznika opravljala v taborišču?

(Pojasnilo: Dva pisarja z bloka kličeta disciplinskih prekrškov osumljene jetnike ali morda srečneže, ki so dobili pošto od doma. Pisarji z blokov so bili ob svojih opravilih vedno zelo glasni in razburjeni.)



Tarok karta 29 (FANT SRCE): Koga v taboriščni hierarhiji naj bi upodobitev predstavljala oz. kakšno funkcijo ali delo sta upodobljena posameznika opravljala v taborišču? Kaj razberete z obrazov jetnikov? Na katero umetniško delo vas spominja prizor?

(Pojasnilo: Dva mlada bolniška strežnika nosita umirajoče ali mrtve paciente. Na njunih obrazih je razbrati obup in jalovost njenega početja. Prizor spominja na upodobitev piet v krščanski umetnosti.)



Tarok karta 30 (FANT KARO): Koga v taboriščni hierarhiji naj bi upodobitev predstavljala oz. kakšno funkcijo ali delo sta upodobljena posameznika opravljala v taborišču? Katero orodje vidite v rokah jetnikov?

(Pojasnilo: Najnižji sloj znotraj taboriščne hierarhije so predstavljali fizični delavci. Na tej karti sta upodobljena dva predstavnika jetnikov s pnevmatskim kladivom: vzhodnjak s povaljano čepico in zahodnjak z baretko.)



*Skupno reševanje nalog na delovnih listih
(foto: Damjan Močnik.)*



*Diskusija pri poročanju po skupinah
(foto: Damjan Močnik.)*

SKLEP

Kljub temu da smo se lotili obravnave težke tematike, ki odstira zlo, ki ga v svetu ustvarjajo ljudje, pa je obravnava s pomočjo podob na taboriščnem taroku še vedno manj frustrirajoča kot ohranjeni filmski posnetki nacističnega mučenja v koncentracijskih taboriščih, zato je primerna za uporabo pri pouku zgodovine tudi v osnovni šoli. Pa ne da bi zatiskali oči pred bolečo resnico, saj naslikane podobe slikajo dejansko preteklo dogajanje, vendar se je tematike treba lotevati z občutkom, prilagojeno starostni stopnji in zmožnosti dojemanja posameznih skupin učencev. Žive filmske podobe dogajanja med vojno sicer šokirajo, vendar če ne vključujejo interventne razlage, lahko dosežemo nasprotni učinek od zastavljenih ciljev. Anton Jež je leta 2003 oblikoval priročno razstavno zbirko *Mini Via dolorosa* štirinajstih eksponatov formata A3 s prikazom kart taboriščnega taroka in kratko razlago naslikanih podob, ki je zelo uporabna za obravnavo v razredu, saj na nevsiljiv način pri učencih spodbudi razmišljanje o nedopustnosti zločinov proti človečnosti.

VIRI IN LITERATURA

- Ajdič, Bojan et al. (1981): *Dachau*: zbornik. Ljubljana: Borec.
- Burger, Oswald (2007): *Der Stollen*. Überlingen: Edition Isele.
- Durjava, Iztok (1995): *Taboriščni tarok* prof. Borisa Kobeta. Ljubljana: Muzej novejšje zgodovine in Komisija za bivše politične zapornike, taboriščnike in druge žrtve vojne pri Izvršnem odboru ZZB NOB Slovenije.
- Jež, Anton (2009): *Pot trpkih spominov*. Ljubljana: Samozaložba.
- Jež, Anton (2006): *Prispevki za mozaik spominov na taborišča KL Dachau – KZ Neuaußing/Germaring – KZ Überlingen/Aufkirsch*. Ljubljana: Samozaložba.
- Kobe, Boris, Jež, Anton, Jež, Dušan (2009): *Pot trpkih spominov*, Promocijska brošura/katalog. Ljubljana: Samozaložba.
- Kobe, Boris, Durjava, dr. Iztok, Jež, Anton (2002–2003): *Priročna mini-zbirka v formatu DIN A4 in A3 – (plastificiran), Taboriščni tarok/Via dolorosa 2003*, Ljubljana: Samozaložba.
- Nešović, Branimir in Prunk, Janko (1993): 20. STOLETJE, Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS.
- http://sl.wikipedia.org/wiki/Koncentracijsko_tabori%C5%A1%C4%8De_Dachau, (23. 1. 2010).
- Ustni vir: Anton Jež (9. 7. 1925; Ljubljana).

POVZETEK

Milijonov nedolžnih žrtev druge svetovne vojne in povojnih genocidov smo se v Šolskem centru Rudolfa Maistra v Kamniku ob »mednarodnem dnevu spomina na žrtve holokavsta« spomnili z otvoritvijo razstave spominske zbirke *Via dolorosa – Pot trpkih spominov* skozi taborišča Dachau, Überlingen in Allach. Karte spominskega taboriščnega taroka, katerih avtor je nekdanji dachauski jetnik, slovenski umetnik, arhitekt, prof. Boris Kobe, so svojevrsten dokument, ki na nevsakdanji likovni način prikazuje slikarjevo osebno zgodbo iz taborišč. Pri pouku zgodovine je svojo taboriščno izkušnjo z dijaki ta dan delil Kobetov taboriščni sotrpin Anton Jež z veliko željo, da se podobni dogodki ne bi več ponovili. Prikaz življenjskih razmer v koncentracijskem taborišču Dachau in njegovih podružnicah omogoča, da dijaki sklepajo o življenjskih razmerah v drugih koncentracijskih taboriščih in dojamajo potencialno nevarnost, ki jo lahko sprožita nestrpnost in zavračanje različnosti. Sicer so podobe na kartah same po sebi zelo zgovorne, vendar je srečanje z nekom, ki je bil soudeležen pri ponazorjenih postopkih, za dijake zelo dragoceno in poglobi njihovo zanimanje za obravnavano tematiko.

Majda Anders, Gimnazija Murska Sobota

KO JE BIL HOMO HOMINI LUPUS

UVOD

Kako mlademu človeku brez slabih izkušenj, v razmeroma kratkem času, predstaviti obdobje, ko je bil človek človeku volk? Kako vdihniti življenje statističnim podatkom, v katere skušamo ujeti in z njimi v našem primeru tudi ponazoriti in »izmeriti«
brezmejnost brezumja, ter jih spreobrniti v pomembno in doživeto izkušnjo? Statistiko tvorijo številke, številke pa so abstraktne. Abstrakcija torej naj bi bila temelj, tako kot časovna in prostorska oddaljenost, za intelektualno, filozofsko in čustveno oblikovanje stališč dijakov do problema in pojava holokavsta.

Izkušnje kažejo, da je to vse prej kot lahka naloga. Dogajalo se je med maturanti, torej najzrejšim delom srednješolcev, da so odzivi na pretresljive scene iz filmov o holokavstu povzročile prav nasprotni odziv od pričakovanega. Nerazložljiv izbruh smeha tam, kjer ga najmanj pričakujemo. Ne bom analizirala večplastnosti tega pojava, ki zajema široko paleto od pomanjkljive priprave učitelja do naravnih obrambnih mehanizmov v človeku, ko um, dokler lahko, odklanja okrutna soočanja. V praksi so se pojavili presenetljivi primeri. Z obrazložitvijo, da jim je pri tem slabo, so dijaki odklanjali gledanje pretresljivih slik o trpljenju v koncentracijskih taboriščih.

Najboljše izkušnje so se pokazale takrat, ko je pri načrtovanju učnih oblik in metod dela z dijaki izbran večperspektivni zgodovinski vir, ko so vključene osebne zgodbe, namreč viri prve roke, bodisi prek približanja literarnih in filmskih likov, bodisi prek pričevanj preživelih taboriščnikov. Torej osebe in usode, s katerimi so se dijaki skušali poistovetiti in se za hip postaviti v njihovo kožo. Posamezne življenjske zgodbe so v srce in razum segale globlje kot abstraktna številka 6 milijonov pobitih Judov.

PRIPRAVA Z DIJAKI NA DELO Z LITERARNIM BESEDILOM

Kot vir je bilo izbrano literarno pričevanje, knjiga Prima Levija Ali je to človek. Gre za pretresljivo zgodbo iz kompleksa Auschwitza, ki govori o popolnem razčlovečenju obeh vpletenih strani, gospodarjev taborišča in njihovih ujetnikov. Pričanje, katerega temeljni moto je NIKAR POSKUSITI RAZUMETI.

Dijaki so usmerjeni le na poglavje Potopljeni in rešeni. Izbranih 13 strani besedila, kot gradivo za delovne liste, so dijaki (in kolegice, ki poučuje psihologijo) dobili nekaj tednov prej. Lahko bi izbrali interdisciplinarno povezovanje s psihologijo, ki naj bi izhajala iz skupnih ključnih konceptov, namreč idej, ter želje po globljem razumevanju in dožemanju človeškega obnašanja v ekstremnih okoliščinah boja za preživetje, ali tudi s predmetom likovne vzgoje. V slednjem primeru bi ponudila še katalog z likovne razstave Sofije Gandarias na temo Levijevih spominov, pri čemer bi izvajali še dopolnilno vizualizacijo kot tudi analizo pomembnosti likovnega ali literarnega izražanja v sproščanju nagrmađenih človeških čutov. Če bi se odločili za interdisciplinarno povezavo, bi profesorji izbranih povezovalnih elementov dodatno izpostavili učne cilje pouka ter prispevali k sklepni besedi (analizi uspešnosti ure).

Izbrano besedilo je bilo hkrati osnovni didaktični in motivacijski pripomoček za dijake. Dobili so nalogo, da zabeležijo sleherni vzgib, ki ga bo sprožilo branje besedila: čudenje, pretresenost, potrnost, nejevero, žalost, obsodbo, sočustvovanje, istovetenje, asociacije na videno, prebrano ali poslušano, zgroženost, ironijo, posmeh ali kar koli drugega. Predhodno branje gradiva na delovnem listu pa ima za cilj kar se da veliko racionalizacijo časa in možnost čim večjega poglobljanja v problematiko, namreč pridobivanje čim večjega števila možnih odgovorov in reakcij.

Na uvodni učni uri je bila dijakom predstavljena spletna stran <http://remember.org/jacobs/>, z interaktivnim gradivom iz taborišča Auschwitz – Birkenau. Ob njej je stekel pogovor o pojavu taborišč, holokavstu, številu uničenih življenj ...

V nadaljevanju predstavljam načrtovanje obravnave učnega sklopa o holokavstu.

SHEMA NAČRTOVANJA UČNEGA SKLOPA:

Obvezna širša tema: Sodelovanje in konflikti v 20. stoletju
Učni sklop: Holokavst
Tematski cilji iz učnega načrta (str. 38–39). Dijaki/-nje: – ključne dogodke, pojave in procese umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor; – razvijejo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost; – oblikujejo svoje sklepe, mnenja, stališča, interpretacije; – analizirajo multiperspektivne zgodovinske vire in ob njih razvijajo sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja; – razvijejo sposobnost različnih oblik komunikacije; – razvijejo socialne spretnosti pri različnih oblikah sodelovalnega učenja; – razvijejo pozitiven odnos o pomenu spoštovanja človekovih pravic, enakosti in demokracije; – razvijejo pozitiven odnos o pomenu vzpostavljanja in ohranjanja medkulturnega dialoga in strpnosti.
Ključne kompetence: – Razvijanje kompetenc v maternem jeziku (kritično branje in poslušanje, sodelovanje in komuniciranje, pravilna uporaba terminologije, izražanje skozi podajanje lastnega mnenja, argumentiranje le tega ...). – Spodbujanje digitalne pismenosti – povezovanje z uporabnimi, ilustrativnimi podatki in fotografijami iz življenja v taboriščih. – Učenje učenja z uporabo in vrednotenjem različnih zgodovinskih virov. – Razvijanje socialne in državljanske kompetence (holokavst kot prelomnica, kot svarilo v večkulturni Evropi, spodbujanje strpnosti in medkulturnega dialoga, razvijanje pozitivnega odnosa do spoštovanja človekovih pravic in enakosti vseh ne glede na vero, raso, jezik, tradicijo ...). – Spodbujanje spoštovanja do kulturnih in drugih različnosti in medkulturnega dialoga (kulturna zavest in izražanje).
Ključni koncepti širše teme: človekove pravice, totalna vojna. Koncepti za globlje razumevanje, kot so vzroki in posledice, dejstva in mnenja, spremembe in kontinuiteta, podobnosti in razlike. Koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede, kot so kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija, multiperspektivizem.
OPERATIVNI CILJI, KI SE NANAŠAJO NA ZNANJE IN RAZUMEVANJE
Dijaki/-nje: – Pojasnijo pojav holokavsta v vseh njegovih razsežnostih. – Primerjajo delovanje človeka v normalnih in ekstremnih okoliščinah, v katere ga je pahnila rasna teorija in politika iztrebljanja »plevela« med rasami. – Razložijo in ocenijo delovanje taboriščnikov v boju za preživetje. – Ugotovijo razsežnosti stiske sočloveka, zlasti v skrajnih razmerah, ter katastrofalne razmere, v katerih so se znašli Judi med drugo svetovno vojno. – Ocenijo eno od rasnih teorij, tako tudi okoliščine, ki so vodile v razčlovečenje ujetnikov z vidika človekovih pravic. – Pojasnijo poenostavljeno polarizacijo psiholoških likov, ki nastopajo v izbranem besedilu. – Ocenijo pojav uničenja posameznikov ali skupin iz družbe na podlagi kulturnih, verskih, narodnih ali rasnih razlik.
OPERATIVNI CILJI, KI SE NANAŠAJO NA RAZVIJANJE SPRETNOSTI IN VEŠČIN
Dijaki/-nje: – Razvijejo časovno predstavo eskalacije holokavsta od teorije o več- in manjvrednosti ras, do industrijskega iztrebljanja v drugi svetovni vojni ter prostorsko umestijo države okupirane Evrope. – Razvijejo spretnost izbiranja in valorizacije podatkov iz vira, kritično jih presoja, analizirajo in skušajo napraviti sintezo.

– Opredelijo subjektivni pristop avtorja v opisovanju likov, ki jih skuša tipizirati z vidika relativnosti informacij pri vključevanju virov prve roke. – Oblikujejo samostojne sklepe iz podanih uvodnih informacij in gradiva ter prebranega poglavja izbranega literarnega dela o holokavstu kot najtemnejši točki evropske civilizacije ter dogodke in svoje mnenje interpretirajo. – Se naučijo dopolnjevati informacije in znanje z uporabo IKT (večperspektivni viri). – Razvijejo sposobnost različnih oblik komuniciranja. – Pravilno uporabijo temeljno zgodovinsko terminologijo (nacizem, koncentracijsko taborišče, holokavst, genocid, rasizem, antisemitizem ...).

OPERATIVNI CILJI, KI SE NANAŠAJO NA RAZVIJANJE ODNOSOV, NARAVNOSTI, RAVNANJ IN STALIŠČ

Dijaki/-nje:

- Ocenijo pomen ohranjanja spomina na holokavst kot del zgodovinske in kulturne dediščine.
- Razvijejo skozi obsodbo holokavsta še trdnjše prepričanje o nujnosti spoštovanja človekovih pravic, enakosti ljudi in demokracije kot najboljše oblike človeškega sobivanja, ki sočasno pomeni posameznikovo odgovornost.
- Obsodijo zločine proti človeštvu, kjer koli in v kakršni koli obliki se pojavijo ter holokavst kot najizrazitejši primer kršitev v zgodovini.
- Razvijejo sposobnost za razumevanje, spoštovanje in sprejemanje vseh različnosti in drugačnosti, zlasti verske, rasne, kulturne, spolne.
- Razvijejo tudi sposobnost premagati stereotipe in predsodke, ki bremenijo odnose v družbi (npr. »Žid« je izdajalec, lažnivec, krivec ...).
- Razvijejo sposobnost samostojnega izbiranja (katerim idejam slediti).

PRIČAKOVANI REZULTATI

Dijaki/-nje:

- utemeljijo in pojasnijo pojav totalitarnih sistemov, zlasti nacizma kot najhujšega med njimi;
- znajo oblikovati svoje mnenje, stališče in sklepe v zvezi z neživljenjskimi situacijami, v katerih se znajde posameznik, ter prilagoditvami, ki jih je deležen v boju za obstanek;
- oblikujejo popolno odklanjanje podobnih skrajnih ideologij in oblikujejo pogled na svet, temelječ na spoštovanju človekovih pravic (do življenja, družine, dostojanstva ...), enakosti in odgovornosti posameznika;
- razvijejo sposobnost primerjanja podobnih pojavov v različnih zgodovinskih obdobjih, ter aktualizirajo s primeri iz sodobnosti;
- ocenijo in znajo pojasniti, zakaj je nujno ohraniti spomin na holokavst.

MEDPREDMETNE POVEZAVE

Interdisciplinarno povezovanje s psihologijo je smiselno, če postavimo skupno problemsko situacijo (obnašanje in ravnanje človeka nenaravnih in ekstremnih okoliščinah).

UČNA OBLIKA – frontalna, – individualna (doma in v šoli).	UČNE METODE – razlaga (uvodna), – delo z besedilom in vprašalnikom, – pogovor.	UČNA SREDSTVA – internet (računalnik), – izbrano besedilo, – vprašalnik (kot delovni list).
---	---	--

SAMOREFLEKSIJA UČITELJA

S pripravo gradiva in vprašalnika, ki so ga dijaki morali prebrati in o njem premisliti doma, se ustvarja ozračje povečane motivacije (izraziti svoje videnje, stališče, oceno ...).

Interdisciplinarnost daje težo analiziranju likov iz besedila, razumevanju njihovega obnašanja, razumevanju nemoči in groze. Metoda pogovora in upoštevanja mnenj spodbuja dijake k oblikovanju ocen, h globljemu razumevanju, analiziranju in razvijanju socialnih spretnosti v sodelovalnem učenju.

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI DIJAKOV
1. Uvod – motivacija	
Pred spominsko uro podeli dijakom v branje odlomke izbranega poglavja knjige, ter delovne liste – vprašalnike. Da jim navodila; za zapisovanje odzivov in razmišljanja naj se spomnijo dosedanjih izkušenj na zadano temo (literatura, filmi, TV-oddaje, izkušnje sorodnikov). Na skupni učni uri poda temeljne informacije o temi in spominja dijake na že pridobljena znanja in informacije.	Doma preberejo pripravljeno besedilo, kot tudi delovni list/vprašalnik. Sproti si zapisujejo svoja razmišljanja, prebujena čustva, odnos do problematike; se spomnijo in zabeležijo vse informacije, ki so jih o holokavstu že pridobili. Pozorno poslušajo uvodne besede učitelja na spominski učni uri.

2. Osrednji del	
Vpelje dijake v pogovor o holokavstu. Usmerja pogovor, povezuje učno snov, pomaga sklepati o bistvu. Spodbudi dijake, da začnejo razpravo o prebranem literarnem besedilu, o čustvovanju in razmišljanju, ki ga je izzvalo branje. Usmerja jih na vrednotenje svojih mnenj, v povezovanje s teorijo psiholoških odklonov, ki se pojavljajo v taboriščih, o najhujšem zločinu nad človekom – njegovim popolnim razčlovečenjem. Spodbuja konfrontacijo mnenj, ob koncu izpelje skupno povzemanje in ugotovitve. Izpostavi primerjavo z vrednotami strpnosti do drugačnosti, sožitja in sodelovanja med ljudmi.	Sodelujejo v skupni razpravi. Predstavijo svoje čutenje, odzive, razmišljanja o prebranem besedilu. Skušajo čim jasneje opredeliti svoje odgovore in čim pozorneje poslušati odgovore drugih dijakov na vprašanja iz vprašalnika. Glasno razmišljajo o problemu holokavsta, opredeljujejo se do njega, skušajo potegniti bistvene sklepe kot vseživljenjsko izkušnjo.
3. Povzemanje in utrjevanje	
Usmerja pogovor v iskanju mogočih povzetkov. Spodbuja sklepanje o posledici pojava popolne otopenosti na eni in brezkompromisne, skrajne egoistične zvižanosti v boju za preživetje na drugi strani. Usmerja jih v spoznanje, kako nevarno je spodbujanje nestrpnosti v družbi, še zlasti, verske, nacionalne, rasne (tudi politične, spolne ali drugih). Spodbudi jih k aktualizaciji problematike in iskanju primerov v sodobnem svetu (Tutsiji v Ugandi, Muslimani v Bosni, Darfur v Sudanu ...) ter nevarnosti, da se v učilnici zgodovine (življenja) nič ne naučimo.	Pojasni svoje sklepno razmišljanje. Poudarja nevarnost takšnih in podobnih pojavov za družbo. Razmišlja in izpostavlja primere v sodobni družbi. Kritično ocenjuje (obsoja) nestrpnost in uporabo sile v doseganju interesov posameznika ali skupine ljudi. Razmišlja o trajnih posledicah pojava holokavsta in možnostih, da se podobni pojavi v družbah ponovijo.
Podaja povzetek o holokavstu in skupnih ugotovitvah. Spodbudi učence k pozornemu in kar se da neodvisnemu premišljanju o zgodovini in pojavih v njej (posebej izpostavi krizna obdobja kot kališče možnih odklonilnih teorij in obnašanj v družbi).	Pomagajo oblikovati povzetek. Izpostavimo, v kolikšni meri so njihove predstave in odzivi na problematiko po konfrontaciji mnenj, poglobljenem razmišljanju (samorefleksija) spremenjeni.

Vsebinski učni cilj je doseči čim večje znanje in razumevanje pojava holokavsta. Pri zastavljenih proceduralnih ciljih so v ospredje postavljene spretnosti in veščine branja vira (literarnega besedila) z razumevanjem, povezovanja s teoretičnim znanjem iz psihologije, dopolnjevanje podatkov z drugimi viri (tudi uporaba IKT-spretnosti). Končni cilj pa je pri dijakih razviti ravnanja in stališča za vse življenje, namreč globlji emocionalni, psihološki, filozofski, zgodovinski odnos do dogodkov, oseb in pojava holokavsta, pri katerem gre za industrijski pristop v iztrebljanju posameznih narodov. Prikazana je tudi aktualizacija s primeri novodobnih genocidov, ki žal dokazujejo, da zgodovina ni učiteljica življenja. Na ta način naj bi se dosegel cilj vseživljenjske izkušnje, vrednotenja pojavov v preteklosti kot tudi v današnjem svetu in življenju (navajanje primerov iztrebljanja Tutsijev v Ruandi, boj za vodo v sudanski pokrajini Darfur, Muslimanov v Bosni, zlasti zločini v navzočnosti mednarodnih sil v Srebrenici ...).

Prav tako odpira provokativno vprašanje, ali današnje gospodarsko krizo lahko pre- zremo kot potencialno vališče skrajnih idej in ideologij. Ali smo z vsem znanjem in vso obveščenostjo imuni na ostanke in pojave totalitarnih režimov?

DELOVNI LIST O HOLOKAVSTU

Zaradi kompleksnosti vprašanja, racionalizacije časa in možnosti večjega poglobljanja v problematiko so dijaki delovne liste dobili vnaprej, za domače branje. Tako so po prebranjem poglavja knjige lahko bolj usmerjeno premišljevali in zapisovali svoje misli. To pot smo se odločili za individualno delo z delovnimi listi. Pri tem smo računali na doseganje čim večje avtentičnosti individualne presoje dejstev in problema holokavsta nasploh.

Dijaki so dobili nalogo zapisati svoje misli. Pri pouku smo se o njih pogovarjali. Z zapisovanjem so sproti nastajajoče misli, emocije in odnos do problema »ujeli« ter tako dosegli njihovo večjo trajnost na poti vseživljenjskega učenja in pridobivanja izkušenj. Svoje videnje in čutenje so lažje vzporejali z doživetji in stališči sošolcev.

Razmislek 1

Primo Levi, avtor knjige Ali je to človek in poglavja Potopljeni in rešeni, ki ste ga prebrali, zastavlja sebi in bralcu vprašanje, »ali je res nujno, ali je dobro, da se o tem izjemnem stanju (mišljena so uničevalna koncentracijska taborišča nacistične Nemčije) ohrani spomin«. Sočasno nas v uvodu v svojo knjigo svari, da v kolikor si teh besed ne vtisnemo v srce in jih ne ponavljamo svojim otrokom, naj se nam hiša zruši, bolezen naj nas prizadene in naj nam naši otroci obračajo hrbet.

Kako dojemaš dramatičnost teh besed?

Zakaj je nujno ohraniti spomin na holokavst?

Ali se tovrstno uničenje razlikuje od morij, grozot in trpljenj ljudi v drugih težkih zgodovinskih obdobjih?

Pojasni svoje stališče.

Ali najdeš primerljive zgodovinske dogodke in pojave v novejšem času?

Razmislek 2

Avtor zatrjuje, da je bil »lager« (taborišče) hkrati tudi velika biološka in družbena izkušnja. Taboriščniki so v stotinah, tisočih in milijonih umirali. Redki so preživeli.

Tako navaja, da je leta 1944 v Auschwitzu od kakih sto petdeset tisoč starih zapornikov preživelo le nekaj sto. Torej so preživeli kruto biološko in družbeno izkušnjo, namreč selekcijo.

Kako si razlagaš prvo trditev? Navedi nekaj vzrokov in primerov ekstremnega biološkega trpljenja in preizkušenj taboriščnikov. Kako si razlagaš drugo trditev? Kakšno družbeno izkušnjo so prestajali taboriščniki? Koga med taboriščniki Primo Levi imenuje z Organizator, Kombinator, Prominator, koga pa musliman?

Kdo je v pogojih sistematičnega razčlovečenja in uničevanja imel minimalno možnost preživetja?

Kako si razlagaš stavek: »Vsi muslimani, ki gredo v plinske celice, imajo skupno zgodbo, bolje je nimajo: enostavno spustili so se po bregu do dna, naravno kot potoki, ki tečejo k morju«?

Kako si razlagaš besedno zvezo »NARAVNO KOT POTOKI«?

Zakaj med zaporniki Levi razpoznava le dva tipa ljudi:

1. »/.../ mršav mož z nagnjenim čelom in ukrivljenimi rameni, na čigar obrazu in očeh ni moči razbrati niti sledu kake misli /.../ ki je v njih ugasnila božja iskra, ki so jo preveč izpraznjeni, da bi zares trpeli. To je kategorija tako imenovanih muslimanov, ki so vnaprej obsojeni na selekcijo, na pot do Birkenaua, od tam pa skoz dimnik /.../«
2. »Prominenti (Kombinatorji, Organizatorji) so zanimiv in žalosten človeški pojav /.../ pošasti asocialnosti in neobčutljivosti, ki so ZNAČILEN proizvod ustroja nemškega lagerja.«

Razmislek 3

V običajnem življenju je več možnih poti, več izbire in odgovornosti za svoje odločitve in dejanja. Pogojevani so z dednim nasledstvom, emocionalnim sklopom, vzgojo, družbenimi vplivi, ambicijami in možnostmi posameznika in številnimi drugimi dejavniki. V taborišču po Leviju ni bilo na izbiro več poti. »Preživeti in se pri tem v ničemer ne odpovedati svojemu moralnemu svetu je, razen če ni močno in neposredno posegla sreča, bilo dano le redkim izjemnim posameznikom, ki so bili iz istega testa kot mučeniki in svetniki.«

V svojem razmišljanju izhajaj iz dejstva, da so nacisti v taboriščih ločevali moške od žensk, te pa od otrok. Velika verjetnost takšnega početja leži ravno v tem, da so na tak način v posamezniku smotno ubijali zadnji čut za požrtvovalnost, ljubezen, skrb, žrtvovanja za najdražje ...

Za ponazoritev sistematičnega razčlovečenja nam Levi približa štiri različne zgodbe, različne usode, različna tipa človeka: Schepschla, Alfreda L., Eliasa in Henrija. Skupno vsem štirim je, da so v taborišče vstopili kot vsi drugi, goli, sami in neznani (postali so le številke), in da so verjetno preživeli taborišče.

Spoznal/a si, da je bil Schepschl pred vojno navaden obrtnik in družinski človek, oče petih otrok; da je bil inženir Alfred L. uspešen, po vsej Evropi znan tovarnar; Elias, pritlikavec »brez zgodovine«, obdarjen z nadpovprečno telesno močjo in živalskim instinktom za preživetje, in Henri, mlad človek iskrivega uma in prefinjene vzgoje, ki je do odličnosti razčlenil in uresničeval strategijo preživetja v treh elementih: organizacija, usmiljenje, kraja. Zagotovo zelo različni tipi, ki v navadnem življenju ne bi mogli imeti nič skupnega.

Kaj se z njimi zgodi v »lagerju«?

Ali je možno z našimi vsakdanjimi merili in vrednotami ocenjevati takšno preobrazbo posameznikov?

Ali odobravaš njihovo početje? Pojasni.

Ali obsojaš njihovo početje? Pojasni.

Kakšen odnos do njih ima avtor, ki je sam preživel taborišče? Pri tem upoštevaj konec zgodbe o vsakem izmed njih.

Za Schepschla pravi, da je bednik, v čigar duhu biva le ponižna in preprosta sla po življenju; za Alfreda L., ki je preživel, pravi, da danes živi svoje brezčutno življenje kot odločen in turoben gospodar; za Eliasa, da je preživel zunanje uničenje (od nacistov), ker je telesno neuničljiv, notranje pa, ker je nor (»če bo preživel, bo zrinjen na rob človeške skupnosti v zapor ali umobolnico«), torej je bil v boju za preživetje oborožen z blaznostjo in zvijačno zverinskostjo, in na zadnje za Henrija, da je bil neizprosno in oddaljen /.../ nečloveško zviti in nerazumljiv kot kača v Genezi.

Kaj imajo skupnega vsi štirje, ne glede na prejšnje življenje, izkušnje, izobrazbo ...?

Psihološko bi navedene tipe lahko večplastno analizirali. Ali znanost dopušča takšno poenostavljeno posploševanje?

V kakšnih skrajnih okoliščinah mora človek privoliti na takšno poenotenje početij?

Ali v tem zaznavaš razsežnost razčlovečenja, kateri so bili izpostavljeni taboriščniki?

Pojasni.

Ali lahko zaslutiš, kolikšno breme so s sabo prinesli v vsakdanje življenje po osvoboditvi? Skušaj pojasniti.

Zakaj avtor pravi, da bi Henrija zelo rad spoznal kot svobodnega človeka, a si ga ne želi ponovno videti? Ali pri tem misli na to, kako bi se ta fant, iskrivega uma in prefinjene vzgoje, v normalnih okoliščinah razvil? Ali pa se boji, da bi v njem delno prepoznal tudi svoja prizadevanja za preživetje v taborišču, česar se danes sramuje in ga preganja?

Ali sedaj bolje razumeš zakaj izkušnje Judov v drugi svetovni vojni ne moremo in ne smemo pozabiti?

Kako glede na svoje znanje in vedenje dojemaš trditev, da je zgodovina učiteljica življenja? Kaj se iz zgodovinske izkušnje holokavsta lahko naučimo (emocionalno, moralno, humanistično, psihološko, filozofsko, zgodovinsko)?

SKLEP

Z izbranim pristopom pri obravnavi holokavsta je nedvomno dosežen poglobljen razmislek dijakov o tem pojavu in njegovih razsežnostih. Večplastna osvetlitev in aktivno iskanje odgovorov na vođena vprašanja so dijake usmerili v globine časa in neprimerljivega zgodovinskega pojava; v globine krhke človeške duše, ki se v boju za preživetje spušča na prvine nivoje živalskega instinkta.

Dosežena je polna čustvena povezanost z žrtvami – kot spoznanje o nesprejemljivosti skrajnih ideologij, kjer koli in kadar koli se pojavljajo, ki pa človeka peljejo na pot popolnega razčlovečenja in uničenja. Bodisi da gre za storilce in povzročitelje ali za žrtve trpljenja. To pa je bil tudi enkratni temelj za aktualizacijo in apliciranje pogledov na sodobna dogajanja v svetu.

LITERATURA:

Levi, Primo (2004): Ali je to človek/Premirje. Ljubljana: Cankarjeva založba.

POVZETEK

Novi pristop k obravnavi holokavsta je uspel tako, kot smo želeli in načrtovali. Dijaki so dosegli novo globoko izkušnjo. Vsekakor je potrjeno dejstvo, da odločilno vlogo pri delu igrata motivacija dijakov in natančno zastavljanje ciljev ter aktivnosti za njihovo uresničevanje. Potemtakem postane še tako oddaljena tema del njihovega duhovnega in intelektualnega sveta, kar je temelj za vseživljenjsko izkušnjo.

Do sedaj še nisem načrtovala tako obsežne predpriprave dijakov z domačim in šolskim delom. Ta pristop je izzval postopno notranjo motivacijo, ki je pri učni uri dosegla svoj višek. Izkušnjo bomo obdržali kot trajno usmeritev pri delu, saj so vsi prejšnji pristopi, zlasti pri obravnavi holokavsta, bili le delno uspešni.

Prednosti novih pristopov pri pouku zgodovine se kažejo v izpostavljanju spretnosti, ki vodijo zlasti v pridobivanje socialnih in državljskih kompetenc. Z aktualizacijo dijaki lažje prepoznajo in razumejo podobne probleme v sodobnem svetu, jih vrednotijo in se angažirajo z vključevanjem v različna civilna in druga gibanja, ki se jih trudijo rešiti.

Tak pristop zahteva od učitelja več energije in natančnosti v pripravi same učne ure ter več prepričljivosti, s katero mora usmeriti pozornost dijakov na učni problem in doseči večjo empatijo.

Brigita Praznik, Osnovna šola Brinje Grosuplje

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE SLOVENŠČINE IN ZGODOVINE PRI OBRAVNAVI 19. STOLETJA (1848–1899) V GIMNAZIJAH

UVOD

Pri sodobnem pouku je poudarek na vse večji samostojnosti učenca, ki z različnimi dejavnostmi izgrajuje trajno in predvsem kakovostno znanje. Pri tem naloga učitelja ni več le posredovanje takega znanja, ki bi ga učenci enostavno pomnili, v nadaljnjem šolanju pa pozabljali oziroma ga ne bi uporabljali, temveč predvsem ta, da učence usmerja, da sami pridejo do določenega kakovostnega znanja. To pa se lahko zgodi le prek aktivnega učenja z različnimi dejavnostmi, se pravi prek izkušenj. Pri takem delu je za učitelja velik izziv, narediti šolske ure čim bolj zanimive, določeno znanje povezati z izkušnjami učencev, predvsem pa to znanje povezati z drugimi učnimi vsebinami in šolskimi predmeti. Tako ni nujno, da na primer učitelj zgodovine sledi le zgodovinskim dejstvom v danih učbenikih ali pa da učitelj slovenščine sledi izključno dejstvom iz literarnozgodovinskih priročnikov. Zaželeno je, predvsem pa dobro za učence, da neko tematiko poveže z drugimi predmeti, na primer z zgodovino ali obratno s slovenščino, pa s sociologijo, geografijo ...

To pomeni, da učitelj skuša načrtovati in izvesti čim več medpredmetnih povezav.

Slovenščina kot knjižni jezik in kot nacionalna (slovenska) vrednota je že od svojih korenin tesno povezan z zgodovino oziroma s slovensko zgodovino, saj se je slovenski narod prav prek slovenskega jezika in slovenske književnosti dokazoval in dokazal kot narod. Orožje slovenskega naroda za njegov obstoj v poplavi številčnejših narodov niso bili v prvi vrsti vojaki in vojaški pohodi ali politično barantanje in zavojevanje, temveč slovenska beseda in pero. Slovenski jezik je prišel do svojega izraza še posebej v drugi polovici 19. stoletja, v času pomladi narodov in bojevanja za narodne pravice. Prav to obdobje slovenske zgodovine, ki je za Slovence izjemnega pomena, je bilo izbrano, da bi preverili, kako se lahko šolska predmeta slovenščina in zgodovina povezujeta pri učnih vsebinah v gimnaziji, učnih metodah in znanju, kako lahko učitelja sicer dveh različnih učnih predmetov pripravita medpredmetni pouk. To obdobje pa je pri obeh predmetih časovno različno obravnavano – pri pouku slovenščine v drugem letniku, pri pouku zgodovine pa v tretjem.

V prispevku je tako predstavljeno, kako učni načrti in učbeniki za slovenščino in zgodovino v gimnaziji pomagajo načrtovati medpredmetni pouk, kako so v učnih načrtih in učbenikih za slovenščino in zgodovino v gimnaziji nakazane medpredmetne povezave in kako lahko učitelj slovenščine in učitelj zgodovine združita moči in ustvarita skupno šolsko uro oziroma skupni medpredmetni pouk, ki povezuje znanje obeh predmetov, učenci pa dosegajo kakovostnejše in trajnejše znanje, spretnosti in veščine.

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE

Medpredmetno povezovanje je bilo že eden izmed ciljev kurikularne preнове iz leta 1996 in posodabljanja učnih načrtov v letih 2006–2008. Je didaktični pristop, s katerim se dosega določene vzgojno-izobraževalne cilje. Učitelj izhaja iz povezovanja učnih vsebin oziroma ciljev in poskuša določeno vsebino ali problem podati čim bolj celostno. Rdeča nit povezovanja predmetov je učni transfer. Medpredmetno povezovanje je prilagojeno mišljenju, učence visoko motivira, učitelji pa so prisiljeni v sodelovalno delo. Pri načrto-

vanju medpredmetnega povezovanja mora učitelj dobro poznati predmete in njihove učne načrte. Izhodišča medpredmetnega povezovanja so učna vsebina, procesna znanja in vseživljenjsko znanje. Modeli medpredmetnega povezovanja so: multi-, inter- in transdisciplinarni model. Medpredmetno povezovanje se najlažje izvaja v prvem triletnem šolanju. Na višji stopnji šolanja pa se izvaja v različnih organizacijskih oblikah: šola v naravi, projektno delo, ekskurzija, raziskovalna naloga, timsko poučevanje ...

Načrtovanje medpredmetnih povezav bi moralo potekati vse leto, se pravi v vseh fazah načrtovanja – letno, tematsko in tudi posamično za vsako učno uro posebej. Medpredmetne povezave morajo biti v učni pripravi podrobno opredeljene. Interdisciplinarni pouk lahko učitelj načrtuje sam, kar je tudi enostavno, ali pa skupaj v skupini z učitelji oziroma kolegi, ki učijo predmete, s katerimi bo povezoval učno snov. Seveda je te vrste načrtovanje težje izvedljivo, saj mora skupina učiteljev usklajevati predvsem čas, seveda pa tudi svoj način dela ter mnenja in ideje. Timsko sodelovalno delo učiteljev prinaša v šole višjo kakovost pedagoškega dela, velikega pomena pa je, če tako delo spremlja in po potrebi tudi usmerja ravnatelj šole.¹

Ob samem načrtovanju se zastavljajo različna vprašanja. Seveda je ključno vprašanje: »Kaj želimo, da bi učenci dosegli?«

Cilj medpredmetnega povezovanja je vsekakor **doseči globalni pristop, ki bo spodbujal tako celostno učenje kot tudi celostno poučevanje**. To pa pomeni obravnavo interdisciplinarnih problemov oziroma postavljanje ključnih vprašanj in problemov.²

POSODOBLJENI UČNI NAČRTI ZA SLOVENŠČINO IN ZGODOVINO V SPLOŠNI GIMNAZIJI TER MEDPREDMETNE POVEZAVE V NJIH

Z letom 2006 se je začelo posodabljanje učnih načrtov. Eden izmed glavnih ciljev je bil doseči globalni pristop učenja in poučevanja, ki bi spodbujal »celostno« učenje in poučevanje.³ Predmetne komisije so se pri posodabljanju usmerile tudi v povečanje povezovanja predmetov in disciplin. V posodobljenih učnih načrtih tako ne bi bile opredeljene medpredmetne povezave samo na ravni korelacij, temveč tudi na ravni dejavnosti, ki bi povezovala različna področja. Poleg tega pa naj bi se vključile tudi kroskurikularne teme. Na tem področju so si svoje cilje zadale tudi posamezne predmetne komisije. Pri slovenščini naj bi tako posodobljeni učni načrt razvidneje vključeval medpredmetne povezave in kroskurikularne teme. Predmetna komisija za zgodovino pa je za posodobljeni učni načrt za zgodovino predlagala posodobitev medpredmetnih povezav s konkretnimi temami, cilji in vsebinami iz drugih učnih načrtov, opredelilo pa naj bi se tudi čim več možnosti interdisciplinarnih povezav.

V obeh posodobljenih učnih načrtih so medpredmetne povezave opredeljene v petem poglavju (*Medpredmetne povezave*). Obe poglavji navajata korelacije z drugimi predmeti. Pri slovenščini so navedene korelacije s tujimi jeziki, zgodovino, umetnostno zgodovino, filozofijo in sociologijo, pri zgodovini pa s sociologijo, slovenščino, umetnostno zgodovino, geografijo in biologijo. Prav tako lahko v obeh poglavjih zasledimo vse tri modele medpredmetnosti (multi-, inter- in transdisciplinarni model) in njihova izhodišča. Učni načrt za slovenščino kot načine izvedbe medpredmetnosti navaja motivacijo, avtentične naloge in projektni dan, učni načrt za zgodovino pa projektno delo, ekskurzije, terensko delo in timsko poučevanje. Oba načrta imata navedene načine izvedbe, nista pa podala konkretnih napotkov za njihovo izvedbo. V učnem načrtu za slovenščino so medpredmetne povezave ostale opredeljene samo na ravni korelacij, ni nakazanih konkretnih tem, ciljev in vsebin. Drugače pa je pri zgodovini, kjer so medpredmetne povezave iz starega učnega načrta nadgrajene s konkretnimi temami. S tem je uresničen cilj posodobitve učnih načrtov na tem področju. V celotnem učnem načrtu je v poglavju *Cilji in vsebine* navedenih 47 korelacij z drugimi predmeti, ki so dopolnjene s konkretnimi temami iz tematskih sklopov drugih učnih načrtov in podane ob koncu vsake širše teme (graf 1).

Kroskurikularne teme so pri slovenščini navedene v poglavju *Medpredmetne povezave* (državljanska kultura, IKT, knjižnična informacijska znanja, okoljska vzgoja, vzgoja za

¹ Paulič, Olga (2002). Medpredmetno povezovanje v gimnazijah. V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik XXXIII/1. Ljubljana: ZRSŠ, str. 67–70.

² Žakelj, Amalija (2007). Kurikul kot proces in razvoj: načela in cilji posodabljanja kurikula. V: Kurikul kot razvoj in proces. Ljubljana: ZRSŠ, str. 8–17.

³ Žakelj, Amalija (2007). Posodobitev učnih načrtov gimnazije. Dostopno na spletni strani http://www.zrss.si/pdf/_Posodobitev_UN_GIM_nov07.pdf (17. 9. 2008).

zdravje, vzgoja potrošnika, poklicna orientacija, prometna vzgoja), pri zgodovini pa so podane ob koncu vsake širše teme, in sicer vedno enako. Poudarjena sta knjižnično informacijsko znanje in informatika (IKT).

Tako je po posodabljanju učni načrt za zgodovino v prednosti, kar se tiče medpredmetnih povezav, saj konkretnije navaja in opredeljuje korelacije z drugimi predmeti. Treba pa je poudariti, da so vse korelacije vsebinske narave in tako zagotavljajo izhodišče za multidisciplinarno povezovanje. Medpredmetne povezave na ravni ciljev in konceptov je mogoče načrtovati s pomočjo proceduralnih (spretnosti) in odnosnih (vrednote) ciljev kot tudi s pomočjo konceptov širših tem. Posodobljeni učni načrt za slovenščino še vedno nima podanih korelacij z drugimi predmeti pri vseh določenih tematskih sklopih. S tem ni popolnoma izpolnil zadanega cilja posodobitve – razvidnejše vključevanje medpredmetnih povezav in kroskurikularnih tem.

Z gotovostjo lahko zatrdimo, da posodobljeni učni načrt za zgodovino veliko bolje izpolnjuje načelo posodabljanja učnih načrtov – povezovanje predmetov in disciplin – kot pa učni načrt za slovenščino. Učni načrt za zgodovino vsebuje konkretno opredeljene korelacije z drugimi predmeti in učitelje usmerja pri načrtovanju medpredmetnosti. Seveda pa bi lahko tudi slednji vseboval še več opredeljenih možnosti za izvedbo medpredmetnega pouka.

Za načrtovanje medpredmetnega pouka bi bilo najbolj enostavno, če bi učni načrt vseboval univerzalni predlog za izvedbo medpredmetnega pouka. To bi učiteljem olajšalo delo, hkrati pa verjetno zaviralo njihovo kreativnost in voljo za tak pouk. Treba se je zavedati, da je izvedba medpredmetnega pouka v veliki meri odvisna od posameznega učitelja in njegove angažiranosti za tako delo, od samih pogojev za delo ter okolja in kolektiva, v katerem učitelj deluje. Okolje in kolektiv pa sta od šole do šole različna, vsak učitelj se razlikuje od drugega učitelja, svojemu delu da osebni pečat, zato bi bil splošen predlog manj primeren. Bolje bi bilo, če bi učiteljem lahko zagotovili čim boljše pogoje za izvajanje medpredmetnega pouka – čim več usposabljanj (študijska srečanja, seminarji in strokovni posveti) in pripomočkov, ki bi jim omogočali kakovostno načrtovanje in izvajanje medpredmetnega pouka. Eden izmed takih pripomočkov za učitelje je prav gotovo kakovosten učbenik.

PRIMERJAVA UČBENIKOV ZA KNJIŽEVNOST IN ZGODOVINO NA PODLAGI MEDPREDMETNIH POVEZAV

Namen te primerjave ni oceniti, kateri učbeniki so dobri in kateri slabi, temveč predstaviti, kateri učbeniki vsebujejo medpredmetne povezave, kako so izražene in na kakšen način lahko pripomorejo h kakovostni izvedbi medpredmetnega pouka. En učbenik za slovenščino in učbenik za zgodovino sta napisana še po starem učnem načrtu iz leta 1998. Učbenika Branja 2 in Svet književnosti 2 pa sta prenovljena in prilagojena posodobljenemu učnemu načrtu. Tako popolne primerjave ni mogoče izvesti.

V Katalogu učbenikov za šolsko leto 2010/11 v gimnazijah so za pouk književnosti v drugem letniku navedeni trije učbeniki:

1. Pavlič, D. idr. (2008). **BERILO 2. Umetnost besede**. Učbenik za slovenščino – književnost v 2. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga.
2. Cuderman, V. idr. (2009). **BRANJA 2**. Berilo in učbenik za 2. letnik gimnazij in štiriletnih strokovnih šol. Ljubljana: DZS.
3. Kos, J., Virk, T. (2010). **SVET KNJIŽEVNOSTI 2**. Maribor: Obzorja.

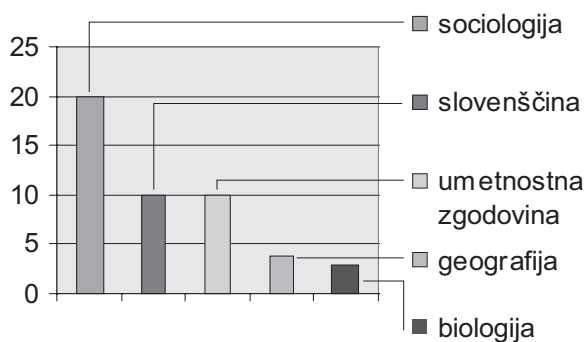
Za pouk zgodovine pa je v tretjem letniku naveden samo eden (Cvirn, J., Studen, A. (2004). **ZGODOVINA 3**. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.).

Učiteljem slovenščine je omogočena večja izbira med učbeniki, imajo možnost, da za svoj način poučevanja izberejo njim ustrezen učbenik. Pri pouku zgodovine pa učitelji te možnosti nimajo, vsaj uradno ne. Kajti obstajata še dva učbenika za pouk zgodovine v

tretjem letniku gimnazije, in sicer učbenik Staneta Grande in Franca Rozmana Zgodovina 3 iz leta 1999, ki sicer uradno ni več potrjen, je bil pa veljaven pred dosedanjim potrjenim učbenikom, in posodobljeni učbenik Zgodovina 3 avtorjev Janeza Cvirna in Andreja Studna, ki je bil potrjen maja 2010, in zato še ni bil uvrščen v Katalog učbenikov za šolsko leto 2010/11 v gimnazijah.

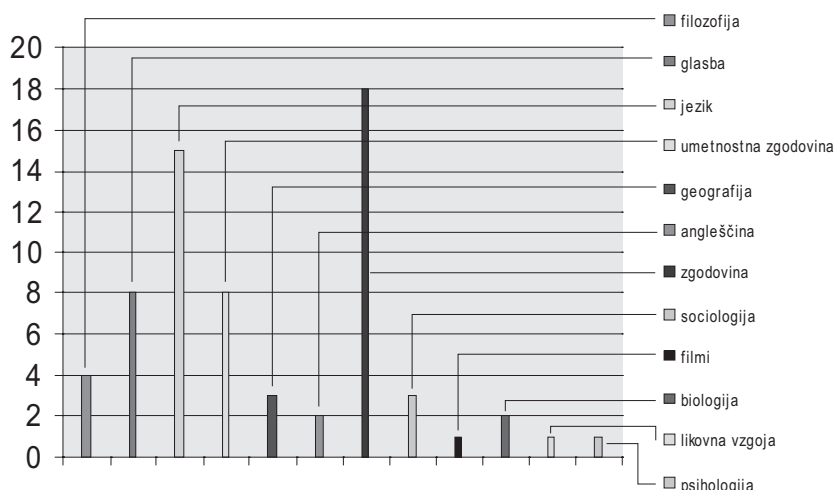
Učbeniki teh letnikov so bili izbrani zato, ker se obdobje druge polovice 19. stoletja na Slovenskem pri pouku književnosti obravnava v drugem letniku, pri pouku zgodovine pa šele v tretjem.⁴ Se pravi, da se isti tematski sklopi ne obravnavajo v istem letniku, ampak v različnih. Izrazita nesočasnost obravnave določenih tematskih sklopov pa je postala očitna ravno pri analizi teh učbenikov, ki je pokazala na slabosti, pa tudi prednosti take obravnave. Tako lahko učitelji pri načrtovanju takega medpredmetnega pouka pridejo do vprašanja, kako učencem predstaviti snov nekega drugega predmeta, s katero se še ni srečal, je pa pomembna za razumevanje snovi tega predmeta. S to težavo se srečujejo učitelji slovenščine. Rešitve bi lahko poiskali ravno s pomočjo učbenika, ki bi jim lahko s svojim besedilom pomagal sestaviti razlago oziroma jih napotil k drugim predmetom. Se pravi, da bi jim moral učbenik ponuditi kakovostne medpredmetne povezave, ki ne bi bile izražene le kot korelacije na horizontalni ravni, temveč bi ponujale tudi načine za izvedbo medpredmetnega pouka.

Graf 1: Pogostost nakazanih korelacij v posodobljenem učnem načrtu za zgodovino



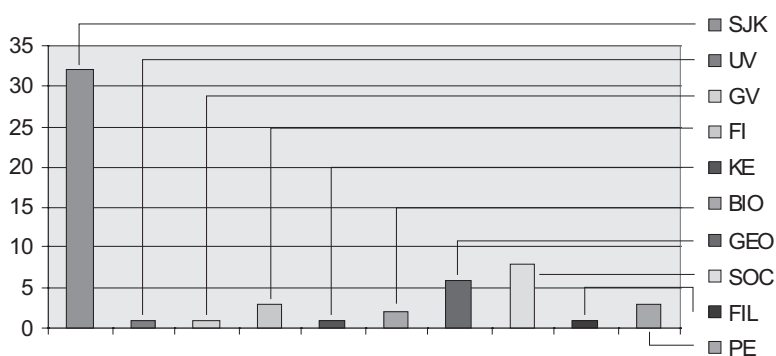
Analiza treh učbenikov za književnost (Berilo 2, Branja 2 in Svet književnosti 2) je pokazala, da tudi učbeniki niso učiteljem v konkretno pomoč pri načrtovanju medpredmetnega pouka. Od treh učbenikov samo en (Berilo 2) prinaša eksplicitne medpredmetne povezave – se pravi, da so na kakršen koli način vidno izražene (graf 2). Te so nakazane kot korelacije na horizontalni ravni ob določenih nalogah in vprašanjih. Nakazujejo predmete, s katerimi se lahko povezuje določena snov pri književnosti. Medtem ko posodobljeni učbenik Svet književnosti 2 ne vključuje nikakršnih eksplicitnih povezav, pa ima posodobljeni učbenik Branja 2 v učbeniškem besedilu označene medpredmetne povezave, a na njih, sicer v majhnem številu, opozori samo vijolična barva ob posamezni nalogi v razdelku *Razmišljamo o besedilu*, niso pa navedeni predmeti oziroma teme iz drugih predmetov, s katerimi bi se lahko določena snov povezovala. Tako lahko le učbenik Berilo 2 označimo kot učiteljev pripomoček za načrtovanje medpredmetnega pouka. Seveda so nakazane korelacije samo napotilo in bi jih bilo treba razširiti s konkretnimi vsebinskimi sklopi iz drugih predmetov. Ravno pri teh korelacijah pa se je izrazila težava, s katero se srečujejo vsi načrtovalci medpredmetnosti – različen čas obravnave določene snovi. Veliko nalog v učbeniku Berilo 2 zadeva teme iz zgodovine 19. stoletja, ki pa jih učenci še niso obravnavali, z njimi se bodo srečali šele v višjem letniku, zato teh nalog ne morejo rešiti. To pa ni težava, ki se izraža le pri medpredmetnih povezavah slovenščine in zgodovine, enako je tudi pri medpredmetnih povezavah z umetnostno zgodovino, glasbo, psihologijo ... V vseh treh učbenikih lahko zaznamo implicitno medpredmetno povezovanje z zgodovino, ki ga lahko prepoznamo v literarnozgodovinskih razlagah, preglednicah, slikovnem gradivu in v nekaterih nalogah.

⁴ Posodobljeni učni načrt za zgodovino širše teme ne podaja po letnikih, zato bi lahko to obdobje učitelj obravnaval tudi npr. v drugem letniku. Vendar pa so same širše teme podane po kronološkem zaporedju, zato se jih da vsaj okvirno porazdeliti po letnikih in tako obdobje 19. stoletja pride na vrsto ravno še vedno v 3. letniku.



Graf 2: Pogostost nakazanih korelacij v učbeniku Berilo 2

Za pouk zgodovine v tretjem letniku gimnazije je v Katalogu učbenikov za šolsko leto 2010/11 v gimnazijah naveden učbenik Zgodovina 3 avtorjev Janeza Cvirna in Andreja Studna, leta 2010 pa je izšel še posodobljeni učbenik istih avtorjev, za primerjavo pa je bil vzet še starejši učbenik z istim naslovom Zgodovina 3 avtorjev Staneta Grande in Franca Rozmana iz leta 1999. Analiza prav slednjega pa je pokazala, da ob učbeniškem besedilu navaja medpredmetne povezave z desetimi različnimi predmeti, skupaj kar 58 korelacij (graf 3). Te korelacije učence in učitelje usmerjajo k predmetom, pri katerih se naj bi določena snov bolj poglobljeno obravnavala. Največ je korelacij s slovenščino, predvsem s snovjo drugega letnika. Tu pa se ne izpostavi slabost nesočasne obravnave snovi za učitelja in predvsem učence, temveč prednost. Saj lahko učenci snov pouka zgodovine utrdijo z znanjem slovenščine, ki pa so ga že usvojili, in sicer v prejšnjem letniku šolanja. Učbenik iz leta 2004 ne prinaša eksplicitnih medpredmetnih povezav, ravno tako tudi ne posodobljeni učbenik iz leta 2010, kljub temu da naj bi sledil posodobljenemu učnem načrtu za zgodovino, v katerem so medpredmetne povezave še posebej izpostavljene. Medpredmetne povezave so v tem učbeniku še vedno le implicitne – prepoznamo jih lahko v vprašanih oziroma nalogah ob koncu posameznih podtem (PRIMERI: Povežite se z učiteljem slovenščine in se pogovorite o tem, kako so se v literaturi tistega časa kazale razsvetljenske ideje.⁵ V čem je pomen jezikovnega standarda?⁶ Zakaj se je razvoj slovenskega narodnega (samo) zavedanja kazal predvsem na kulturnem področju?⁷).



Graf 3: Pogostost nakazanih korelacij v učbeniku Zgodovina 3 iz leta 1999

Analiza veljavnih učbenikov je pokazala, da je pri pouku književnosti samo eden z eksplicitno izraženimi medpredmetnimi povezavami, pri pouku zgodovine pa potrjeni učbenik in posodobljeni učbenik nimata eksplicitnih medpredmetnih povezav, si pa lahko učitelji pomagajo s starejšim učbenikom. Načini izvedbe takega pouka pa niso navedeni v nobenem učbeniku. Tako lahko sklenemo, da učbeniki ne pripomorejo izdatneje k načrtovanju medpredmetnega pouka.

⁵ Cvirn, Janez in Studen, Andrej (2010). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 11.

⁶ Ibidem, str. 123.

⁷ Ibidem, str. 250.

V primeru načrtovanja medpredmetnega povezovanja slovenščine in zgodovine je veliko težav, s katerimi se lahko srečajo učitelji. Večje težave imajo predvsem učitelji slovenščine v drugem letniku, ko morajo dijake seznaniti z zgodovinskim dogajanjem, ki pa ga dijaki še niso spoznali pri pouku zgodovine. Tako pridejo do izraza predvsem učiteljeva razgledanost, znanje literarne zgodovine in zgodovine same ter tudi poznavanje učnega načrta za zgodovino. Učitelj zgodovine pa mora sicer poznati učni načrt za slovenščino, ni pa tako nujno, da obvlada književnost, saj ga lahko na same medpredmetne povezave opomni kar dijaki sami, saj so se že srečali s to snovjo. Kot dober učitelj pa bi moral te medpredmetne povezave prepoznati sam in jih tudi bolj poglobljeno predstaviti dijakom. Kajti medpredmetni pouk obravnava določen problem ali vsebino celostno, iz različnih zornih kotov, to pa je za dijake lahko le dobro, saj jih pripravi na učenje, ki bo trajalo vse življenje. Vse te težave pa so rešljive predvsem s sodelovalnim poučevanjem, s sodelovanjem učiteljev obeh predmetov ter s pripravo in izvedbo medpredmetnega pouka. Kako izvesti medpredmetni pouk, pa je odvisno od samih učiteljev, njihove kreativnosti in iznajdljivosti.

KONKRETNE MEDPREDMETNE POVEZAVE ZA DRUGO POLOVICO 19. STOLETJA NA SLOVENSKEM V UČNIH NAČRTIH

V posodobljenem učnem načrtu za slovenščino so za obdobje druge polovice 19. stoletja na Slovenskem (vsebinski sklop *Med romantiko in realizmom*) navedeni naslednji pojmi za oznako tega obdobja:⁸

- vpliv zgodovinskih in političnih dogodkov (marčna revolucija 1848, Bachov absolutizem), program Zedinjene Slovenije, mladoslovenci in staroslovenci, tabori, čitalnice;
- literarni programi (Levstik, Celestin) in prepletanje umetnostnih smeri, romantične in realistične prvine;
- časovna umestitev obdobja in predstavniki.

Gre za navedbo konkretnih zgodovinskih prelomnic, ki so obravnavane pri pouku zgodovine.

V posodobljenem učnem načrtu za zgodovino⁹ pa so medpredmetne povezave eksplisitno podane ob koncu vsake širše teme v obliki tematskih sklopov iz drugih predmetov. Na koncu obvezne širše teme *Slovensko nacionalno oblikovanje* sta podani dve medpredmetni povezavi, in sicer s slovenščino in umetnostno zgodovino. Ta obvezna širša tema naj bi se tako s svojo učno vsebino pri pouku slovenščine povezovala z vsebinskimi sklopi *Razsvetljenje v slovenski književnosti*, *Romantika na Slovenskem* in *Med romantiko in realizmom na Slovenskem*, pri pouku umetnostne zgodovine pa s tematskim sklopom *Umetnost 19. in 20. stoletja*. Cilji te širše teme zajemajo raziskavo posameznih etap nacionalnega oblikovanja, oceno dosežkov posameznih obdobji glede na aktualen položaj slovenskega naroda, primerjavo različnosti političnih strank na Slovenskem, ključne dogodke in pojave iz slovenske zgodovine 19. stoletja, razvoj različnih kompetenc učenca (komunikacija, pozitiven odnos, analiza, oblikovanje sklepov, mnenj in stališč). Ključni koncepti in ideje pa so liberalni in konservativni krogi, ilirizem, politični program, slogaštvo, nacionalizem, germanizacija, izseljevanje, slovenske politične stranke/tabori, jugoslovanska ideja.

Na koncu izbirne širše teme *Razvoj družbe na Slovenskem v 19. stoletju* so podane medpredmetne povezave s sociologijo (*Identiteta in kultura*, *Družina*, *Šolanje*), z umetnostno zgodovino (*Umetnost 19. in 20. stoletja*) in s slovenščino (*Slovenska moderna*). Cilji te izbirne širše teme so usmerjeni v raziskavo vsakdanjega življenja na Slovenskem v 19. stoletju, analizo sprememb v slovenski družbi, oceno pomena izobraževanja za Slovence in dosežkov znanstvenikov in umetnikov in v razvoj različnih kompetenc učenca. Ključna koncepta in ideji pa sta emancipacija in slovenska moderna.

Kot je razvidno, obe širši temi zajemata celotno 19. stoletje.

⁸ Učni načrt za slovenščino (2008). Splošna, klasična, strokovna gimnazija. Dostopno na spletni strani http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf (21. 8. 2010).

⁹ Učni načrt za zgodovino (2008). Splošna gimnazija. Dostopno na spletni strani http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgodovina_280_ur_gimn.pdf (21. 8. 2010).

PRIMERI KONKRETNIH MEDPREDMETNIH POVEZAV V UČBENIKU BERILO 2

Uvodni del poglavja *Med romantiko in realizmom* podaja nekatera zgodovinska dejstva iz druge polovice 19. stoletja: revolucionarno leto 1848, politični program Zedinjena Slovenija, obdobje Bachovega absolutizma in političnega omejevanja kulturnega delovanja na Slovenskem, razdelitev slovenskih politikov na staroslovence in mladoslovence in nastanek političnih strank, organizacija čitalniškega gibanja in taborov, kulturna združenja in ustanove, izdajanje časopisov in revij ter položaj slovenščine. V tem primeru gre za zelo očitno medpredmetno povezavo z učno snovjo tretjega letnika zgodovine (po starem učnem načrtu). Ta povezava ni eksplicitno izražena niti označena, jo pa lahko učitelji prepoznajo in tudi na njo opozorijo dijake – implicitno medpredmetno povezovanje. Seveda je učiteljeva podlaga znanja predvsem literarna zgodovina, za osvetlitev zgodovinskih dejstev pa mora prav gotovo poznati tudi sam učni načrt zgodovine in zgodovinske knjige. Slednje predvsem zato, ker se dijaki s tem obdobjem še niso srečali pri pouku zgodovine, učitelj slovenščine pa jih tako z njim seznani pred učiteljem zgodovine.

Implicitno so medpredmetne povezave izražene ob vprašanjih za ponavljanje učne snovi in domačo nalogo: »Povzemite najpomembnejše zgodovinske dogodke v drugi polovici 19. stoletja na Slovenskem. Kateri časopisi in literarne revije so izhajali v tem času? Katere založbe in kulturna združenja so nastala? Kakšen je bil položaj slovenščine v javnem življenju? Zakaj in kako se je v drugi polovici 19. stoletja spremenil? Predstavite nastanek, razvoj in pomen čitalniškega gibanja na Slovenskem. Oglejte si štiri znamenite slike slovenskih slikarjev iz druge polovice 19. stoletja. Kdo so ti slikarji? Predstavite jih. Kako se imenujejo slike? Kakšen slog je zanje značilen?«¹⁰ Konkretna vprašanja in naloge se nanašajo na medpredmetne povezave z zgodovino in umetnostno zgodovino. Medpredmetne povezave z umetnostno zgodovino so posredno izražene tudi prek raznoliškega slikovnega gradiva.

Medpredmetne povezave so v tem učbeniku eksplicitno navedene v razdelku *Opreделите se ob nalogah in vprašanjih* in so tudi posebej označene. Tako so za obdobje druge polovice 19. stoletja na Slovenskem navedene naslednje medpredmetne povezave z jezikom in zgodovino:

JEZIK	»Primerjajte med seboj slovenske literarne programe iz druge polovice 19. stoletja. V čem so si najbolj podobni, v čem se razlikujejo? Napišite oceno (kritiko) poljubnega literarnega besedila ali filma.« (str. 248)
JEZIK	»V SSKJ poiščite besede čislati, umeti, pečati se. Kaj pomenijo? S katerimi kvalifikatorji so označene?« (str. 257)
JEZIK	»Poiščite v odlomku slogovno zaznamovane besede in jih nadomestite s slogovno nezaznamovanimi.« (str. 263)
ZGODOVINA	»Raziščite Kersnikovo politično delovanje.« (str. 263)
ZGODOVINA	»Pripravite predstavitev poglavitnih zgodovinskih tem Visoške kronike: tridesetletna vojna, protireformacija na Slovenskem, čarovniški procesi na Slovenskem.« (str. 273)
JEZIK	»V odlomkih iz romana poiščite arhaizme, razložite, kaj pomenijo, preverite, ali so v SSKJ, in če so, pogledajte, s katerimi kvalifikatorji so označeni.« (str. 273)
ZGODOVINA	»Pripravite kratko poročilo o Tavčarjevem političnem delovanju.« (str. 280)

¹⁰ Pavlič, Darja idr. (2008). Berilo 2. Umetnost besede. Učbenik za slovenščino – književnost v 2. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 243.

JEZIK

»Jurčič je v svojih pripovedih uporabil veliko srbohrvaških izrazov. Zakaj?« (str. 284)

JEZIK

»Aškerčevo balado Mejniki/Brodniki preoblikujte v novico.« (str. 304)

V primerjavi z ostalimi poglavji v učbeniku ima to poglavje zelo malo navedenih medpredmetnih povezav, sploh z zgodovino. Vendar pa so medpredmetne povezave z zgodovino razvidne v uvodni razlagi poglavja, v njej pa so postavljena tudi tematska izhodišča za to povezovanje.

KONKRETNE MEDPREDMETNE POVEZAVE V ZGODOVINSKEM UČBENIKU ZGODOVINA 3 (1999)¹¹

V štirih širših temah, ki zajemajo učno vsebino druge polovice 19. stoletja na Slovenskem, je 13 eksplicitno izraženih medpredmetnih povezav, in sicer s slovenščino, politično ekonomijo in sociologijo. Prevladujejo medpredmetne povezave s slovenščino. Povezave so izražene tako, da je ob določenem besedilu simbol za medpredmetno povezavo z označko učnega predmeta. Se pravi, da medpredmetne povezave tematsko napotujejo k drugemu predmetu. Označene medpredmetne povezave s tematskimi napotitvami so:

SLOVENŠČINA:

- razvoj strokovnega izrazja v pravu in pravosodju ob uvedbi ustave (str. 45),
- prve izdaje slovenskih časopisov (str. 46),
- ideja o Sloveniji kot deželi vseh Slovencev Jovana Koseskega Vesela (str. 48),
- prvo izdajanje slovenskega uradnega lista in enotnih šolskih knjig (str. 51),
- razvoj slovenskega jezika v 50. letih 19. stoletja (slovenski učni jezik v gimnazijah, izdaja slovarjev, ustanovitev Društva Sv. Mohorja, dopisovanje slovenskih izobražencev v maternem jeziku); (str. 66–67),
- politično delovanje Janeza Bleiweisa, Frana Levstika, Josipa Jurčiča in Miroslava Vilharja ter razvoj čitalnic (str. 79–80),
- politična razdelitev Slovencev na mladoslovence in staroslovence, izdajanje slovenskih časopisov, nevarnost germanizacije (str. 115–116),
- politično delovanje Janka Kersnika (str. 116),
- politično delovanje Antona Mahničarja in pesništvo Simona Gregorčiča (str. 118–119),
- liberalno učiteljstvo na Slovenskem (str. 121).

POLITIČNA EKONOMIJA:

- ustanavljanje kmetijskih družb (str. 57),
- razvoj delniških družb (str. 61).

SOCIOLOGIJA:

- oblikovanje šol na Slovenskem (str. 124–125).

Navedene so le eksplicitne medpredmetne povezave, vendar pa se da v učbeniškem besedilu zaslediti še mnogo več medpredmetnih povezav, ki so implicitne. Vsekakor so poglavja, ki zajemajo obdobje druge polovice 19. stoletja na Slovenskem, tesno povezana s samo slovenščino, saj je bilo dogajanje v tem obdobju tudi povod za nastanek in razvoj realizma na Slovenskem. Je tudi temelj literarne zgodovine. Medpredmetne povezave je mogoče zaznati tudi v slikovnem gradivu, ki ga je zelo veliko. V tem primeru gre predvsem za medpredmetne povezave z umetnostno zgodovino.

Tako je lahko to poglavje zaključeno s trditvijo, da obstaja veliko medpredmetnih povezav za izbrano obdobje, najštevilčnejše pa so predvsem medpredmetne povezave med

¹¹ Granda, Stane in Rozman, Franc (1999). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.

slovenščino in zgodovino. Tako so temeljni pojmi, ki povezujejo oba predmeta, naslednji: *razvoj slovenskega jezika v drugi polovici 19. stoletja, staroslovenci, mladoslovenci, čitalnice, tabori, slovensko šolstvo, slovensko meščanstvo in kmetstvo*. Ti pojmi so pomembni za oba učna predmeta, saj se prepletajo. Osebnosti, ki so zaznamovale tako razvoj slovenskega jezika kot tudi slovensko zgodovino, pa so: *Janez Bleiweis, Fran Levstik, Josip Jurčič, Anton Mahnič, Janko Kersnik, Simon Gregorčič ...* Vsa ta učna vsebina pa je lahko pri pouku obeh predmetov predstavljena na različne načine, tudi v obliki medpredmetnega pouka.

PRIMERA DVEH MEDPREDMETNIH UČNIH UR

Medpredmetni pouk lahko načrtujemo s pomočjo tristopenjskega modela načrtovanja »UBD – Do razumevanja skozi načrtovanje«. ¹² Tako načrtovanje poteka v treh fazah: načrtovanje zelenega rezultata, opredelitev sprejemljivih dokazov učenčevega razumevanja in priprava na pouk. Ta način načrtovanja je bil uporabljen pri načrtovanju in izvedbi dveh medpredmetnih učnih ur. Glede na izbrano učno vsebino (obdobje druge polovice 19. stoletja na Slovenskem) je bil medpredmetni pouk razdeljen na dve šolski uri, saj sočasna izvedba ni mogoča, ker se to obdobje po učnem načrtu pri pouku slovenščine obravnava v drugem, pri pouku zgodovine pa v tretjem letniku. Tako oba primera učnih ur prikazujeta možnosti, kako premostiti časovno neusklajenost obravnavanja snovi. Ta težava pa se lahko premosti tudi z organiziranjem dneva dejavnosti v tretjem letniku, kjer bi se to obdobje obravnavalo z vidika slovenščine in zgodovine s pomočjo različnih dejavnosti.

V prvi fazi načrtovanja medpredmetnega pouka je bil določen tematski sklop, ki povezuje oba predmeta. S pomočjo obeh učnih načrtov za slovenščino in zgodovino in glede na izbrano učno vsebino druge polovice 19. stoletja na Slovenskem je bila izbrana učna tema Čitalniško gibanje. Slednje je pomembno za razvoj slovenskega jezika oziroma za pospeševanje družbene vloge slovenskega jezika, hkrati pa tudi za razvoj političnega življenja na Slovenskem. Temeljno vprašanje je tako: »Kako je potekalo družabno življenje v čitalnicah?« Odgovor naj ne bi vključeval le značilnosti čitalnic, temveč predvsem pomen čitalnic za razvoj slovenskega jezika in hkrati slovenske zgodovine.

V drugi fazi načrtovanja so bile izbrane ustrezne miselne in praktične aktivnosti, s katerimi bi lahko dijaki prišli do ustreznih odgovorov. Pri pouku slovenščine je treba dijaku čim bolj predstaviti to obdobje, saj nimajo dovolj predznanja. Tako je uvod učne ure usmerjen v predstavitev obdobja čitalnic z uvodno motivacijo in napovedjo in umestitvijo besedila, vendar pa obseg podatkov ne sme biti prevelik, saj smisel šolske interpretacije ni v podajanju zgodovinskih podatkov, temveč v spoznavanju določenega literarnega besedila. Pri pouku zgodovine pa je uvod učne ure usmerjen v ponovitev že pridobljenega znanja o tem obdobju, in sicer v drugem letniku pri pouku slovenščine. Tako je upoštevano predznanje dijakov. Za obravnavo učne vsebine pri obeh učnih predmetih je bila izbrana frontalna učna oblika kot uvodna oblika pri pouku. Kot temeljno vodilo pri obeh šolskih urah pa je bil izbran roman Ciklamen pisatelja Janka Kersnika, ¹³ ki poleg ljubezenske zgodbe prikazuje tudi družabno življenje v čitalnici. Pri pouku slovenščine je bila uporabljena delna šolska interpretacija, pri čemer je bil Kersnikov roman Ciklamen predstavljen s pomočjo odlomka. Pri pouku zgodovine pa je učna ura potekala v obliki uvodne frontalne predstavitve učne snovi, skupinskega dela, pri katerem so bili učenci razdeljeni v štiri skupine, in s pomočjo metode dela z besedili, pri čemer Kersnikov roman Ciklamen služi kot pomoč pri vživljanju učencev v zgodovinsko obdobje čitalnic. Skupinskemu delu sta sledila frontalni del učne ure s poročanjem o delu skupine in ponovitveni pogovor s pomočjo ponovitvene križanke.

Tretja faza načrtovanja je bila zaznamovana s pripravo na pouk. Torej z izdelavo obeh učnih priprav, ki vsebujeta tudi različne naloge za obravnavo učne snovi in hkrati tudi za ponovitev. Pri pouku slovenščine je bil glavni cilj predstaviti Kersnikov roman s pomočjo medpredmetnih povezav z zgodovino, ki pomagajo umestiti literarno delo v književno in hkrati v zgodovinsko obdobje. Pri pouku zgodovine pa je bil glavni cilj predstaviti čitalniško gibanje s pomočjo medpredmetnih povezav s slovenščino.

¹² Wiggins, McTighe (2000). V: Krapše, Tatjana 2002. Ciljno in medpredmetno načrtovanje v devetletni osnovni šoli. V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik XXXI-II/1, str. 31.

¹³ Kersnik, Janko 1984. Ciklamen. V: Ciklamen in Agitator. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 7–195.

PRIMERI ODLOMKOV Z VPRAŠANJI PRI UČNI URI ZGODOVINE

1. SKUPINA

»Beseda na pustno nedeljo zvečer je bila jako dobro obiskana. Prostori borjanske čitalnice so bili skoro premajhni, da bi ustrezali vsem potrebam mnogobrojnega občinstva. To je bilo enakih nepravilnih vajeno, in zato se je večina dobrovoljno dala stiskati in gnesti v tesni, zaduhli dvorani, ako smemo tako imenovati glavno sobo, v kateri se je vršila predstava. A Borjanje so jo tako nazivali, in torej njihova veljaj!«¹⁴

»Vedite, gospod doktor Hrast,« prevzame sodnik, »meni ni všeč, da moja hči deklamuje tu v čitalnici. Vam lahko govorim o tem, vi ste pameten mož; pa pomislite: edino to, da sem osemindesetega leta deklamoval Prešernov Krst pri Savici, škodilo mi je toliko, da nisem pozneje dobil hitro mesta na Kranjskem; rekli so da sem revolucionar. In pred nekaj leti bi imel biti imenovan svetovalcem v Ljubljani – sam predsednik mi je pisal, naj prosim tja – in ravno tedaj je moja starejša hči Milica pela v naši čitalnici in – jaz nisem bil imenovan. In današnja deklamacija mi bo tudi škodila!«¹⁵

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

2. SKUPINA

»Zakaj prihajaš tako pozno?« vpraša Bole prišleca. »Besedo si zamudil in mi se bomo morali tudi že kmalu odpraviti.«

»E, kaj beseda!« ugovarja Meden s čudnim, visokim, ne ravno prijetno donečim glasom. »Kaj hočeš, da se bom paril in kuhal dve uri v tisti vaši tesni sobi ali dvorani, kakor ji pravite? Rajši večerjam mirno doma in pridem potem kakor nocoj na vrček piva!«

Govoril je to nekako oblastno, ošabno, tako od zgoraj dol in venomer gledal le gosposlično Elzo. Drugi so ga bili pač navajeni in zategadelj mu nihče resno ni ugovarjal.

»Pa enemu naših prvih mož v trgu vendar pristuje, da se udeleži take domače veselice,« pravi Hrast malo porogljivo.

»Ah!« deje oni, ne da bi čutil zasmeh doktorjev, »jaz sem že mnogo petja čul in mnogo predstav po gledališčih videl! In brez mene tudi izhajate.«

»To ni lojalno, prijatelj! Treba je drugim dobrega zgleda!« reče Bole.

»E, kaj lojalno, lojalno –« ponavlja Meden ter pije svoje pivo. »Kaj je meni do tiste vaše slovenščine? To ni nič praktičnega, nič koristnega; kdo pa ima kaj od vsega tega?«¹⁶

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

3. SKUPINA

»Da, kako poje pač vaš pesnik? Da steht im Wald geschriben, ein stilles, ernster Wort, vom rechten Tun und Lieben und was des Menschen Hort,« deje skoro prisrčno mladi advokat. »Zakaj pravite naš pesnik? Saj je tudi vaš,« vpraša guvernera. »Mi nismo Nemci in vaših poetov si vendar ne moremo svojiti.« »Ah, pardon! Vi se štejete k Slovenom; to sem čisto pozabila,« smeje se Elza. Advokatu sta bila ta opazka in ta smeh neprijetna. »Jaz se ne štejem k Slovenom, gospica, kakor vi pravite, jaz sem Sloven,« reče resno. »Čudno!« »Kaj se vam dozdeva čudno?« »Čula sem, da je tu na Kranjskem vsa inteligenca nemška in da se sama šteje za Nemce; in potem ima tu na Kranjskem vsak pravico po svoji volji biti Nemec ali Sloven. Ker pa tako izvrstno citirate naše nemške pesnike, mislila sem –« »Da se tudi jaz poslužujem te državljanske pravice na laž staviti rodno mater in svojega očeta,« pristavi Hrast s pikrim nasmehom. »Res je, da vsi, kar nas je izobraženih Slovencev, z malimi izjemami menda, poznamo tuja slovstva bolj nego svoje slovstvo.«¹⁷

¹⁴ Kersnik, Janko (1984). Ciklamen. V: Ciklamen in Agitator. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 20.

¹⁵ Kersnik, Janko (1984). Ciklamen. V: Ciklamen in Agitator. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 25.

¹⁶ Kersnik, Janko (1984). Ciklamen. V: Ciklamen in Agitator. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 39.

¹⁷ Kersnik, Janko (1984). Ciklamen. V: Ciklamen in Agitator. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 62–63.

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

4. SKUPINA

»In kako vam je opisal našo čitalnico, kjer ste vendar sami videli slovensko predstavo, čuli slovensko petje?« vpraša Hrast radovedno. »To je vse izvirno nemško, dejal je, in le slabo na slovensko prestavljeno.«

»O, to vam je izvrsten mož! Pa kaj vam je povedal o občinstvu, katerega ste videli v čitalnici?«

/.../ »O, le govorite, gospica Elza!« nadaljuje doktor, »pa četudi ne, morda vam jaz lahko vse narekujem, kar vam je oni gospod razodel. Dejal je, da v čitalnico zahajajo le čevljarji in krojači, z gosposko suknjo opravljeni kmetje in, kako bi rekel – vsake vrste sodrga. Kdor stoji nekaj klinov višje na socialni lestvi, to se pravi, vsaj tako visoko kot gospod Meden, oni prihajajo le, da se mu čestita ali pa morda iz sebičnih političnih ozirov. Ali ni tako govoril vaš učitelj?« /.../

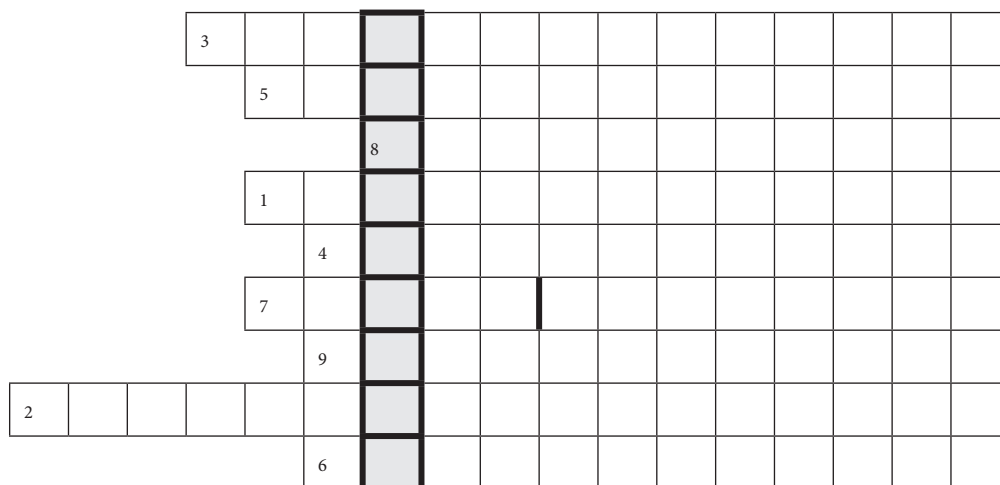
»Velikonočni ponedeljek zvečer je bila zopet beseda v borjanski čitalnici; po besedi pa ples. Ta veselica je bila zadnja v zimski dobi in do adventa je potem počivalo društveno življenje. Torej se ni čuditi, da je bila velikonočna beseda vsako leto jako mnogobrojno obiskovana.«¹⁸

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

Po skupinskem delu in poročanju, ki je vodeno z učiteljevimi vprašanji, lahko učenci ponovijo učno snov s pomočjo ponovitvene križanke, ki je lahko hkrati tudi za domačo nalogo.

PONOVITVENA KRIŽANKA

Ponovi snov učne ure s križanko.



1. Politična skupina Slovencev, ki so ustanavljali čitalnice.
2. Prostor v čitalnici za branje.
3. Sloj prebivalstva, ki je v visokem številu obiskoval čitalnice.
4. Priimek vodilnega slovenskega politika v 2. polovici 19. stoletja.
5. Slovenska pokrajina, v kateri so tudi kmetje obiskovali čitalnice.

¹⁸ Kersnik, Janko (1984). Ciklamen. V: Ciklamen in Agitator. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 65, 87.

6. Prireditev v čitalnici.
7. Slovenski pisatelj in politik.
8. Mesto, v katerem je bila ustanovljena prva slovenska čitalnica.
9. Literarno delo, kjer se del zgodbe dogaja v čitalnici.

GESLO: _ _ _ _ _

SKLEP

Posodobljena učna načrta za slovenščino in zgodovino iz leta 2008 implicitno navajata medpredmetne povezave, eksplicitne medpredmetne povezave pa ima le učni načrt za zgodovino, ki s tematskimi napotitvami učitelje usmerja k drugim predmetom. Oba učna načrta pomanjkljivo navajata dejavnosti za medpredmetno povezovanje, navedena je le ekskurzija, za zgodovino v didaktičnih priporočilih tudi projektno delo.

Analiza potrjenih učbenikov za slovenščino in zgodovino je pokazala, da ti v manjši meri pripomorejo k načrtovanju medpredmetnih povezav. Tudi najsodobnejši učbeniki za književnost bistveno ne pripomorejo k načrtovanju. Pri pouku samo en učbenik (Berilo 2) eksplicitno navaja medpredmetne povezave, ostala dva, ki sta že napisana po posodobljenem učnem načrtu, pa le implicitno. Te implicitne medpredmetne povezave morajo učitelji in dijaki sami prepoznati, je pa medpredmetna povezava z zgodovino zelo očitna. Potrjeni učbenik za zgodovino Zgodovina 3 iz leta 2004 in posodobljeni učbenik iz leta 2010 pa ne vsebujeta eksplicitnih medpredmetnih povezav, učitelji si lahko pomagajo s starejšim učbenikom Zgodovina 3 iz leta 1999, ki pa ni več v veljavi. Iz tega sledi, da učni načrti in učbeniki bistveno ne pripomorejo k načrtovanju medpredmetnega povezovanja, zato bi bilo treba za učitelje organizirati različne seminarje na to temo, da bi dobili dodatne informacije, kako načrtovati in izvajati medpredmetni pouk. Odločilno vlogo pri načrtovanju medpredmetnega pouka pa ima predvsem sodelovalno delo med učitelji.

Praktična izvedba medpredmetnega pouka je bila osredotočena na multidisciplinarni model medpredmetnosti, katerega izhodišče je učna vsebina, in sicer čitalniško gibanje v drugi polovici 19. stoletja na Slovenskem. To obdobje je prikazano s pomočjo romana Janka Kersnika Ciklamen. Načrtovanje in izvedba takega medpredmetnega pouka sta pokazala, da se medpredmetne povezave z zgodovino pri pouku književnosti najlažje vključujejo v uvodne dele šolske interpretacije – v uvodno motivacijo ter najavo in umestitev besedila. Pri šolski interpretaciji je pozornost usmerjena v samo besedilo in ne samo v literarnozgodovinska dejstva. Izjema so lahko šolske ure književnosti, katerih glavni cilj je predstavitev literarnega obdobja, tudi z zgodovinskimi dejstvi. Pri pouku zgodovine pa lahko medpredmetne povezave s slovenščino vključimo v vse faze šolske ure. To se je izkazalo pri praktični izvedbi šolske ure pri zgodovini, kjer je roman Janka Kersnika Ciklamen v pouk vključen kot zgodovinsko besedilo, ki prikazuje čitalniško obdobje na Slovenskem in tako služi učencem kot sredstvo za življenje v dobo. Celotna šolska ura je usmerjena v medpredmetne povezave s slovenščino – izpostavljenost sta razvoj in pomen slovenskega jezika v drugi polovici 19. stoletja. V bistvu so lahko medpredmetne povezave s slovenščino izrazito vključene pri vseh zgodovinskih temah, ki zadevajo razvoj slovenskega naroda, saj je bila vloga slovenskega jezika pri njem izjemno pomembna.

Vsekakor mora učitelj slovenščine dobro poznati tudi zgodovinska dejstva, saj v primeru šolske ure slovenščine prvi učence seznani z obdobjem druge polovice 19. stoletja na Slovenskem, ker se s tem obdobjem učenci v drugem letniku gimnazije še niso srečali. Težava je v nesočasni obravnavi, saj se to obdobje pri pouku zgodovine obravnava šele v tretjem letniku. V bistvu mora učitelj slovenščine skozi celoten drugi letnik učencem predstaviti to obdobje sam, ker se pri zgodovini še ne obravnava. To težavo delno odpravljajo posodobljeni učni načrti, ki učne vsebine ne delijo več po letnikih. Zanimivo bi bilo analizirati, kako posodobljeni učni načrti omogočajo sočasne obravnave učne snovi in s tem tudi medpredmetno povezovanje oziroma kako učitelji izrabljajo to možnost pri pouku.

Primer šolske ure slovenščine je pokazal možnost, kako rešiti težavo nesočasne obravnave učne snovi. Učitelj slovenščine mora tako bolje izkoristiti svoje znanje in sposobnosti, da določeno obdobje približa učencem. To pomeni, da mora dobro poznati tudi učni načrt zgodovine oziroma drugih predmetov, res pa je, da je veliko zgodovinskega znanja vključeno v literarno

zgodovino. Vsekakor pa mora učni načrt slovenščine poznati tudi učitelj zgodovine, saj le tako lahko učence opozori na že usvojeno znanje, ki pa ga pri pouku zgodovine lahko še poglobijo. Problem nesočasnosti obravnave lahko v veliki meri reši predvsem uvajanje timskega dela.

Medpredmetno povezovanje omogoča sodoben pristop k pouku, aktivira tako učence kot učitelje, hkrati pa omogoča pridobitev kakovostnega znanja. Medpredmetno povezovanje od učitelja zahteva veliko dela, predvsem načrtovanja različnih dejavnosti, vsekakor pa približa učitelja učencem. Učitelj je tako za učence neke vrste vodič, usmerjevalec njihovega učenja, poleg tega pa se tudi sam izpopolnjuje in izobražuje.

LITERATURA

- Cuderman, Vinko idr. (2009). Branja 2. Berilo in učbenik za 2. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol. Ljubljana: DZS.
- Cvirn, Janez in Studen, Andrej (2004). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
- Cvirn, Janez in Studen, Andrej (2010). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
- Granda, Stane in Rozman, Franc (1999). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
- Katalog učbenikov za srednjo šolo za šolsko leto 2008/09. Dostopno na spletni strani <http://www.zrss.si> (1. 8. 2010).
- Kos, Janko in Virk, Tomo (2010). Svet književnosti 2. Maribor: Založba Obzorja.
- Kersnik, Janko (1984). Ciklamen. V: Ciklamen in Agitator. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Krapše, Tatjana (2002). Ciljno in medpredmetno načrtovanje v devetletni osnovni šoli. V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik XXXIII/1, str. 30–33.
- Paulič, Olga (2002). Medpredmetno povezovanje v gimnazijah. V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik XXXIII/1. Ljubljana: ZRSŠ, str. 67–70.
- Pavlič, Darja idr. (2008). Berilo 2. Umetnost besede. Učbenik za slovenščino – književnost v 2. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 243.
- Praznik, Brigita (2009). Medpredmetno povezovanje slovenščine in zgodovine za 19. stoletje (1848–1899) v gimnazijah. Diplomsko delo. Ljubljana.
- Sicherl - Kafol, Barbara (2007). Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja. V: Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 112–130.
- Učni načrt za slovenščino (2008). Splošna, klasična, strokovna gimnazija. Dostopno na spletni strani http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf (21. 8. 2010).
- Učni načrt za zgodovino (2008). Splošna gimnazija. Dostopno na spletni strani http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgodovina_280_ur_gimn.pdf (21. 8. 2010).
- Žakelj, Amalija (2007). Kurikul kot proces in razvoj: načela in cilji posodabljanja kurikula. V: Kurikul kot razvoj in proces. Ljubljana: ZRSŠ, str. 8–17.
- Žakelj, Amalija (2007). Posodobitev učnih načrtov gimnazije. Dostopno na spletni strani http://www.zrss.si/pdf/_Posodobitev_UN_GIM_nov07.pdf (17. 9. 2008).

POVZETEK

Medpredmetno povezovanje je globalni pristop, ki spodbuja tako celostno učenje kot tudi celostno poučevanje. Pri načrtovanju medpredmetnega povezovanja mora učitelj dobro poznati predmete, njihove učne načrte in tudi učbenike. Članek predstavlja krajšo analizo posodobljenih učnih načrtov za slovenščino in zgodovino ter učbenikov za slovenščino v drugem letniku in zgodovino v tretjem letniku gimnazije. Analiza je skušala ugotoviti, kako učna načrta in učbeniki pripomorejo načrtovati medpredmetni pouk na temo 19. stoletja na Slovenskem. Podane so tudi konkretne medpredmetne povezave za dano zgodovinsko obdobje iz učbenikov Berilo 2 in Zgodovina 3 (1999). V sklepnem delu pa sta okvirno predstavljeni dve medpredmetni učni uri, ki sta temeljili na literarnem delu Janke Kersnika Ciklamen, s pomočjo katerega so učenci pri pouku slovenščine in zgodovine spoznali obdobje čitalniškega gibanja. Medpredmetne povezave slovenščine in zgodovine dajejo veliko možnosti za izvedbo medpredmetnega pouka, delno so te možnosti omogočili posodobljeni učni načrti za gimnazije, ki učne snovi ne razporejajo več po letnikih. Vse pa je odvisno od učiteljev, saj medpredmetno povezovanje ni enostaven proces – zahteva široko sodelovalno delo učiteljev in visoko podporo vodstva šole.

Mag. Damjana Krivec Čarman, Škofijska gimnazija Antona Martina Slomška

RAZSVETLJENSKE IDEJE O ENAKOSTI – SODELOVALNO POUČEVANJE IN DELO Z ZGODOVINSKIMI VIRI

UVOD

Zadnja generacija gimnazijcev, ki jo poučujemo po starem učnem načrtu za zgodovino iz leta 1998, je v šolskem letu 2009/10 končala 3. letnik. Zaradi tega dejstva in dejstva, da je v istem šolskem letu na šoli, kjer poučujem, gimnazijo končala prva generacija evropskega oddelka, sem bila primorana kljub staremu učnemu načrtu vpeljati didaktične novosti, ki so za pouk v evropskih oddelkih že nekaj let predvidene. Odkar imamo na šoli evropske oddelke (šolsko leto 2006/07), tako vpeljujemo določene novosti tudi v »neevropskih« oddelkih. V šolskem letu 2009/10 sem sodelovalno poučevanje v tretjem letniku izvedla s profesorico zgodovine umetnosti in profesorico angleščine. Seveda je bilo možnosti še več, vendar sem se že v začetku šolskega leta odločila za dva poskusa, ki sem ju želela dobro pripraviti, evalvirati in v naslednji generaciji, ki jo poučujemo po posodobljenem učnem načrtu, izvedbo dopolniti in morebiti razširiti.

V začetku šolskega leta 2009/2010 sva s sodelavko v paralelkah izvedli sodelovalno poučevanje angleščine in zgodovine. Pri izvedbi je sodeloval tudi naravni govorec (native speaker). Po starem učnem načrtu sodijo ključne teme, kot so: Racionalizem in razsvetljenstvo, Ameriška osvobodilna vojna, Počasna modernizacija Francije, Revolucija, v drugem letniku, vendar mi navedenih tem nikoli ni uspelo obravnavati prej kot v tretjem letniku.¹ V prenovljenem učnem načrtu pa so vključene v obvezno širšo temo Vzpon meščanstva in uveljavitev parlamentarizma ter predvidene za tretji letnik.² Ker se poučevanje po prenovljenem učnem načrtu za tretji letnik prvič izvaja v šolskem letu 2010/11, v nadaljevanju iz praktičnih razlogov navajam le prenovljeni učni načrt.

Vsebina obvezne širše teme Vzpon meščanstva in uveljavitev parlamentarizma med drugim vključuje tudi vsebine, kot so: razsvetljske ideje o enakosti, ameriška revolucija in francoska revolucija.³ Predstavljeni primer sodelovalnega poučevanja z vidika pouka zgodovine vključuje dve šolski uri, in sicer v kombinirani obliki dveh tipov učnih ur: uro obravnavanja nove učne snovi ter uro ponavljanja in poglobljanja učne snovi. Tako sem uri izvedla po obravnavanju razsvetljenstva, ameriške revolucije in francoske revolucije, saj so dijaki potrebovali nekaj predznanja, da so lahko reševali naloge.

Za delo z zgodovinskimi viri sem uporabila tri temeljne dokumente v novoveški in sodobni zgodovini razvoja opredelitve pravic človeka. Izbrala sem ameriško Deklaracijo o neodvisnosti (1776),⁴ francosko Deklaracijo o pravicah človeka in državljana (1789)⁵ in Splošno deklaracijo človekovih pravic, ki so jo razglasile članice Organizacije združenih narodov leta 1948.⁶

¹ Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur). Ljubljana: Predmetna kurikularna komisija za zgodovino, 1998, str. 35.

² Učni načrt. Gimnazija. Zgodovina. Splošna gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Zavod RS za šolstvo, 2008, str. 30.

³ Učni načrt. Gimnazija. Zgodovina. Splošna gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Zavod RS za šolstvo, 2008, str. 30.

⁴ Lešnik, Avgust, 2000: Od despotizma k demokraciji. Ljubljana: Modrijan, str. 57–60.

⁵ Lešnik, Avgust, 2000: Od despotizma k demokraciji. Ljubljana: Modrijan, str. 80–81.

⁶ <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/> (22. junij 2010).

SHEMA NAČRTOVANJA UČNEGA PROBLEMA

Obvezna širša tema: Vzpon meščanstva in uveljavitev parlamentarizma
Učni sklop: Razsvetljenske ideje o enakosti, ameriška revolucija, francoska revolucija
Učni problem: Razsvetljenske ideje o enakosti v francoski Deklaraciji o pravicah človeka in državljana (1789), v ameriški Deklaraciji o neodvisnosti (1776) in v Splošni deklaraciji človekovih pravic (1948)
Tematski cilji iz učnega načrta za zgodovino so, da dijaki/-nje: – primerjajo razsvetljenske ideje o enakosti in ocenijo dosežke ameriških revolucionarjev; – analizirajo dosežke francoske revolucije s stališča razsvetljenskih zahtev po enakosti; – ključne dogodke in pojave umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor; – razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev; – oblikujejo svoje sklepe, mnenja stališča, interpretacije; – razvijajo sposobnost različnih oblik komunikacije; – razvijajo socialne spretnosti pri različnih oblikah sodelovalnega učenja; – razvijajo pozitiven odnos pomena spoštovanja človekovih pravic, enakosti in demokracije.⁷ Tematski cilj iz učnega načrta za angleščino je: – s priporočenimi tematskimi področji »dediščina preteklosti in dosežki sedanjosti«⁸ ter »družba in svet, v katerem živimo«⁸ dijaki razvijajo splošne, sporazumevalne, medkulturne in druge zmožnosti, vrednote in stališča.⁸ Operativni (konkretni) cilji, ki se nanašajo na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov (zajemajo vsebine in ključne koncepte, spoznavne/miselne procese, kompetence) so, da dijaki/-nje: – opredelijo geografsko lego 13 angleških kolonij; – opišejo vzroke in okoliščine začetka boja za neodvisnost; – navedejo temeljne dogodke v vojni za ameriško neodvisnost (bostonska čajanka, kongres v Filadelfiji, konec vojne); – s pomočjo virov navedejo temeljne razsvetljenske ideje; – razvrstijo izbrane razsvetljenske ideje v kategorijo razsvetljenskega pogleda na človeka, družbo oz. državo; – s pomočjo virov sklepajo o vplivu deklaracij iz 18. stoletja na Splošno deklaracijo človekovih pravic. Operativni (konkretni) cilji, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin (vključujejo spretnosti, vsebine in koncepte, kompetence) so, da dijaki/-nje: – z analizo virov razvijejo spretnost zbiranja in izbiranja informacij, s pomočjo katerih rešijo delovne naloge; – razvijejo spretnost vživljanja v zgodovinski prostor in čas; – razvijejo sposobnost oblikovanja stališč in interpretacije dogodkov (ameriška vojna za neodvisnost, francoska revolucija); – razvijejo sposobnost različnih oblik komunikacije; – razvijejo sposobnost javnega nastopanja; – ob reševanju nalog v dvojici razvijejo socialne spretnosti. Operativni (konkretni) cilji širše teme, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, naravnosti, ravnanj in stališč (vključujejo vsebine in koncepte, vrednote) so, da dijaki/-nje: – razvijejo dovednost za spoštovanje človekovih pravic. Operativni cilji za angleščino so, da dijaki/-nje: – razvijejo medosebno, medkulturno, družbeno in državljansko kompetenco; – razvijejo razumevanje ključnih misli in podatkov v prebranem besedilu; – iz deklaracij o pravicah človeka izluščijo odgovore za razrešitev težav, omenjenih v pismih izmišljenih ljudi v specifični življenjski situaciji; – s pomočjo avtentičnih besedil (Deklaracija o neodvisnosti) prepoznajo besedišče v kontekstu in ga aplicirajo na konkretne primere; – podrobneje se seznani s temo o človekovih pravicah nekoč in danes; – spoznavajo komunikacijske strategije za usklajevanje (spo)razumevanja; – spoznavajo načine izražanja idej, čustev, stališč in mnenj. Skupni cilji oz. pričakovani rezultati so, da dijaki/-nje: – preiščejo zgodovinske vire, izluščijo temeljne razsvetljenske ideje ter jih uporabijo za razreševanje izmišljenih življenjskih situacij; – utrdijo poznavanje ameriške zgodovine v času ameriške vojne za neodvisnost; – s pomočjo deklaracij izluščijo in uporabijo besedišče, povezano s temo o človekovih pravicah. Ključne kompetence: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, socialne in državljanske kompetence.

⁷ Učni načrt. Gimnazija. Zgodovina. Splošna gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Zavod RS za šolstvo, 2008, str. 30.

⁸ Učni načrt. Gimnazija. Angleščina. Splošna gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Zavod RS za šolstvo, 2008, str. 22.

Ključni koncepti: revolucija, človekove pravice, volilna pravica. Splošni zgodovinski koncepti: – koncepti za globlje razumevanje: vzročno-posledično mišljenje, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta; – koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede: kronologije, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija.
Medpredmetne povezave: angleščina.
Didaktični pristopi: – učinkovit in procesno razvojni pristop; – aktivne oblike pouka – sodelovalno poučevanje in učenje (timsko poučevanje, skupinsko delo); – aktivne metode pouka – delo z viri; – kurikularna povezava.
(Samo)refleksija dijaka in/ali učitelja Vprašanja za (samo) refleksijo dela dijakov: – Kaj sem novega izvedel o človekovih pravicah? – Ali sem se vživel v zgodovinsko osebo? Kaj me je oviralo? – Ali sem imel dovolj časa za delo? – V čem se je moje delo in sodelovanje pri tokratnem pouku razlikovalo od običajnega sodelovanja pri pouku zgodovine? – Kaj želim, da se pri pouku zgodovine ponovno izpelje (npr. delo z viri, pouk v angleščini ...)? Vprašanja za (samo)refleksijo učitelja: – Kako sem se vključeval v sodelovalno poučevanje? Kaj me je bilo pri tem v oviro oz. podpora? – Kako se počutim pri tovrstnem poučevanju? – Ali sem uspel doseči zastavljene cilje? – Kaj me v odzivu dijakov preseneča, žalosti?
Vrsta sodelovalnega poučevanja: tip A – kolaborativno⁹
Čas obravnave: 2 šolski uri.
Viri in literatura: – Lešnik, Avgust (2000). Od despotizma k demokraciji. Ljubljana: Modrijan. – Heer, Friedrich, Freitag, Sabine, Gunther, Klaus (2009). Pravičnejši svet. Ilustrirana zgodovina prava. Celje: Mohorjeva družba. – http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/ (22. junij 2010).

IZVEDBA DVOJNE UČNE URE

PRVA UČNA URA

Dijakom sva z učiteljico angleščine na začetku ure okvirno predstavili potek pouka in jih razdelili v dvojice ali trojice. Vsak par oz. trojica je izžrebala na listu zapisano ime ene od ameriških kolonij. Nato smo odšli v šolsko dvorano. Za motivacijo sva na tleh šolske dvorane s pomočjo klobčičev volne pripravili improviziran oris neme karte 13 prvotnih angleških kolonij. Za zvočno kuliso sva uporabili ameriško himno. Ker večina dijakov samo z geografskim znanjem ni uspela določiti lege izžrebane kolonije, so jim bili pri lociranju v pomoč kratki opisi znamenitosti oz. posebnosti današnjih ameriških zveznih držav.¹⁰ Zaključili smo z določitvijo vsebine skupnih učnih ur zgodovine in angleščine.

Po vrnitvi v razred je naravni govorec pripravil krajši opis okoliščin in poteka ameriške vojne za neodvisnost. S tem so dijaki ponovili sicer že obravnavano snov, hkrati pa za potrebe pouka angleščine spoznali nekaj specifične zgodovinske terminologije. V ta namen so v slovenščini ali angleščini reševali delovni list z zastavljenimi nalogami oz. vprašanji:

1. Opiši gospodarski in politični in družbeni položaj angleških kolonij na ameriških tleh.
2. Razloži zaostritev odnosov med kolonijami in Anglijo.
3. Kaj je »bostonska čajanka« in do česa je pripeljala?
4. Kdaj je bila razglašena odcepitev kolonij in kje?
5. Kateri dokument je razglasal ameriško neodvisnost?
6. Kdo je bil prvi predsednik nove države in kje je bilo njeno središče?

⁹ Prim. Pavlič Škerjanc, Katja (2009). Načrtovanje kurikularnih povezav: izvedbena raven. Interno gradivo Zavoda RS za šolstvo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

¹⁰ Glej priložo št. 1.

DRUGA UČNA URA

Dijaki so nadaljevali delo v parih. Vsak par se je vživel v različne izmišljene zgodovinske vloge (npr. ameriški suženj) in s pomočjo priloženih dokumentov (v slovenščini ali angleščini) izbral citate, s pomočjo katerih je rešil nalogo na delovnem listu. Polovica parov je dobila vlogo državljanov, ki zase terjajo pravice, druga polovica parov pa vlogo predstavnikov institucij, ki odgovarjajo na njihove pritožbe in zahteve. Delovna naloga prve polovice parov je zahtevala, da napišejo pritožbeno pismo, v katerem bodo izpostavili svoje pritožbe in zahteve, ki jih bodo podkrepili s pomočjo ene od deklaracij. Od druge polovice parov sva pričakovali, da v angleščini zapišejo odgovor na prejeto pritožbo in si pri argumentaciji prav tako pomagajo s priloženo deklaracijo.

V drugi polovici ure je sledilo branje pisem in razvrščanje razsvetljenskih idej, ki jih je mogoče prepoznati na podlagi slišane. Vsakemu v slovenščini prebranemu pritožbenemu pismu je torej sledil odgovor pristojnih institucij, prebran v angleščini. Dijaki so iz slišane izluščili razsvetljenske ideje (npr. enakost pred zakonom, pravica do zasebne lastnine, pravica do izobraževanja), ki smo jih na tabli razvrščali v eno od treh kategorij: razsvetljenske ideje o pravicah človeka, ideje s področja družbene in politične ureditve držav.

Ob koncu ure so dijaki spontano izbrali najboljšega govornika. Za poglobitev učne snovi smo v pogovoru izpostavili ideje, zapisane v deklaracijah iz 18. stoletja, ki odsevajo v sodobnem dokumentu varovanja človekovih pravic, sprejetem v Organizaciji združenih narodov. Povsem v zaključku pa je na pobudo dijakov razredni pogovor prešel na področje državljskih dolžnosti, ki jih ima človek in je po mnenju dijakov njihovo upoštevanje prvi pogoj za terjanje državljskih pravic.

EVALVACIJA

Delovna skupina, ki jo tvorimo profesorica angleščine, naravni govorec in profesorica zgodovine, je v letih sodelovanja postala utečena ekipa, zato večjih presenečenj z naše strani ni bilo pričakovati. Slog poučevanja nam je drug drugemu dobro znan, dijaki pa se praviloma na sodelovalno poučevanje zelo dobro odzivajo. Tudi sicer je »obvladovanje« razreda bistveno lažje, kadar je v razredu več učiteljev. Že sam prihod v razred pri dijakih vzbudi toliko zanimanja, da je zagotavljanje pozornosti enostavnejše.

Pri naslednji uri zgodovine sem dijakom postavila nekaj vprašanj, s pomočjo katerih so mi posredovali svoje odzive pri pretekli učni uri. Moja predhodna skrb, da bo dijakom zmanjkalo časa in da bo delo preveč časovno zamejeno, je bila po njihovem zagotavljanju odveč. Nekoliko jih je begala predstavitev naravnega govornika, ker določene zgodovinske terminologije niso poznali in ker je bilo hkratno poslušanje in zapisovanje odgovorov zanje prezahtevno. Zato smo pri naslednji uri še enkrat preverili delovni list z vprašanji, na katera naj bi odgovarjali. Da so dijaki dosegli večino vsebinskih ciljev in ciljev, ki se nanašajo na spretnosti in veščine, so dokazali v pisnem ocenjevanju znanja, ki sem ga izvedla v drugi polovici ocenjevalnega obdobja. V pisno nalogo sem vključila primere delovnih nalog, ki so jih dijaki, sodeč po rezultatih, zelo dobro rešili.

VIRI IN LITERATURA

1. Lešnik, Avgust (2000). Od despotizma k demokraciji. Ljubljana: Modrijan.
2. Pavlič Škerjanc, Katja (2009) Načrtovanje kurikularnih povezav: izvedbena raven. Interno gradivo Zavoda RS za šolstvo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur). Ljubljana: Predmetna kurikularna komisija za zgodovino, 1998.
4. Učni načrt. Gimnazija. Zgodovina. Splošna gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Zavod RS za šolstvo, 2008, str. 30.
5. Učni načrt. Gimnazija. Angleščina. Splošna gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Zavod RS za šolstvo, 2008.
6. <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/> (22. junij 2010).

POVZETEK

Posodobitev učnih načrtov za gimnazijo omogoča razširitev pridobljenih izkušenj in spoznanj poučevanja v evropskih oddelkih na druge gimnazijske oddelke. Timski pouk in

delo z zgodovinskimi viri sta aktivni obliki pouka, ki ju poskušam sistematično uvajati v izvajanje prenovljenega učnega načrta. Pri tem mi sodelovalno poučevanje s tujejezičnimi profesorji predstavlja velik izziv, ki ga postopoma sprejemam v načrtovanje učnih ur, hkrati pa je tudi za dijake zgled sodelovanja in povezovanja predmetov ter učne snovi, ki je na prvi pogled pogosto nezdružljiva.

PRILOGA ŠT. 1

THIRTEEN COLONIES

NEW HAMPSHIRE:	Holds the first presidential primary in every US presidential elections,
CONNECTICUT:	Has the highest per capita income in the USA,
MASSACHUSETTS:	Home to the Kennedy clan,
RHODE ISLAND:	Has the highest percentage of Roman Catholics in the nation (over 60 %),
DELAWARE:	Its nickname is »The First State« since it became the first state to ratify the US Constitution,
GEORGIA:	Home to the headquarters of Coca-Cola Company (in Atlanta),
PENNSYLVANIA:	Has large Amish population,
MARYLAND:	Named after Virgin Mary,
NEW JERSEY:	The most densely populated state in the US (438/sq. Km),
NEW YORK:	State of the most populous city in the US (Big Apple),
NORTH CAROLINA:	Has the largest Native American population of all former thirteen colonies,
SOUTH CAROLINA:	Was the first state to secede from the Union before the American Civil War,
VIRGINIA:	Named in honour of the English queen Elizabeth I who was known as »Virgin Queen«.

PRILOGA ŠT. 2

DELOVNO NALOGE ZA DELO PO PARIHS

1. PAR (KAPITALISTA)

Predstavljajte si, da sta bogata kapitalista, ki živita v Severni Karolini leta 1778. Prizadevata si, da bi se obstoječa politična ureditev v državi (ZDA) spremenila tako, da bi omogočala hitrejšo gospodarsko rast in napredek. Pri tem sta prepričana, da to ni samo vajina želja, ampak interes širšega kroga vajinih poslovnih partnerjev.

Napišita krajši govor, s katerim bosta nagovorila poslance v ameriškem kongresu, in pri tem uporabita citate iz besedila.

Čas: 15 minut.

2. PAR (SUŽNJA)

Predstavljajte si, da sta sužnja, ki živita v Filadelfiji (ZDA) leta 1790. Svojim otrokom želita zagotoviti možnost šolanja, ki se v vašem kraju ne izvaja tako, da bi bilo v skladu z ameriško Deklaracijo o neodvisnosti, za katero sta se v času vojne kot vojaka tudi sama borila. Napišita krajše pismo takratnemu ameriškemu predsedniku in pri tem uporabita tudi citate iz Deklaracije.

Čas: 15 minut.

3. PAR (RAZLASTNINJENA FRANCOSKA DRŽAVLJANA)

Predstavljajte si, da sta francoska državljana, ki so vaju pred dvema letoma v prvem letu francoske revolucije po pomoti razlastnili in vama odvzeli vse premoženje, ne da bi vama dokazali krivdo. Napišita krajše pritožbeno pismo na sodišče v Parizu in pri tem uporabljajte citate iz Deklaracije o pravicah človeka in državljana.

Čas: 15 minut.

4. PAR (FRANCOSKA POLITIČNA AKTIVISTA)

Predstavljajte si, da sta člana francoske politične skupine iz Marsailla, ki si prizadeva ob koncu francoske revolucije organizirati javno zborovanje, na katerem želite predstaviti svoja stališča o krvavih in krivičnih dogodkih med francosko revolucijo, ki pa niso v skladu s stališči zmagovalcev. Nova oblast vam ne želi izdati dovoljenja za javno zborovanje. Napišita pritožbeno pismo na ministra za notranje zadeve, v katerem bosta zahtevo podkrepila s citati iz Deklaracije o pravicah človeka in državljana.

Čas: 15 minut.

5. PAR (FRANCOSKI DRŽAVLJANKI)

Predstavljajte si, da sta francoski državljanki, ki sta aktivno sodelovali v boju za človekove pravice v času francoske revolucije. Na prvih volitvah leta 1791 pa ženskam ni dodeljena volilna pravica. Napišita pismo ustavodajni skupščini (francoski parlament), v katerem bosta zahtevali volilno pravico, in pri tem navajajte tiste člene iz Deklaracije o pravicah človeka in državljana, ki potrjujejo vajino zahtevo.

Čas: 15 minut.

6. PAR (AFRIŠKA EMIGRANTA)

Predstavljajte si, da sta se v lanskem letu kot politična emigranta na skrivaj preselila iz Benina v Veliko Britanijo. Tam vaju je policija ujela in za pet mesecev zaprla v begunski center. Po petih mesecih omejevanja gibanja vaju nameravajo brez ustrezne pravne zaščite obsoditi na izgon iz države. Napišita pismo varuhu človekovih pravic v Veliki Britaniji, v katerem bosta s pomočjo Splošne deklaracije človekovih pravic ubranila svoj položaj in pravice ter zaprosila za njegovo posredovanje.

Čas: 15 minut.

1. A-PAR (ČLANA AMERIŠKEGA KONGRESA)

Predstavljajte si, da sta člana ameriškega kongresa leta 1778. Na kongres je bilo naslovljeno pismo, v katerem si bogata kapitalista, ki živita v Severni Karolini leta 1778, prizadevata za spremembo obstoječe politične ureditve ZDA, ki da ne omogoča hitrega gospodarskega napredka, ki bi ZDA postavil ob bok evropskim državam. Poiščita v Deklaraciji o neodvisnosti člene, na temelju katerih bi jima kongres moral ugoditi, in jih podčrtajte ter napišita kratek odgovor.

Čas: 15 minut.

2. A-PAR (AMERIŠKA PREDSEDNIKA)

Predstavljajte si, da sta aktualna ameriška predsednika leta 1790. Na vaju je naslovljeno pismo, v katerem ameriška sužnja iz Filadelfije zahtevata, da se njunim otrokom omogoči šolanje v skladu z ameriško Deklaracijo o neodvisnosti. Poiščita v Deklaraciji tiste člene, ki podpirajo njuno zahtevo, in jih podčrtajte ter napišita kratek odgovor.

Čas: 15 minut.

3. A-PAR (FRANCOSKA VRHOVNA SODNIKA)

Predstavljajta si, da sta vrhovna sodnika na prizivnem sodišču v Parizu v prvih letih po francoski revoluciji. Prejela sta pismo dveh francoskih državljanov, ki sporočata, da so ju v prvem letu francoske revolucije po pomoti razlastnili in jima odvzeli vse premoženje, ne da bi jima dokazali krivdo. Poiščita v Deklaraciji o pravicah človeka in državljana tiste člene, ki podpirajo njuno zahtevo po vrnitvi premoženja, in jih podčrtajta ter napišita kratek odgovor.

Čas: 15 minut.

4. A-PAR (FRANCOSKA NOTRANJA MINISTRA)

Predstavljajta si, da sta notranja ministra prve po revolucionarne vlade v Franciji. Na vaju je naslovljeno pritožbeno pismo dveh članov francoske politične skupine iz Marsaila, ki si prizadeva organizirati javno zborovanje, na katerem želi predstaviti svoja stališča o krvavih in krivičnih dogodkih med francosko revolucijo, ki pa niso v skladu s stališči zmagovalcev revolucije ter trenutnih oblasti in zato ne dobita dovoljenja za zborovanje pri lokalnih oblasteh. Poiščita v Deklaraciji o pravicah človeka in državljana tiste člene, ki opravičujejo njuno zahtevo, in jih podčrtajta ter napišita kratek odgovor.

Čas: 15 minut.

5. A-PAR (FRANCOSKA PREDSEDNIKA USTAVODAJNE SKUPŠČINE)

Predstavljajta si, da sta predsednika ustavodajne skupščine v Franciji, ki je imela v času francoske revolucije nalogo pripraviti prve volitve. Prejela sta pritožbeno pismo dveh francoskih državljanek, ki sta aktivno sodelovali v boju za človekove pravice v času francoske revolucije. Kot ženski na prvih volitvah leta 1791 nista dobili volilne pravice. Poiščita v Deklaraciji o pravicah človeka in državljana tiste člene, ki opravičujejo njuno zahtevo, in jih podčrtajta ter napišita kratek odgovor.

Čas: 15 minut.

6. A-PAR (BRITANSKA VARUHA ČLOVEKOVIH PRAVIC)

Predstavljajta si, da sta varuha človekovih pravic v Veliki Britaniji. Na vaju je naslovljeno pismo dveh političnih emigrantov iz Benina, ki sta v lanskem letu na skrivaj pribežala v Veliko Britanijo. Pet mesecev sta bila zaprta v begunskem centru, kjer sta imela omejeno gibanje, sedaj pa ju nameravajo brez ustrezne pravne zaščite obsoditi na izgon iz države. Poiščita v Splošni deklaraciji človekovih pravic ustrezne člene, na katere se lahko begunca upravičeno sklicujeta, jih podčrtajta ter jima napišita kratek odgovor.

Čas: 15 minut.

PAHORJEVA NEKROPOLA ALI SLOVENŠČINA IN ZGODOVINA NA STROKOVNI ŠOLI

UVOD

Slovenščina in zgodovina sta tista družboslovna predmeta v šolah, ki močno vplivata na današnjo mladino, čeprav ta pogosto toži, da sta zelo nezanimiva. Še posebej, če učitelji posežemo v preteklost in vsaj dijaki pogosto vzdihujejo, da se morajo učiti o stvareh, ki jim niso blizu. Zanimivo pa je, da je odraščajoče dijake 4. letnika srednje strokovne šole v šolskem letu 2009/10 obravnava književnosti v NOB spodbudila k branju in interpretaciji tega obdobja. Ker je po mojem mnenju Zupanovo delo *Menuet za kitaro*, ki je v učnem načrtu za srednjo strokovno šolo, pretežno, obravnavam Kocbekovo delo *Črna orhideja* po odlomkih, pogledamo pa si tudi videokaseto. Zgodovina, slovenstvo, človekova krivda – to so pojmi, ki so prisotni v noveli, a so aktualni tudi danes. Kocbekova novela *Črna orhideja* je za dijake sicer težko razumljiva, zdi pa se jim tudi nelogično, da lahko partizan Gregor ubije Slovenko Katarino, v katero je zaljubljen, potem ko jo je videl z Nemcem. Torej so že na začetku izpostavili temo, ki jim je blizu – ljubezen. A skušali so tudi razumeti, kakšen je bil osvobodilni boj, kaj je pomenil, zakaj so ljudje umirali zaradi idej, zakaj so sprejeli krivdo in se z njo sprijaznili, kot je to storila Katarina ...

»Je lahko človek res tako vpet v zgodovino, da pozabi na ljubezen do dekleta? Zakaj je ni izpustil? Ali mu njena želja, da bi umrla v poročni obleki, ni nič pomenila? Bila pa je zares pogumna, ko je zrla smrti v oči in je vedela, da je imelo njeno življenje vendarle smisel,« so komentirali dijaki 4. letnika smeri tehnik računalništva. Partizan Gregor in Slovenka Katarina se res zaljubita, čeprav sta na različnih bregovih. On mora verjeti, da je izdajalka, ona je sprejela svojo usodo. Prej je živela površno, ni razumela ideje o NOB. Vojna ji je namenila kratko, a tudi polno življenje. Umre v beli poročni obleki, spremljata pa jo zelena trava in rdeči mak. Nekdo izmed dijakov je dodal, da bi lahko bela barva pomenila nedolžnost, zelena življenje, rdeča pa ljubezen ali boj. In voda, ki se pojavi ob usodnem strelu iz Gregorjeve puške? »Voda očičuje,« se je spomnil nekdo, hkrati pa je izpostavil, da je bil vojni čas tudi obdobje, ko so ljudje trpeli v taboriščih. In dijak, ki dobro sodeluje pri predmetih slovenščina in zgodovina, si je želel, da bi iz tega obdobja tudi kaj dodatnega prebral. »Kako se že imenuje avtor, ki pripoveduje o strahotnem dogajanju v taborišču?« me je spraševal, a se je kmalu spomnil, da je to tržaški pisec Boris Pahor.

»Branje je, kot smo videli, vir kakovostnega učenja pri pouku književnosti. A ni samo to. Z branjem učenec namreč ne pridobiva samo informacij o književnosti, ampak se predvsem usposablja za bralca literature. Branje je torej tudi dejavnost za učenje kakovostnega literarnega branja. /.../ Besedilo je toliko težavnejše za branje, kolikor bolj jezikovno, zgradbeno ali vsebinsko odstopa od ustaljenih struktur in načinov izražanja.« (2004, str. 22–23) In kot se je izkazalo, je bil tudi roman Borisa Pahorja *Nekropola* za dijaka zahtevno delo: »Knjiga mi je bila zanimiva, istočasno pa tudi težko razumljiva, saj se v njej pojavi veliko med seboj prepletenih dogodkov, oseb in čustev, ki jih je pisatelj podrobno opisal. Od bralca se pričakuje, da pozna že nekaj zgodovinskega ozadja. Pahorjeva beseda je bila v nekaterih delih izvrstna, saj sem prvič prebral knjigo, v kateri je pisatelj s številnimi besedami opisal trpljenje ljudi in teror, ki se je izvajal nad njimi.« Mladostnik pa je s svojim pripovedovanjem sošolcem odstiral tisti del zgodovine, ki je za marsikoga izmed njih nepojmljiv, predvsem pa težko razumljiv in oddaljen.

PAHORJEVO DELO NEKROPOLA

Avtor se kot bivši taboriščnik vrne tja, kjer je trpel, in podoživlja preteklost. To je bilo taborišče Natzweiler-Struthof, spoznal pa je tudi Dachau, Harzungen, Bergen-Belsen in Doro. Spomni se uši in tifusa ter dela v kamnolomu. Sam je bil bolničar, reševalo pa ga je tudi znanje jezikov, saj se je od istrskih fantov naučil hrvaščine, bil v afriški vojski, dve leti je tolmačil pri ujetih jugoslovanskih častnikih ob Gardskem jezeru, v Padovi je opravil dva izpita iz francoskega slovstva, nemško pa se je naučil v šoli v Kopru. V delu se spomni, da je krematorijska

peč vedno gorela, pred seboj vidi jasne podobe: »Tukaj, kakor vidite, je secirna miza, na nji je profesor s strassbourške univerze delal vivisekcije, bakteriološke poskuse, prihajal pa je še posebno takrat, ko je nadzoroval stanje deportirancev, ki so dobili v plinski celici različno količino plina in so zavoljo tega nekateri manj, drugi spet dalj časa umirali.« (2009, str. 42) Kletni prostor pod pečjo je bil skladišče oz. mrtvašnica. Avtor se zaveda, da so krematoriji ugonabljali človeštvo, zato je bilo vseeno, v katerem oddelku je bil kdo zaposlen: »Brivec je smrt bril, skladiščnik jo oblačil, bolničar slačil, matičar pa pisal poleg številke datume, potem ko je za vsako izmed njih močno potegnilo skozi visoki dimnik.« (2009, str. 149) Na ležiščih so imeli taboriščniki namesto kocev papirnate spalne vreče. Esesovci in njihovi asistenti pa so uvedli nov postopek, da so se znebili onemoglih – v srce so jim brizgnili injekcijo, napolnjeno z etrom ali bencinom, lahko pa so se žile le napolnile z zrakom in tako je prišlo do embolije. Doktor Blaha je celo pripovedoval, da so kože v Dachau visele kakor perilo, ki se suši: »Iz njih so izdelovali usnje za jahalne hlače, aktovke, copate in uporabljali so jih za vezavo knjig.« (2009, str. 159) Zato gorje tistemu, ki je imel lepo kožo. Sicer pa so zaporniki imeli hude napade driske, morali so stati na mrazu, kar je bila nova oblika počasnega umiranja. Neki profesor je celo 80 ljudi, ki so jih zadušili s plinom, konzerviral in jih hranil v anatomske inštitute v Strassbourgu, da bi na njih preučeval posebnost manjvrednega človeka. Sicer pa avtor pove, da so imeli Nemci radi glasbo, še posebej Wagnerja. Boris Pahor v delu poudari, da sta posameznik in množica odgovorna za zlo, zagovarjati pa se mora družba, ki ju je vzgojila.

Dijak ne more mimo dejstva, da so morali taboriščniki sredi noči, postavljeni pred vrata, ki so vodila v življenje ali smrt, slečeni čakati na svojo usodo. To, pravi, vzame človeku dostojanstvo oz. ga razvrednoti: »Po tem nizkotnem dejanju so jim obrili vse dlake po telesu, ne da bi uporabili kakršnokoli sredstvo za britje. To je predstavljalo neznosno bolečino, nakar so mnogi zaradi podhranjenosti onemogli in padli na tla. Potem so jih namazali z milom, kar je povzročilo pekoč občutek.« Zdelo se mu je nepojmljivo, da so zdravila kradli konjem, ki so jih vojaki zdravili. Rane so povijali kar s cementnimi vrečami in jih povezovali z žico. Zaradi umazanije so se te pogosto vnele in zagnojile, kar je velikokrat pomenilo smrt. »Avtorju se v spomin močno vtisne prizor iz barake, kjer so jetniki spali, vojaki pa so hodili po stopnicah levo in desno od kože. Če so pazniki prišli po levih stopnicah, je to pomenilo, da jih peljejo v smrt, če pa so to storili po desni strani, so se jetniki odhajali tuširati. Umrlim ali umorjenim so izpulili zlate zobe, ki so jih dali za t. i. Hitlerjev sklad.« Dijak je še opomnil, da so bila taborišča tudi nekakšna farma za ljudi, ker so rabili mrtva telesa popolnoma izrabili: iz njihovih las in dlak so izdelovali oblačila za druge taboriščnike, iz njihovega pepela milo za umivanje, iz kože pa usnje za denarnice, torbice ... Mnogi so končali kot poskusni zajčki za testiranje zdravil in učenje mladih zdravnikov. Opozoril je sošolce, da so krvniki velikokrat secirali mrtva telesa z izgovorom, da iščejo razlike med manjvrednimi rasami in večvredno arijsko raso. In zaključil, da sta za take zločine kriva človek in okolje, v katerem živi. A ker si okolje ustvari človeštvo, si naprti tudi to krivdo. In po njegovem mnenju iz tega lahko sklepamo, da človek s svojim vedenjem vodi v samouničenje.

PRIČEVANJE NEKDANJE TABORIŠČNICE

Četrtošolci niso mogli mimo dejstva, da so taborišča tisti del svetovne zgodovine, ki je pustil grozljiv pečat na vseh ljudeh. Starejši ga ne morejo pozabiti, današnjo mladino pa opominja, da se kaj takega ne sme ponoviti. Pogovor o Pahorjevem delu je spodbudil dijaka v paralelki, da je v obliki referata svojim sošolcem predstavil pričevanje svoje babice, ki je še rosno mlada morala najprej v Auschwitz, nato pa v Mauthausen. Sama sem jo želela tudi kot mentorica bralnega kluba povabiti na šolo, a je povabilo prijazno zavrnila, saj so spomini na ta čas zanj še vedno boleči. Dijak mi je povedal, da njemu lahko pripoveduje, pred drugimi pa bi ji bilo težko razkriti nezacelelo rano.

Gospa Mafalda, poročena Grapulin, živi v Kromberku pri Novi Gorici. Leta 1944 so jo kot šestnajstletno kurirko odpeljali v zapor v Gorico. Bila je izdana kot mnogo drugih. Tam je preživela osem dni. Nato so jo skupaj z drugimi zaporniki stlačili v živinske vagone, niso jim dali jesti in piti. Po šestih dneh so jih pripeljali v uničevalno taborišče Auschwitz ter ločili ženske in moške, starejše ljudi in otroke pa odpeljali v krematorij. Ostale so v barakah slekli do golega, jih pregledali in obrili. Dali so jim le krilo in cikle, dekleta pa so bila brez spodnjih hlač in nogavic. In vsaka je dobila svojo številko. Gospa Mafalda svoje 82455 ne bo nikoli pozabila. Ker jim je bilo mraz, so si okoli gležnjev ovijale karton. Vsako jutro so morale čakati, da so jih prešteli oz. so po njenih besedah odšle »na apel«. Če katere ni bilo, so jo poiskali in odpeljali v krematorij. Če katera ni mogla več stati na nogah in se je zgrudila, je bila tepena. Zvečer pa so morale zopet čakati dve uri na štetje. »Ali so sploh kaj jedle?« je zanimalo enega izmed dijakov. Govoreči je pojasnil, da so dekleta zaužila le malo vodenega čaja in košček kruha z maslom. »Danes pa nam

vsi kar naprej dopovedujejo, kako pomembna je zdrava prehrana za mladostnika, ki mora vsebovati vitamine in minerale,» kar ni bilo jasno poslušalcem. Zanimivo se jim je tudi zdelo dejstvo, da je po taborišču vladala tišina. Sami si tega ne morejo zamisliti, saj zanje popolna tišina v razredu pomeni strogi zapor. Tedaj pa se dekleta med seboj niso smela pogovarjati. In če je katera že prekršila to pravilo, je bila strahotno tepena. Spale so na majhnih posteljah v barakah. Na eni se jih je gnetlo šest. Gledale so, kako se je iz njih kadila para, saj so bile v istih oblačilih podnevi in ponoči. S stropa pa je kapljalo ... Bile so tako tesno skupaj, da so se morale obrniti vse hkrati, če je le ena to želela. Kamor koli so odšle, jih je spremljal Nemec, tudi do sanitarij. Oktobra leta 1944 pa so gospo Mafaldo in ostala dekleta premestili v delovno taborišče Mauthausen, kjer so delale v tovarni streliva. Hodile so dva kilometra daleč po hribu: »Ker nismo imele kaj jesti, smo trgale zelenje ob cesti. Vendar nas Nemci niso smeli videti, sicer smo bile močno tepene. Sama sem poskusila le enkrat, vendar mi je bilo žal.« V tovarni so delale 12 ur in dobile malico oz. lonček mineštre. Sama je merila konice nabojev. Ker so tovarne večkrat bombardirali, so jih odpeljali na dno, da bi jih prostor pokopal. Edina želja vseh internirank je bila, da bi umrle na domačih tleh. Site so bile krematorijev, smradu, tepeža, težkega dela, veliko pa so molile. In ko so prišli Američani, so se jih razveselile, saj so jih odpeljali v nemške prostore, krvnike pa v barake: »Dali so nam tudi jesti, vendar so stvari tako le poslabšali, saj je čase stradanja nadomestilo bruhanje, celo umiranje. Človeško telo tako hude spremembe ni preneslo.« Sledila je še vrnitev domov, vendar je bila hoja zelo naporna. Najprej so morale prečkati Donavo, nato so v Ljubljani spale pri redovnicah in tam jedle celo svež kruh. Kasneje so jih iz Postojne oficirji nove vlade odpeljali »na plac« pred železniško postajo v današnji Novi Gorici. Ko je prišla domov, je tehtala 28 kilogramov. To dejstvo je bilo za četrtošolce nepojmljivo, čudili pa so se tudi temu, da je sploh preživela grozoviti pekel. Dijak pa je pripovedovanje sklenil z besedami: »Časa, ki ga je moja nona preživela v taborišču, se zelo natančno spominja. Tedaj je veliko pretrpela, z ostalimi dekleti pa je mislila le na hrano. Smrti se je navadila, saj jo je gledala vsak dan. Njena največja želja in želja vseh deklet je bila, da bi bile pokopane v domači zemlji.« Nekdo izmed dijakov je kar zmajeval z glavo: »Najstnica bi vendar morala razmišljati le o ljubezni, zabavi, veselju, ne pa o smrti.« Hkrati pa so priznali, da ne vedo, ali bi današnja mladina kaj takega lahko sploh preživela.

SLOVENŠČINA V POVEZAVI Z ZGODOVINO

Jezik se vedno povezuje z zgodovino, oba predmeta pa sta med seboj prepletena, se dopolnjujeta in nadgrajujeta. Slovenski jezik se je kalil, zgodovinski dogodki so ga oblikovali in dopolnjevali. Je jezik naroda, ki si utira pot med svetovnimi jeziki. In ti, pravijo dijaki, bi ga radi nadvladali. Vendar pa ima slovenščina svojevrstno zgodovino, na katero je močno vplivala druga svetovna vojna. Tedaj so tudi Primorce odpeljali v koncentracijska taborišča, jim spreminjali imena, priimke, zatirali njihov jezik. Veliko ljudi je trpelo, veliko jih je umrlo. Zgodovina je vplivala na jezik, slednji se je kalil v zgodovini ... Čeprav poučujem slovenščino, sem razmišljala o tem, da bi lahko dijaki obeh razredov sami sestavili učne liste o jeziku in zgodovini in bi si jih nato izmenjali. V razredu, v katerem smo obravnavali literarno delo, so četrtošolci po skupinah poskusili sestaviti vprašanja o literarnem delu. V razredu, v katerem je dijak pripovedoval o svoji babici v taborišču, pa so vsi poskusili sestaviti vprašanja o času NOB, taboriščih, pisanju v tem času. Tako smo uresničili tudi cilje iz Kataloga znanj SSI Slovenščina in Zgodovina 2007. Pri pouku slovenščine so dijaki razvijali zmožnost pogovarjanja, poslušanja in branja besedil ter zmožnost ustnega in pisnega sporočanja. Ob tem so tudi aktualizirali besedilo ter s pomočjo svojih izkušenj vrednotili in poimenovali idejno-tematske plasti le-tega. Ob branju in interpretaciji literarnega besedila so slednje umestili v prostor in čas, se seznanili z avtorjema in s temeljnimi kulturnozgodovinskimi okoliščinami njunega ustvarjanja. Tako so sledili naslednjim ciljem iz Kataloga znanj SSI Slovenščina 2007:

- Dijaki ob učiteljevi razlagi in s samostojnim raziskovalnim delom spoznajo kulturno-zgodovinske okoliščine, ki so vplivale na nastanek književnih besedil slovenske književnosti med in po vojni.
- Dijaki poslušajo in berejo književna besedila oz. odlomke iz tega obdobja. Pri tem razvijajo estetsko zmožnost literarnega branja.
- Odlomke govorno in pisno interpretirajo, izražajo doživljanje, razumevanje in vrednotenje. Primerjajo svoje izkušnje in znanje s sporočili besedil.

Pri pouku zgodovine pa so se dijaki usposobili za razumevanje in vrednotenje slovenske kulturne dediščine in si tako razvijali zavest o slovenski narodni identiteti. Usvojili so znanje o najpomembnejših dogajanjih, pojavih in procesih iz nacionalne in obče zgodovine. Razvijali so spretnosti in veščine za razumevanje preteklosti in sodobnosti. Tako so sledili ciljem iz Kataloga znanj SSI Zgodovina 2007:

- Pojasni vzroke za izbruh druge svetovne vojne.

- Razmisli in spozna, kako je vojna spremenila življenje posameznika (pomanjkanje, strah, žrtve, talci, materialna škoda, stiske vasi in posameznika zaradi različnih vojsk, teror in taborišča, usodne odločitve posameznika).
- Razume vzroke za visoko število žrtev med drugo svetovno vojno pri Slovencih.
- Ve, kako se je končala druga svetovna vojna.

Dijaki so nato sestavili naslednja vprašanja, ki so bila povezana z literarnim delom. Predstavila sem jim tudi dijakov referat o trpljenju stare mame v taboriščih.

1. Kratko predstavite Pahorjevo življenje in delo.
2. Katera književna vrsta je njegovo delo Nekropola?
3. Pojasnite, kaj pomeni izraz nekropola, in razložite, zakaj ga je avtor uporabil.
4. Označite naslovnega junaka in povejte, kaj je doživel.
5. Bi lahko to delo primerjali z mladinskim romanom? Če je odgovor ne, pojasnite zakaj?

Dijaki drugega razreda pa so sestavili vprašanja, ki so se navezovala na pričevanje sošolčeve babice, predstavila pa sem jim tudi roman Nekropola.

1. V katerih državah so se pojavila taborišča in zakaj?
2. Ali so katera dejstva (npr. trpljenje v taborišču) iz referata podobna/enaka z literarnim delom Nekropola?
3. Je tudi gospa Mafalda spoznala nekropolo in kako?
4. Kratko predstavite obdobje NOB, vanj pa vključite tudi Primorsko, trpljenje v taboriščih, književnost tega obdobja.
5. Zakaj je gospa spregovorila o tem težkem obdobju? Zakaj je to storil pisatelj Pahor?

Izkazalo se je, da dijaki poznajo ta del zgodovine, o katerem so slišali pri pouku, nekaterim pa so sorodniki in sosedji pripovedovali o teh težkih dneh. Le verjeti ne morejo, da se je to res zgodilo. Nekdo se je celo spomnil, da je pisatelj Pahor zapisal, da je Evropa izšla iz vojne kot individualka. Ko so ji dali umetne steklene oči, so jo oskrunili. In evropski človek je to sprejel. Torej je bil veliki grešnik; bil je izkoriščevalec in izkoriščanec, kot ga je videl pesnik Kosovel v pesmi Ekstaza smrti, se je spomnil četrtošolec. Dodal pa je, da smo torej vsi odgovorni za to, da se tako krute stvari ne bi ponovile. Da se ne bi ponovila nekropola, zlo družbe, v kateri bi nadčlovek skušal izničiti njemu podrejene. Ti bi sicer v svojem trpljenju otopeli, a bi s svojim vztrajanjem izpričali svoj obstoj, svoj biti v evropski družbi.

SKLEP

Delo Borisa Pahorja Nekropola in pričevanje nekdanje taboriščnice sem uporabila pri pouku slovenščine, ko sem obravnavala književnost v NOB, hkrati pa sem dijake motivirala za samostojno delo. Tako so podrobneje spoznali tisti del slovenske zgodovine, ki si ga težko zapomnijo, saj ga niso doživeli. Današnji mladostnik mora vse doživeti v realnosti z lastnimi izkušnjami. Ker to pri obravnavi pouka književnosti NOB ni mogoče, sem dopustila možnost za individualno delo, ki je ostale pritegnilo k poslušanju in lastnemu ustvarjanju. Tako so z branjem in poslušanjem literarnega dela ter pričevanjem dijakove sorodnice nadgradili usvojeno snov, saj so poskusili oblikovati učne liste, na katerih sta bila zajeta literarno delo in zgodovina.

VIRI IN LITERATURA

Katalog znanja, Slovenščina, Srednje strokovno izobraževanje, 2007.

Katalog znanja, Zgodovina, Srednje strokovno izobraževanje, 2007.

Pahor, Boris (2009). Nekropola. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Krakar Vogel, Boža (2004). Poglavja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS, str. 22–23.

POVZETEK

V srednji strokovni šoli je obravnavo književnosti in samega obdobja NOB težka, saj je dijakom nerazumljiva. Naveličani so poslušati o času, o katerem ne vedo skoraj nič, saj ga sami niso doživeli. Zanje štejejo le realnost in izkušnje. Če v ta čas poseže kateri izmed sošolcev in jim je pripravljen posredovati svoje ideje in dejstva, bodo to hvaležno sprejeli. Še več – celo sami se bodo potrudili in skušali sodelovati pri pouku v obliki vprašanj in odgovorov, ki bodo utrdili učiteljevo razlago. Slednji pa bo lahko rekel, da je pri pouku slovenščine šlo za medpredmetno povezavo z zgodovino, saj so se dejstva književnega besedila prepletla s pričevanjem bivše taboriščnice o uničevalnih postojankah v vojnem času.

Mag. Andreja Rihter, poslanka

THE IMAGE OF OTHERS IN HISTORY TEACHING, PROJEKT SVETA EVROPE

Tretje srečanje predstavnikov vodstev držav članic Sveta Evrope v Varšavi maja 2005 je izpostavilo potrebo po sistematični podpori in vzpodbudi mednarodnega dialoga, ki naj temelji na človekovih pravicah. Ta pa naj se gradi na razumevanju in umiritvi, strpnosti, preprečevanju konfliktov in zagotavljanju povezovanja v družbi.

V nadaljevanju so izrazili svoje prepričanje, da je medkulturni dialog prav tako možno gojiti z natančnim in vestnim učenjem zgodovine. Ob tem pa so podprli Svet Evrope v njegovi pripravi posebnega projekta učenja zgodovine.

Oktobra 2005 je v kraju Faro na Portugalskem potekala konferenca ministrov, odgovornih za kulturo, ki so razvili vsebino in želeli, da se podpre razvoj odprtega dialoga med kulturami, na podlagi vzajemnosti, spoštovanja in razumevanja »drugih«.

Sledilo je srečanje ministrov za izobraževanje članic Sveta Evrope v Istanbulu aprila 2007. leta, na katerem so posebej izpostavili:

- treba je začeti podpirati oziroma pospeševati učenje in poučevanje zgodovine v evropskih multikulturnih okoljih z vzpostavitvijo projekta The Image of Others in History Teaching. Cilj projekta je zato priprava novih metod in izobraževalnih strategij na področju izobraževanja;
- prispevati je treba k pomirjenju, spoštovanju in medsebojnemu razumevanju različnih kultur, odprtosti do drugih, spoštovanju človekovih pravic in demokracije v luči globalizacije in prepoznavanju različnosti skozi proces učenja zgodovine;
- pripraviti je treba predloge za splošne smernice, ki bodo služile za izvajanje učenja zgodovine v osnovnih in srednjih šolah. Pri tem pa je treba vključiti vse zainteresirane javnosti, še posebej vladne službe in nevladne organizacije.

Priporočilo naj posebej poudari prvotno nepristransko vlogo učenja zgodovine in pomaga k ustvarjanju družbe, v kateri bodo prebivalci seznanjeni o svoji preteklosti, predvsem pa bodo razmišljali o svoji vlogi biti aktivni soustvarjalci prihodnosti.

Končno pa je Skupščina Sveta Evrope sprejela 26. junija 2009 posebno priporočilo Recommendation 1880 (2009) on history teaching in conflict and post-conflict situations. Dokument smo članice Sveta Evrope pripravile predvsem na izkušnjah in aktivnostih bilateralnih sodelovanj v regionalnih okoljih in je prav tako posledica dela in izvedbe seminarjev in simpozijev s posebnimi poudarki.

Sama sodelujem v projektu kot strokovnjakinja s področja dediščine oziroma predstavljam Evropski muzejski forum, in to od samega začetka. Od konca leta 2009, ko sem postala tudi aktivna članica Skupščine Sveta Evrope, pa sem vključena v projekt tudi kot predstavnica politično zainteresirane javnosti, saj je Slovenija skozi svoja zgodovinska obdobja bila vedno del nekega drugega kulturnega in političnega okolja, ki so ga učenci spoznavali skozi različna zgodovinska obdobja različno.

Prvi simpozij Learning History to understand and experience cultural diversity today je bil v Strasbourgu oktobra 2007, drugi se je odvijal novembra 2008 v Istanbulu in tretji v Atenah novembra 2009. Med simpoziji pa smo zaradi posebnih tem, ki so se izpostavile, želeli posebne vsebine še posebej preučiti v obliki seminarjev. Prvi je bil v Lizboni septembra 2008 z naslovom New Competences and training of History teachers in drugi v Ljubljani oktobra 2009. Mojo pobudo Svetu Evrope za organizacijo seminarja z vsebino partnerstva in vloge med kulturnimi in izobraževalnimi ustanovami sem podala koncem leta

2008 v Istanbulu. Soorganizacijo je sprejelo Ministrstvo za šolstvo in šport oziroma Urad za šolstvo. 8. in 9. oktobra 2009 smo tako v Ljubljani razpravljali in izmenjali izkušnje predstavniki kulturnih in izobraževalnih ustanov ter članic Sveta Evrope. Seminar je izpostavil potrebo prisluhniti konkretnim praksam v lokalnih okoljih, kjer je pedagog in arhivist ali kustos ali bibliotekar po svoji primarni stroki zgodovinar zaradi svojega strokovnega interesa podajanja zgodovine v lokalnem okolju pripravljen iskati partnerstva, partnerstva za boljše prepoznavanje drugih in drugačnih v zgodovinskih obdobjih. Z napredkom novih tehnologij, posebej pa vloge nacionalnih medijev, vloge in interesov privatnih medijskih postaj, vloge in poslanstev kulturnih ustanov je podajanje, učenje zgodovine postalo nova praksa v delu pedagogov.

Svoje prakse sodelovanja so nam tako predstavili posamezniki iz štirinajstih držav. Naj omenim le nekatere: Wolf Schmidt, Eustor iz Nemčije, Michel Thomas-Penette, Institut Europeen des Itinéraires Culturels iz Luksemburga, François Zabbal, Institut du Monde Arabe iz Francije, Naima Yah, Association Generiques iz Francije, Aleksander Zinczuk, Grodzka gate iz Poljske, Olga Sinitsyna, State Library of Foreign Literature iz Rusije, Hans Frommer, Hochschule Karlsruhe iz Nemčije, Maria Del Carmen Mendeze Garcia, University of Jaen iz Španije, Massimo Negri, EMF iz Italije, Christopher Rowe, didaktik zgodovine iz Velike Britanije, Brian Carvel, European Education Publishers Group. Predstavniki iz Slovenije pa so bili posamezniki oziroma partnerji v projektih sodelovanja šol in kulturnih ustanov. Naj izpostavim zelo dober primer našega televizijskega izobraževalnega programa, ki sta ga predstavila Hanka Kastelicova in Jadran Sterle, Tilka Jamnik pa nam je predstavila Mega kviz. Spremljali pa smo tudi predstavitve dobrih praks medsebojnega sodelovanja med slovenskimi arhivi, knjižnicami in muzeji s slovenskimi osnovnimi in srednjimi šolami.

Naši sklepi so del celote projekta, ki se je končal junija 2010. Prav tako pa smo celotni seminar objavili v obliki publikacije z vsemi prispevki, saj smo bili enotnega mnenja, da so lahko dobra praksa dela in sodelovanja tudi za druge. Seminar smo sklenili s poudarki, da kakovostno učenje zgodovine prispeva k izgradnji zaupanja med generacijami in h gradnji družbe prihodnosti. Zato je treba velikim spremembam življenja v naši družbi prilagoditi tudi načine podajanja, učenja zgodovine. Izobraževanja in kulturne ustanove morajo postati središče izobraževalnega sistema. Nove metode, predvsem v obliki sodelovanja med kulturnimi in izobraževalnimi ustanovami, so zato temelj za pripravo novih strategij in novih okvirov šolskih kurikulumov. Pedagogi, študenti, učenci so timi, ko pa govorimo o spremembah učnega procesa, so partnerji. Učni proces res poteka v okviru učnih načrtov v učilnicah in šolah, toda mladi danes spoznavajo spremembe vsakdanjega življenja z novimi tehnologijami, spoznavajo zgodovino in njeno drugačnost prek medijev in z njo se seznanijo v kulturnih ustanovah. Kako se danes spoprijeti z občutljivimi vsebinami, ki so se zgodile včeraj? Kdaj jih vnašamo v naše učne načrte? Kako uporabljati učbenike? Kdaj uporabljati poleg njih druge pripomočke, ustanove, ki se vsakodnevno ukvarjajo z novejšo zgodovino? Ostalo je kar nekaj vprašanj, na katera bo treba poiskati odgovore. Toda tudi vprašanja so tista, ki so pomembna pri ustvarjanju sklepov projekta *The Image of Others in History Teaching*.

Naj kratko predstavim še moje poudarke v uvodni besedi na zaključni konferenci projekta v Oslu junija 2010. Moja razprava je šla v smer velikega poudarka medsebojnega sodelovanja med ustanovami. Vsebina projekta *The Image of Others in History Teaching* je zelo pomembna za prihodnost podajanja zgodovine, saj v svojih sklepih izrecno poudarja prednosti učenja zgodovine tudi zunaj šolskih ustanov. V medsebojnem sodelovanju pa je tudi prihodnost razumevanja in spoznavanja, učenja zgodovine.

Kulturna dediščina je namreč del splošne blaginje vseh Evropejcev, sredstvo za krepitev vzajemnega priznavanja in negovanja skupnih projektov, ki odražajo soglasje skupnosti glede prihodnosti.

V tem pogledu se dediščina odmika od nečesa, kar je dokončno in statično, in se približuje temu, da postane sredstvo za odkrivanje in poudarjanje raznolikosti. Na ta način s pomočjo vzajemnega razumevanja in spoštovanja spodbuja dialog med skupnostmi in krepi razumevanje drug drugega, kar prispeva k preprečevanju konfliktov.

V kontekstu globalizacije kulturna dediščina z obeležji krepi družbene vezi med prebivalci, njihov čut pripadnosti in identiteto ter poudarja krajevno in zavira očitno erozijo vrednot skupnosti, do katere je prišlo v hlastanju po sodelovanju v svobodnem tržnem gospodarstvu.

Zato je poznavanje zgodovine narodov Evrope šele prvi korak k razumevanju, prepoznavanju različnosti med nami.

Kadar koli potujemo po Evropi, prehajamo naše meje. Meje, ki so navidezne in jih samo še ponekod prepoznaš po ostankih tipičnih mejnih grmad, ovir, preprek med državami. Prave fizične, dobro varovane meje pa še vedno ostajajo med članicami naše skupnosti Sveta Evrope. Trenutek časa nam govori, v kako pomembnem »trenutku« zgodovine živimo, saj smo priča zgodovinskim prelomnicam novega obdobja življenja. Ali se tega res zavedamo in ali o tem spregovorimo v učnih načrtih, pa je verjetno vsebina prihodnjih projektov.

Poznavanje načina življenja narodov, poznavanja okolja, v katerem se je razvijal, poznavanje kulture tega okolja, poznavanje zgodovine narodov sosedov je praksa, ki se je skoraj ne uporablja. Kadar Slovenci odidemo prek meje, spoznamo, da nas sosed in drugi narodi Evrope sicer poznajo, veliko pa o nas kot narodu ne vedo. Sami se zelo dobro zavedamo, da je učenje našega, slovenskega jezika zelo težko. Jezika, katerega prvo tiskano knjigo smo dobili v 16. stoletju. Zato pa je toliko bolj pomembno, da poznamo druge narode v Evropi, njihove navade, govorimo večinoma njihove jezike, poznamo njihovo zgodovino, ki nam služi kot vodnik in pripomoček za boljše spoznavanje.

Graditev narodove samozvesti naj bi bilo zato eno izmed poslanstev predmeta zgodovine. Vsakdanji tempo življenja, sprememba načina in vrednot v našem življenju, razvoj novih tehnologij pomeni za vsako novo generacijo hitrejši začetek rednega izobraževanja. Prav tako pa danes otroci spoznavajo svoje okolje, življenje v njem prek svojih staršev, njihovih ambicij, novih tehnologij, še posebej pa medijev. Številne znanstvene študije pričajo o pomembnosti teh prvih korakov otrok na poti spoznavanja svojega okolja, ljudi, ki hodi-jo mimo, navad in seveda preteklosti, tradicije. Študije potrjujejo dejstva, kako pomembno je spoznavanje lastne identitete v letih zgodnjega otroštva.

Tukaj pa nastopijo svojo pomembno vlogo kulturne ustanove. Še posebej tiste, ki v svojih programih ponujajo posebne aktivnosti, metode učenja, spoznavanje zgodovine: vodene muzejske razstave, učne ure zgodovine, ki se vsebinsko navezujejo na šolski kurikulum, delavnice, zgodovinska predavanja udeležencev dogodkov, izdaja zgodovinskih knjig in seveda posebnih priročnikov z gradivi dediščine, diskusije z avtorji znanstvenih del in raziskav itd.

Ravno dobre prakse sodelovanja med ustanovami na področju kulture in izobraževanja so bile tudi vzrok za pripravo in izvedbo seminarja Partnership and new competences needed for history education in a multicultural society.

Vzajemno razmišljanje o nujnem sodelovanju med ustanovami je bil tudi eden izmed pomembnih sklepov seminarja. Njegovo uresničevanje pa se začne v sodelovanju med ministri za kulturo in izobraževanje v vseh vladah.

Vzajemno sodelovanje med ustanovami je najpomembnejše za prepoznavanje oziroma učenje zgodovine. Način našega življenja se spreminja in to se zrcali tudi v programih izobraževanja, ki se iz leta v leto bolj prenaša zunaj šolskih zidov.

Zato tudi sama verjamem v besede nobelovca Marttija Ahtisaarija, ki je rekel:

»Peace and freedom in Europe are still put to the test today by hatred and violence. Very often, the causes are rooted in our history. If we Europeans want to establish a peaceful common future, we have to talk openly about our past.«

Kaj pa se bo zgodilo v prihodnosti kot posledica naših dogovorov in priporočil projekta?

Oktobra 2010 je v Bologni potekala mednarodna delavnica z naslovom Multikulturalne družbe, medkulturni dialog v programih evropskih muzejev. Tradicionalno poslanstvo muzejev – izobraževati javnosti – se s spremembami naše družbe razvija in ustvarja nove aktivnosti. Prav tako pa je prvotni namen izobraževanja spremenil vlogo in so ga muzeji uporabili za privabljanje novih obiskovalcev. Seveda ima največji pomen hiter tehnološki razvoj družbe, ki pomeni informativno družbo. Danes smo ljudje povezani prek interneta, naše spoznavanje preteklosti je dosegljivo prek računalnika, zgodovina je vidna prek spletnih muzejskih portalov. Delavnica je posegla na dve področji, na katerih je preučila nove izzive sprememb poslanstev. Muzeji so namreč prostori – ustanove, kjer se prezentira in uči zgodovina, so prostori medkulturnega dialoga. Muzeji so s svojimi novimi cilji ali po naročilih lastnikov oziroma ustanoviteljev za pridobivanje nove, številčnejše publike ponudili nove pedagoške programe, ki so vezani na preučevanje zgodovine. V ospredju je še posebej poudarjena novejša zgodovina, zgodovina 20. stoletja in današnjega življenja. Seveda pa je zgodovina povezana z dediščino, s predmeti, ki so del muzejskih zbirk. Bolonjska delavnica je pritegnila za isto mizo avtorje in udeležence evropskih projektov The Image of Others in History Teaching (CoE), Exhibiting Europe (University of Trondheim), Historiana (Euroclio), Challenging History (Museums, Libraries and Archive Council). Leto 2008 je bilo leto interkulturnega dialoga. Zaradi mnogih pobud v posameznih državah se je znotraj programa Grundtwig odvil zelo uspešen projekt Museums as Places for Intercultural Dialogue, ki se razvija in nadgrajuje. Na delavnici je bila predstavljena nevladna organizacija HANDS On. HANDS On je mednarodno združenje otroških muzejev, ki deluje že deset let in vključuje različne otroške muzeje ter posebne oddelke za otroke v muzejih. Naslednja konferenca pa bo potekala leta 2011 v Ljubljani in Celju. Njen naslov bo Identity and Cultural Heritage – vloga otroških muzejev, poseben modul pa bomo posvetili zgodovini in njeni vlogi v vsakdanjiku otroka, ki se šele pripravlja na šolo oziroma na program rednega izobraževanja.

SKLEP

Na seminarju v Ljubljani smo potrdili naša opažanja: za prihodnost dobrega poznavanja zgodovine in njenega prepoznavanja in učenja je nujno dobro sodelovanje ministrov znotraj vsake vlade. Naše sklepe zato širimo v prihodnost. Z roko v roki jih pomagajo uresničevati ministri, odgovorni za izobraževanje in kulturo, ter ministri za finance. Vsi skupaj pa podpirajo strategijo za prihodnost poučevanja zgodovine. Kako pomembna je naša preteklost, poznavanje naše zgodovine, zgodovine naših sosedov in narodov Sveta Evrope, pa posebej vemo zgodovinarji, ki smo na poti skozi življenje vstopili v profesionalno politiko.

Mag. Monika Kokalj Kočevar, Muzej novejšje zgodovine Slovenije

MEDNARODNI ODBOR KONCENTRACIJSKEGA TABORIŠČA MAUTHAUSEN IN NJEGOVA VLOGA PRI VZGOJI IN POSREDOVANJU SPOROČIL MLADIM

Comite International de Mauthausen, Mednarodni odbor koncentracijskega taborišča Mauthausen (dalje CIM), je mednarodna organizacija predstavnikov taboriščnikov in njihovih nacionalnih odborov. Da bi zagotovili nadaljevanje dela, ki so ga že opravili preživeli člani, se odboru pridružujejo mladi ljudje, predvsem sorodniki žrtev, zaradi pomembnosti zgodovinske obravnave in raziskav pa so v njem tudi zgodovinarji. Več projektov poteka v tesnem sodelovanju z avstrijskim odborom Mauthausen Komitee Österreich (MKÖ) [Austrian Mauthausen Committee] in avstrijskim taboriščnim združenjem Österreichische Lagergemeinschaft Mauthausen (ÖLM) [Austrian Mauthausen Camp].

Danes so zastopani v odboru, ki šteje skupaj s tolmači 30 ljudi, predstavniki 20 narodov. Že nekaj let je predsednik Slovenec Dušan Stefančič, ki je glavni koordinator slovenskih taboriščnih odborov pri ZZB za vrednote NOB. Članica odbora je tudi muzealka mag. Monika Kokalj Kočevar, avtorica pričujočega članka.

Člani CIM-a se srečajo dvakrat letno, maja na izvršnem in oktobra na organizacijskem sestanku. Glavne teme so vzdrževanje in razvoj spominskega središča Mauthausen-Memorial Mauthausen, postavljanje novih obeležij na krajih, kjer so bila koncentracijska taborišča, ohranjanje spomina, predvsem pa tudi preučevanje različnih tem, vezanih na taborišče, ter vključevanje mladih.

V matičnem taborišču in vseh 49 zunanjih taboriščih je bilo zaprtih od ustanovitve taborišča avgusta 1938 do konca vojne več kot 200.000 moških in približno 8000 žensk, od tega 4123 Slovencev in Slovenk. Umrlo jih je skoraj polovica, od Slovencev več kot 1500.

CIM je bil ustanovljen v začetku leta 1945, ko se je tajno povezovalo več različnih nacionalnih odporiških organizacij, ki so delovale v taborišču. Prevzeli so tudi upravno delovanje in organizacijo taborišča tik pred osvoboditvijo in predali taborišče ameriški vojski. Po osvoboditvi so nastali še mnogi novi nacionalni odbori, ki so imeli predstavnika v CIM.

Petega maja 1945 so matično taborišče osvobodile ameriške enote. Prve proslave so taboriščniki organizirali maja in junija. 16. maja je bil 1945 v Mauthausnu zadnji zbor na slovesnosti, ko so odhajali sovjetski taboriščniki. Mednarodni taboriščni odbor je naslovil na javnost poziv, katerega temeljno sporočilo je bilo: »Ohranimo v spominu mednarodno taboriščno solidarnost in v spominu nanjo sodelujmo pri gradnji novega pravičnega sveta, sveta svobodnega človeka.« To izjavo so podpisali predstavniki 16 držav, med njimi tudi predstavnik Jugoslavije. Po osvoboditvi so jugoslovanski predstavniki izvolili Lovra Kuharja - Prežihovega Voranca, ki je prišel marca 1945 v Mauthausen iz taborišča Sachsenhausen, za predsednika Jugoslovanskega narodnega odbora, Jugoslovani pa so ga tudi delegirali v mednarodni taboriščni odbor. Leta 1946 se je v Linzu ob prvi obletnici srečalo le nekaj preživelih, leta 1949 pa je bila organizirana prva mednarodna slovesnost. Od takrat naprej je nedelja v začetku maja posvečena spominu na koncentracijsko taborišče Mauthausen. Za številne taboriščnike je slovesnost priložnost, da se vrnejo na kraj, kjer so trpeli, z željo, da obdržijo živ spomin na žrtve nacističnega terorja, pokažejo trajnost odpora in solidarnosti in se uprejo vsem oblikam nestrpnosti in izključitev. Na letnih komemoracijah in slovesnostih ob osvoboditvi se preživeli spominjajo umrlih tovarišev in pošiljajo jasen opomin z željo, da se kaj takega ne bi več ponovilo.

Leta 1952 se je CIM reorganiziral in tako deluje še danes, njegov sedež je na Dunaju. Skupno delo temelji na pozivu iz Mauthausna iz leta 1945.

V zadnjih letih so obletnice postale množične organizirane slovesnosti, ko preživeli skupaj s sonarodnjaki pridejo v Mauthausen in se poklonijo spominu na ubite tovariše. Poleg



*Stopnice v kamnolom
Wiener Graben, 2008
(foto: Saša Frantar.)*



*Glavni vhod v taborišče,
2008 (foto: Saša Frantar.)*

številnih skupin iz Evrope, avstrijskih političnih in delavskih organizacij sodelujejo na letnih slovesnostih tudi predstavniki avstrijskih zveznih in regionalnih oblasti ter politični predstavniki drugih držav. Komemoracija in slovesnosti predstavljajo največje srečanje v nekdanjih koncentracijskih taboriščih. Po navadi obiše taborišče na ta dan več kot 25.000 ljudi.

Številne organizacije organizirajo pri svojih spomenikih, ki so postavljeni pred glavnimi vrati v taborišče, proslave, nato pa se pridružijo simboličnemu pohodu skozi glavni vhod na zborna mesto, kjer poteka osrednja proslava.

Od leta 2006 poteka ob slovesnostih in letnem srečanju CIM-a tudi letni simpozij na Univerzi v Linzu (Johannes Kepler Universität in Linz). Letna tema vabljenih znanstvenih referatov je ista kot tema, ki jo izbere CIM za glavno temo slovesnosti in spominjanja. Tako je bila leta 2010 predstavljena tema o otrocih in mladostnikih v taborišču, leta 2009 je bila tema Upor iz religioznih motivov, leta 2008 Evropski upor proti nacionalsocializmu, leta 2007 Umetniki in znanstveniki v taborišču in leta 2006 Ženske v KT Mauthausen. Ob vabljenih predavanjih izda odbor tudi zbornike predavanj in gradivo, vezano na temo, ki ga pripravijo nacionalni odbori.

V letu 2010 je bilo organizirano novo telo, t. i. Dialogforum Mauthausen, ki naj bi k aktivnemu sodelovanju pri obnovi in prihodnosti spominskega kraja Mauthausen pritegnilo najširšo javnost. V naslednjih letih bo potekala tudi prenova muzejskih postavitev v taborišču.

Posamezni nacionalni odbori organizirajo vsako leto v času slovesnosti v Mauthausnu pohode mladih in srečanja mladih s preživelimi.

V letu 2009/10 pa je bilo v okviru CIM-a prvič izvedeno tudi tekmovanje šolskih skupin z zgodovinsko temo, ki so jo aktualizirali.

V letu 2010 so člani odbora prvič obiskali podzemne rove, imenovane tudi Bergkristall, kjer so delali taboriščniki iz Gusna II in sestavljali letala messerschmidt. V prihodnje bodo rovi odprti tudi za širšo javnost.

Slovenski taboriščni odbor Mauthausen vodi Dušan Stefančič, ki so ga komaj 16-letnega zaprli in je preživel šest koncentracijskih taborišč, med njimi tudi Mauthausen ter zunanji taborišči Gusen I in Gusen II. Preživelih Slovencev iz taborišča Mauthausen je še nekaj več kot sto.

Sodelovanje na uradni slovesnosti v Mauthausnu in organizacija proslave pri slovenskem spomeniku je poleg priprave proslave v zunanjem taborišču Ljubelj, ki je spadal pod koncentracijsko taborišče Mauthausen, eden izmed osrednjih dogodkov, ki jih organizira odbor. Za vsakoletno izdajo zbornika pri CIM-u pripravijo člani tudi daljšo raziskavo.

Člani odbora pridejo po dogovoru tudi na šole in predavajo o temi nacizem in taboriščni sistem, preživeli pričevalci pa se srečajo z učenci in jim pripovedujejo o svojih spominih na življenje v taborišču.

Že vrsto let odbor uspešno sodeluje z Ministrstvom za obrambo in Ministrstvom za šolstvo in šport, ki vsako leto organizira ogled in sodelovanje na slovesnostih v Mauthausnu za skupine devetošolcev.

Ker pa to za učence ni le prisostvovanje na slovesnosti, ampak tudi zastopanje slovenske mladine, druženje z mladimi iz drugih držav, hkrati pa spoznavanje in vpogled v delovanje nacističnega sistema, se odbor posebno dobro pripravi na sodelovanje s šolo in na organizacijo izleta. Člani odbora, ki so taborišče preživeli, se po določitvi šole, ki bo prišla na slovesnost, sestanejo s predstavniki šole. Učencem, ki bodo odšli na slovesnost, predstavijo nacistični taboriščni sistem in njegovo delovanje. Preživeli taboriščnik v uri spominjanja predstavi svojo življenjsko zgodbo, temu pa sledi pogovor z učenci. Naslednje srečanje je namenjeno poglobljeni predstavitvi taborišč in taboriščnih izpostav taborišča Mauthausen ter življenja v njem. Sledi tudi fotografski prikaz s kombinacijo nekdanjih in sedanjih fotografij taborišča. Predavanje se sklene s povzetkom glavnih ključnih besed: nacizem, holokavst, taboriščni sistemi, vrste taborišč, prepoznavna znamenja taboriščnikov, Mauthausen, Hartheim, depersonalizacija, evtanazija, N und N, skupine z oznako K, plinska celica, krematorij, Wiener Graben ... ponovna vzpostavitev identitete. Po potrebi se izrazi predstavijo na posebnih pripravljenih tablicah v obliki delavnice. Učence pa učiteljice in učitelji že pred obiski članov odbora pripravijo na temo in jim predstavijo osnovni okvir dogodkov.

Vodstvo po samem taborišču je za učence in vodiče posebno doživetje. Na srednjem strmem hribu še vedno stoji večji del taborišča, ki s svojim visokim obzidjem iz temnega granita nadvladuje okolico. Predvsem masivni zidovi in stolpi iz granita dajo taborišču Mauthausen poseben arhitektonski videz gradu, katerega lega je vidna in reprezentančna. V tem se je Mauthausen arhitektonsko razlikoval od drugih koncentracijskih taborišč. Poudarjeno nasprotje med trdnjanskimi stavbami in neuglednimi barakami za taboriščnike naj bi arhitektonsko odsevalo razliko v moči med vladarji in vladanimi.

Kot v učilnici tudi v uvodu izpostavimo sistem izgradnje taborišč v tridesetih letih in na koncu prikažemo, kje vse se je razprostiralo taborišče. Taboriščno območje je s svojimi 95 stavbami brez kamnoloma obsegalo površino okoli 150.000 m².

Z vsem predznanjem, ki so si ga nabrali učenci, jih usmerimo v taborišče skozi glavni vhod, da si dejansko lahko ustvarijo podobo prihoda in dogodkov, ki so sledili: popisovanje, preoblačenje, razporeditev po barakah itd. Takoj za vrati se začne zborna mesto, kjer se učencem razloži sistem taborišča od prihoda naprej. Barake na levi strani sicer niso originalne, vendar v pripovedi odigrajo pomembno vlogo. Ohranjene stavbe z desne strani vhoda so bile pralnica, kuhinja, zapori in bolnišnični del. Zgodbo o terorju stopnjujemo do prihoda v spodnje prostore zidanih stavb, kjer sta tudi dva krematorija. Še bolj tesnobno je v plinski celici in na prostorih, kjer so opravljali eksekucije. Naslednji del je stalna postavitve, ob kateri lahko razložimo zgodbo taboriščnih izpostav, v spodnjih prostorih pa vsakdanje življenje, maketo taborišča, kjer je pravzaprav vidno, kako veliko je bilo taborišče in kaj je obsegalo. Po odhodu iz taboriščne stavbe se usmerimo nazaj skozi glavni vhod in k spomenikom posameznim narodnostim in nato proti stopnišču. Z vrha strmih stopnic je še posebno strašljiv pogled na nekdanji kamnolom, kjer so taboriščniki klesali kamenje in ga nosili po stopnicah v taborišče. Na krajih, kjer vemo iz pripovedi, da so stražarji silili taboriščnike, da so skakali v prepad oz v kamnolom, vključimo zgodbe, citiramo posameznike. Prostor dejansko ne potrebuje še posebnih opozoril. Sledi še sprehod po stopnicah, na katerih se je končalo marsikatero življenje taboriščnikov. Tu povezujemo predhodno znanje in poznavanje učencev o kamnolomu, o izkoriščanju delovne sile in hkrati zopet povezovanje fotografij, ki smo si jih ogledali na razstavi, in zgodbe. Dejansko imamo opraviti z muzejskimi predmeti in muzejskim prostorom.

Še pred nekaj leti je učence po taborišču vodil preživel taboriščnik dr. Jože Hlebanja, sedaj pa si z muzealko mag. Kokalj Kočever razdelita delo tako, da dr. Hlebanja popelje po taborišču visoke predstavnike slovenske politike, mag. Kokalj Kočever pa vodi učence po taborišču.

Leta 2010 so Ministrstvo in lokalne skupnosti prvič omogočile, da so se učenci z Osnovne šole Gornji Grad udeležili dvodnevne ekskurzije. Tako so si lahko ogledali taborišče v soboto, v nedeljo pa izvedli bogat glasbeni in recitatorski program pri slovenskem spomeniku in sodelovali v osrednji povorki in pri proslavi.

Kljub temu da so učenci pripravljeni na dogodek in na kraj, ki ga bodo obiskali, mnoge močno pretrese, saj se tako blizu prvič srečajo s smrtjo in z občutkom smrti. Večkrat ob ogledu ni treba dodatnih besed, kraj govori zase. Doživeti taborišče, čeprav 65 let po koncu druge svetovne vojne, je posebna izkušnja, ki ti je ne more dati nobena knjiga in noben film. Učenci brez besed dojamajo strašljivo razsežnost nacizma in taboriščnih sistemov.

Po prihodu domov učenci z učitelji še enkrat povzamejo učno snov in pripravijo zapise, po potrebi pa razdeli vodička po ogledu razstave tudi delovne liste.

Iz zapisov učencev, kaj so si najbolj zapomnili, sklepamo, da je bil namen dosežen, da so se naučili oz. iz izkušnje obiska taborišča dojeli, kaj je pomenilo biti vpet v nacistično kolesje, in verjamemo, da tako vsako leto uspemo izpolniti poslanstvo svojega odbora in poslanstvo, kateremu smo zavezani po pozivu iz leta 1945.



Minister Ivan Svetlik in učenci OŠ Frana Kocbeka iz Gornjega Grada na proslavi pri slovenskem spomeniku v KT Mauthausen, 2010 (foto: Saša Frantar.)



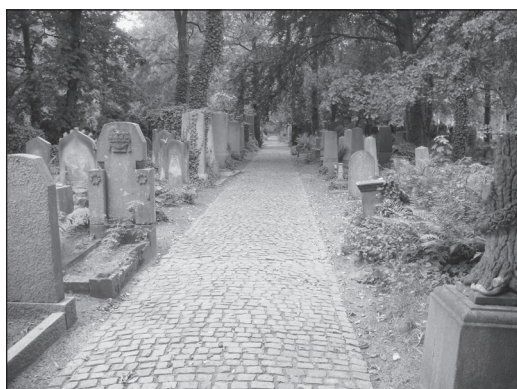
Preživeli taboriščnik dr. Jože Hlebanja z učenci OŠ Franja Goloba iz Prevalj, 2008 (foto: Saša Frantar.)

Dr. Danijela Trškan, Filozofska fakulteta Ljubljana

1939 – HITLER, STALIN IN VZHODNA EVROPA, MEDNARODNI FORUM 2009

WROCLAW, 16.–20. 9. 2009

2. mednarodni forum v Wrocławu na Poljskem je imel tri vsebinske dele. Prvi del je bil namenjen pripravi na prijavo projektov »Geschichtswerkstatt Europa« s poudarkom na intervjujih oz. pričevanjih iz druge svetovne vojne, drugi del Mednarodnemu simpoziju, ki je bil posvečen Paktu Hitler-Stalin leta 1939 in njegovim posledicam ter debati, kako se spominjajo leta 1939 v Nemčiji, na Poljskem, v baltskih državah, Rusiji, Belorusiji, Ukrajini in Moldaviji. Tretji del pa je vključeval raziskovanje mesta Wrocława in okolice. Udeleženci Foruma so bili iz različnih držav in različnih poklicev; vključeni so bili v različne organizacije, ustanove in so želeli sodelovati v mednarodnih projektih iz zgodovine. Udeleženci Mednarodnega simpozija pa so bili predvsem zgodovinarji iz Nemčije, Poljske in vzhodno-evropskih držav.



*Staro judovsko pokopališče
v Wrocławu, 2009
(foto D. Trškan.)*

Wrocław (nemško Breslau) je bil izbran tudi zaradi dramatičnih dogodkov iz druge svetovne vojne, ko je v tem mestu izgubilo življenje okoli 10.000 Judov, mesto pa je postalo tudi glavno nemško oporišče Festung Breslau in se je predalo maja 1945 kot zadnja nemška postojanka pred Berlinom. Takrat je bil približno 70-odstotno porušen.

Mednarodni forum se je prvi dan začel z nenavadnim raziskovanjem Wrocława. Udeleženci so se razdelili v štiri skupine, prva je morala priti do starega pokopališča Judov in ugotoviti, kako je urejeno in kdo skrbi zanj, druga je morala poiskati novo pokopališče Judov, tretja je morala poiskati sinagogo in ugotoviti, katere so še sledi Judov v tem delu judovske četrti, četrta skupina pa je raziskovala Wrocław po detektivski zgodbi, ki jo je leta 2006 napisal Marek Krajewski z naslovom »Festung Breslau« in se dogaja v času druge svetovne vojne v Wrocławu. Vse skupine so imele na voljo eno uro in pol. Potem pa so se razpolovile in nastali sta

dve skupini, ki sta se pogovarjali o najdenih spomenikih, stavbah ali ostankih, ki pričajo, da v Wrocławu bivajo Judi ter kako Wrocław ravna s kulturno dediščino predvojnega mesta.

Drugi dan je bil seminar namenjen ustni zgodovini. Vključeval je razpravo o pomenu in vlogi ustne zgodovine oz. ustnih pričevanj, o težavah, na katere izvajalci naletijo pri intervjujih s starejšimi pričami, ter o načinih intervjuvanja starejših oseb oz. prič. Udeleženci so delili tudi svoje izkušnje z intervjuji prič iz druge svetovne vojne. Ustna zgodovina postaja ena od pomembnih analitičnih metod pri zgodovinskem raziskovanju, ki se upošteva tudi pri sodobnih mednarodnih projektih, kot so npr. projekti pri Geschichtswerkstatt Europa. Na seminarju je bil poudarek na spominskih intervjujih oz. življenjskih zgodbah, pri čemer so intervjuji izvedeni tako, da pričevalci najprej povedo svojo življenjsko zgodbo, šele nato pa sledijo vprašanja, vendar le tista, ki pomagajo razumevanju pričevalčeve zgodbe. Za izvedbo takšnih intervjujev mora oseba, ki intervjuva, najti ustrezne priče, zelo dobro poznati zgodovinske dogodke in ozadje oz. okoliščine, v katerih je pričevalec živel, ter paziti, da se intervju večkrat prekine in izvede v več dnevih, saj gre za starejše osebe. Pri pripovedovanju življenjske zgodbe intervjuvanci lahko uporabijo fotografije, dnevnike in druge dokumente, ki jih imajo shranjene doma. Odgovarjajo naj na vprašanja, ki spodbujajo opise dogodkov in ne njihovo mnenje o dogodkih. Intervjuvanci naj dobijo vtis, da so njihova pričevanja izjemno pomembna kot ustni vir preteklosti ter da še niso prepozna za prihodnje generacije.

Drugi dan se je zvečer začel tudi Mednarodni simpozij. Uvodno predavanje je imela bivša predsednica Latvije Vaira Vīķe-Freiberga (predsednica 1999–2007), ki je govorila o paktu Hitler-Stalin in Evropi z baltske perspektive. Njen govor je poudaril, da naj bi bili

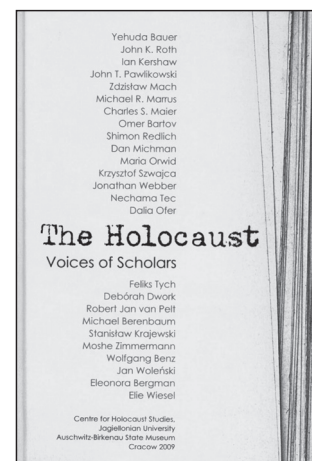
različni spomini skupen spomin in skupna dediščina ter da nikoli ne bi smeli dovoliti, da samo ena oseba odloča o milijonih ljudi.

Tretji dan je bil v celoti posvečen Mednarodnemu simpoziju, ki je potekal v Arhitekturnem muzeju v Wrocławu in je bil sestavni del tudi za vse udeležence Mednarodnega foruma. Dopoldan so potekali zanimivi intervjuji s tremi pričami druge svetovne vojne iz Poljske, Latvije in Moldavije, v katerih so intervjuvanci odgovarjali na vprašanja o njihovem življenju, usodi in tudi razumevanju dogodkov druge svetovne vojne. Popoldan pa so zgodovinarji Stefan Troebst (Leipzig), Dušan Kováč (Bratislava), Krisztián Ungváry (Budimpešta) in Wolfram von Scheliha (Leipzig) v obliki okrogle mize podali še svoje raziskave o paktu Hitler-Stalin leta 1939 oz. naslov panelne diskusije je bil Srednjevzhodnoevropska in ruska razprava o nacistično-sovjetskem paktu.

Četrty dan so se udeleženci Forumu razdelili v dve skupini. Ena skupina si je v Centru Univerze Willy Brandt v Wrocławu ogledala razstavo o nemško-sovjetskem paktu iz leta 1939, ki prikazuje vpliv tega pakta na Evropo. Razstava ne prikazuje, kaj se je zgodilo leta 1939, ampak kako se ljudje oz. države spominjajo tega pakta in njegovih posledic do današnjih dni. Udeleženci so se pogovarjali tudi o problematiki nastajanja razstav in o metodologiji analize razstav. Druga skupina pa si je ogledala posest z dvorcem v majhni vasi Krzyżowa (Kreisau), ki je bil obnovljen šele po letu 1989, od leta 1994 naprej pa spremenjen v Mednarodni mladinski center za srečanja, delavnice, konference, aktivne počitnice mladih idr. V času druge svetovne vojne je bila ta posest v lasti člana nemške protinacistične odporiške skupine (Kreisauer Kreis) in tam so se člani tudi tajno sestajali. Po neuspelem poskusu atentata na Hitlerja 20. 6. 1944 so nemške oblasti poostrele nadzor nad protinacističnimi nemškimi organizacijami, zato so aretirale več članov te skupine in jih obsodile na smrt. Na smrt je bil obsojen leta 1945 tudi lastnik te posesti Helmuth James von Moltke (1907–1945). Ta prostor sedaj predstavlja zgodovinski spomenik oz. simbol vseh gibanj proti diktaturam 20. stoletja.

Peti dan je bil posvečen pripravi na prijavo projektov, ki se bodo izvajali od aprila do oktobra 2010. Udeležencem so koordinatorji pomagali pri pisanju osnutkov projektov za razpis Geschichtswerkstatt Europa, ki je program fundacije »Remembrance, Responsibility and Future« oz. EVZ (Erinnerung, Verantwortung und Zukunft). Fundacija EVZ je bila ustanovljena že leta 2000, od leta 2007 naprej pa financira oz. podpira mednarodne projekte, ki se posvečajo spominom preteklih dogodkov, zlasti vojn, diktatur in genocidov ter kolektivni izkušnji zatiranja v 20. stoletju (deportacije, evakuacije, emigracije, vrnitev vojnih ujetnikov, izseljencev ali deportirancev idr.). Informacije o tej fundaciji so na spletni strani: www.stiftung-evz.de. Glavni namen projektov pri programu Geschichtswerkstatt Europa je spodbujanje upoštevanja človekovih pravic, razumevanja med različnimi ljudmi in sprave med narodi ter skrbi za preživele osebe. Informacije o tem razpisu so vsako leto objavljene na spletni strani: www.geschichtswerkstatt-europa.org. Projekti lahko vključujejo terensko delo z iskanjem sledi (npr. spomenikov, v muzejih) ter analizo ustnih in pisnih pričevanj. Še posebej so pomembni intervjuji s pričami. Projekt lahko prijavijo posamezniki, študenti, novinarji, organizacije, društva, inštituti, univerze idr., člani pa morajo biti stari od 18 do 35 let. V projektno skupino morajo biti vključeni predstavniki iz srednje- in vzhodnoevropskih držav ali Izraela. Institucije lahko prijavijo več kot 4 člane, ki lahko pridobijo sredstva do 15.000 evrov za potne in materialne stroške, skupine, ki imajo od 2 do 4 člane, pa lahko dobijo do 2500 evrov na osebo. Prijava na projekt mora vsebovati odgovore na naslednja vprašanja: *Katera mednarodna skupina bo izvajala projekt?; Kateri je glavni problem oz. raziskovalno vprašanje projekta?; Kateri so koraki oz. načrtovane faze in metode dela?; Kakšna bo oblika komunikacije med partnerji oz. člani?; V kakšni obliki bodo predstavljeni rezultati projekta?; Kolikšni bodo stroški za izvedbo projekta?* Vsako leto je prijava na razpis Geschichtswerkstatt Europa možna septembra in oktobra, izvedba pa poteka od aprila do oktobra naslednje leto.

Mednarodni forum je sponzorirala fundacija »Remembrance, Responsibility and Future« v sodelovanju z Global and European Studies Inštituta Univerze v Leipzigu in Centra Willy Brandt Univerze v Wrocławu. Informacije o največji organizaciji za ustno zgodovino International Oral History Association pa se nahajajo na: <http://www.iohanet.org/>. Celotno srečanje je poudarjalo pomen spomina oz. spominjanja na dramatične dogodke v času druge svetovne vojne in po njej ter odgovornost ljudi za ohranjanje tega spomina tudi v prihodnosti.



Naslovnica knjige, v kateri so objavljeni prispevki o holokavstu. Knjiga je namenjena tudi učiteljem, saj vsebuje različne pristope za obravnavanje holokavsta v šolah.

Suzana Cvirn Guček, Osnovna šola Savsko naselje Ljubljana

MEDNARODNA KONFERENCA »DRUGAČNOST SKUPNE ZGODOVINE«

VELKE BÍLOVICE, 23.–26. SEPTEMBER 2009

Kolektivni spomin v državah Srednje Evrope je še vedno protisloven. Na Češkem, Poljskem, Slovaškem in Madžarskem gledajo na marsikateri zgodovinski proces in dogodek na diametralno nasproten način, kar se kaže tudi v učbenikih zgodovine. V vseh omenjenih državah zgodovinski učbeniki vsebujejo vse preveč mitov, stereotipov, nacionalizma in celo šovinizma.

V želji, da bi presegli enostranske interpretacije in pouk zgodovine modernizirali v skladu z načeli tolerance, večperspektivnosti in multikulturalizma, so se didaktiki zgodovine iz štirih držav Višegrajske skupine (na pobudo dr. Marie Tonkove in dr. Anne Bockove iz bratislavske Pedagoške fakultete) že pred leti odločili, da bodo vsako leto organizirali skupne konference, na katerih bodo poskušali najti ustrezne rešitve. Po treh konferencah v Šturovem na Slovaškem je bila konferenca med 23. in 26. septembrom 2009 v Velkih Bílovicah na Moravskem, mali vasici na tromeji med Češko, Slovaško in Avstrijo. Konferenco so – ob podpori Mednarodnega višegrajskega sklada in Sveta Evrope ter pod pokroviteljstvom češkega podpredsednika dr. Dušana Čaploviča ter ministric za šolstvo Miroslave Kopicové – organizirali Oddelek za zgodovino na Karlovi univerzi v Pragi, Katedra zgodovine Pedagoške fakultete Univerze Komenskega v Bratislavi, Katedra zgodovine Pedagoške fakultete na Masarykovi Univerzi v Brnu ter služba za mednarodno sodelovanje Češkega ministrstva za šolstvo, mladino in šport.

Trodnevna konferenca, na koncu »začinjena« z zanimivo ekskurzijo v bližnje Mikulčice in obmejno moravsko mesto Mikulov, je potekala na dveh nivojih. Na eni strani so so ugledni strokovnjaki iz petih držav predstavili svoje referate, ki so se na tak ali drugačen način dotikali teme konference: Drugačnost skupne zgodovine. Zgodovinska dediščina srednje Evrope 20. stoletja kot sestavni del evropske diskusije o pouku zgodovine. Na drugem nivoju pa so potekale delavnice, na katerih so udeleženci konference (učitelji iz štirih držav Višegrajske skupine) predstavili svoje izkušnje in probleme pri pouku sodobne zgodovine.

Uvod v delo konference je pomenilo zanimivo predavanje prof. dr. Zdeněka Beneša s Karlove univerze v Pragi, ki z veliko mero humorja pokazal, na kako različen način v posameznih državah Višegrajske skupine interpretirajo posamezne »prelomne« dogodke iz polpretekle zgodovine. Logično nadaljevanje je bil referat dr. Ivana Halászsa s Katoliške univerze v Budimpešti, ki je s številnimi konkretnimi primeri opozoril, da k stereotipom, ki so prisotni v šolskih učbenikih (in zgodovinopisju) srednjeevropskih držav v veliki meri prispeva tudi terminološka zmeda, ki je še posebej očitna v različnem razumevanju določenih pojmov v madžarščini in slovaščini. Poljski zgodovinar dr. Piotr Czarczyński je v svojem referatu poudaril pomen regionalne zgodovine pri pouku zgodovine, češka zgodovinarica dr. Blážena Gracová pa je predstavila rezultate ankete med češkimi osnovnošolci in dijaki o poznavanju holokavsta. Izjemno zanimiva sta bila referata mag. Kateřine Lozoviukove o ljudskem sodstvu na Češkem v petdesetih letih 20. stoletja in dr. Jaroslava Meda o literarnem življenju v času druge Češkoslovaške republike.

Dr. Janez Cvirn s Filozofske fakultete v Ljubljani in dr. Jure Gašparič z Inštituta za novejšo zgodovino v Ljubljani sta v preglednem referatu predstavila različne interpretacije

slovenske zgodovine med in po drugi svetovni vojni in njihove politične implikacije. Kako se z dogodki med drugo svetovno vojno sooča poljska historiografija, je plastično prikazal dr. Michal Jarniecki z univerze v Kaliszu. Dogajanja neposredno po drugi svetovni vojni na Moravskem se je dotaknil prof. dr. František Čapka z brnske univerze, ki je v svojem referatu orisal potek izгона nemške manjšine in ponovno kolonizacijo južne Moravske. Izjemno zanimiva je bilo predavanje docenta dr. Miroslava Mareša z brnske univerze o ekstremistični (neonacistični) sceni v državah Višegrajske skupine, kot jo je mogoče razbrati na internetu. Slovaška zgodovinarica dr. Daniela Kodajová je predstavila nekatere ekstremne dogodke v procesu oblikovanja slovaške družbe, dr. Marina Zavacká pa vlogo žurnalizma in javnega mnenja v socializmu. V sklopu predavanj o zgodovini športa velja posebej omeniti zanimiva referata predstavnikov češkega ministrstva za notranje zadeve dr. Josefa Smolika o modernem nogometnem huliganstvu v državah Višegrajske skupine in dr. Mattea Hanule o nacionalizmu na tribunah navijačev v Bratislavi.

Učitelji so bili še posebej navdušeni nad kratkim a jedrnatim predavanjem angleškega zgodovinarja (didaktika) Chrisa Rowea z naslovom Narodna zgodovina v kontekstu zgodovine drugih narodov, ki je predstavil uravnotežen model šolske obravnave nekaterih kontroverznih tem v zgodovini Srednje Evrope 20. stoletja. Rowe je poudaril, da se pri pouku zgodovine takšnih tem nikakor ne gre izogibati, ampak jih je treba predstaviti v njihovi večplastnosti in opozoriti tudi na različne možne interpretacije.

V svojem referatu sem predstavila konkretno zasnovane učne ure o začetku druge svetovne vojne na Slovenskem ter učno uro o obravnavi holokavsta. Ob predhodni pomoči svetovalke Zavoda RS za šolstvo mag. Vilme Brodnik pa sem na kratko povzela tudi glavne smernice slovenskih prenovljenih učnih načrtov za pouk zgodovine.

Na drugem nivoju konference so potekale delavnice, na katerih so udeleženci (učitelji iz držav Višegrajske skupine) poskušali – s konkretnimi primeri dobre prakse in novimi teoretičnimi modeli – najti odgovor na vprašanje, kako bi prišli do enotnejšega modela pouka zgodovine v Srednji Evropi s poudarkom na multikulturalizmu, večperspektivnosti in angažmaju proti (desnemu) ekstremizmu. Na delavnicah so učitelji iz vseh držav predstavili nekaj konkretnih primerov uravnotežene obravnave posameznih tem iz zgodovine Srednje Evrope med in po drugi svetovni vojni. Delavnico z naslovom Sintetični model zgodovine Srednje Evrope sem vodila podpisana.

V okviru delavnice z naslovom Ekstremi in njihova interpretacija z vidika multikulturalnosti je navdušenje poželo predavanje doc. dr. Wiliama Kratochvilla s Filozofske fakultete v Bratislavi, ki je s citati iz različnih (slovaških, madžarskih in srbskih) učbenikov pokazal, kako je v njih vse preveč stereotipov, etnocentrizma in nacionalizma ter celo šovinizma. V učbeniku za četrti letnik gimnazije na Madžarskem tako najdemo cele tirade o nepravilnih trianonskih mejah, v srbskem učbeniku za osmi razred osnovne šole poveljevanje srbstva v Bosni in Hercegovini, v slovaških osnovnošolskih učbenikih pa celo trditve, češ da je Slovaška »pravljica dežela«, katere največji »čudež« so Slovaki, narod, ki je sosednje Madžare seznanil z evropsko civilizacijo.

Evalvacija je pokazala, da so bili udeleženci s predavanji in delavnicami izjemno zadovoljni. V sklepnih poročilih so učitelji poudarili možnost uporabe pridobljenih znanj in izkušenj v praksi. Zadovoljni pa so bili tudi organizatorji, ki so napovedali konferenco v Kaliszu (pri Poznanju) na Poljskem.

Goranka Kreačič, Osnovna šola Preserje

USTVARJANJE PRILOŽNOSTI ZA RAZVOJ MEDKULTURNEGA DIALOGA

MALTA, VALLETTA, 15. – 18. 4. 2008



St. James Cavalier, kulturni center (Centre for Creativity), Valletta, Malta. Prvi dan seminarja z naslovom Medkulturni dialog skozi ustvarjanje se je dogajal v tej dvorani v prenovljeni stavbi nekdanje trdnjave reda malteških viteзов.

Seminar Sveta Evrope je bil izveden v okviru izobraževalnih seminarjev Pestalozzi. Tokrat sta pri pripravi seminarja sodelovali kot organizatoriki dve organizaciji z Malte, in sicer Direktorat za kakovost in standarde v izobraževanju (Directorate for Quality and Standards in Education; Department for Curriculum Management & E- Learning) in Direktorat izobraževalnih služb (Directorate for Educational Services). Obe organizaciji sta del malteškega Ministrstva za šolstvo.

Medkulturno izobraževanje ima v Evropi že tridesetletno tradicijo. Začelo se je leta 1975 po konferenci evropskih ministrov za izobraževanje, ki so zaradi čedalje večjih migracij znotraj stare celine podprli medkulturne razsežnosti v izobraževanju. Koncept medkulturnosti je tisto stičišče, h kateremu so usmerjeni vsi cilji in aktivnosti, ki se kot rdeča nit pojavlja v večini projektov Sveta Evrope. Omenimo le nekatere:

- Izpopolnjevanje učiteljev in stroški izobraževanja otrok priseljencev (Teacher Training and Expenditures for the Education of Migrants' Children). Projektna delovna skupina je med glavnimi cilji poudarila pomembnost vključevanja medkulturnih razsežnosti v področja izobraževanja, kot so družboslovje, umetnostno izražanje in religija.
- Medkulturni dialog je bil in je še vedno eden od osrednjih ciljev projekta Izobraževanje za demokratično državljanstvo (Education for Democratic Citizenship), čeprav v samem začetku ni bil jasno definiran. Projekt, ki se je zaključil leta 2005, je imel za cilj med drugim tudi krepitev demokratične družbe z oblikovanjem in spodbujanjem državljanske kulture, razvijanje občutka pripadnosti demokratični družbi in zavest o skupnih temeljnih vrednotah, kot so spoštovanje razlik, strpnost in razumni dialog.
- Medkulturni dialog in preprečevanje konfliktov (Intercultural Dialogue and Conflict Prevention) je značilen primer inovativne kulturne politike na področju medkulturnega in medverskega dialoga. Glavni cilji projekta so: pospeševanje dialoga, spodbujanje medsebojnega razumevanja ter sprejemanje ukrepov, ki bi preprečevali konflikte med kulturnimi in verskimi skupnostmi. Snovalci projekta poudarjajo pomembnost dialoga ob soočanju s kontroverznimi temami in opozarjajo, da ga nikoli ne bi smeli izrabljati za ustvarjanje razprtij med kulturnimi, verskimi in etničnimi skupinami.
- Medkulturno izobraževanje: izzivi verske raznolikosti in dialog v Evropi (Intercultural Education and the Challenge of Religious Diversity and Dialogue in Europe). Razvijanje dialoga, ki je glavna os vseh programov Sveta Evrope, se s tem projektom posveča predvsem implikacijam verskih razsežnosti in podpiranju sodelovanja med kulturnimi ustanovami in mladinskimi sektorji, pa tudi med evropskimi politikami in praksi. Ker projekt pospešuje medpodročno in medinstitucionalno sodelovanje, so ga v priporočilu ministrov za izobraževanje¹¹ označili kot sredstvo, s katerim naj bi v kontekstu globalizacije razvijali evropske dimenzije v izobraževanju, s poudarkom na spoštovanju človekovih pravic in različnosti, odprtosti do drugih kultur, medverskim dialogom in evro-arabskim dialogom.

Prav te teme so bile tudi rdeča nit seminarja na Malti, saj se je vsebina seminarja navezovala na dva tekoča projekta Sveta Evrope, in sicer na zgoraj opisani Medkulturni dialog in preprečevanje konfliktov ter Medkulturno učenje in prakse družbene integracije v šoli (Intercultural learning and social integration practices at school).

V prvem dnevu z naslovom Medkulturni dialog in ustvarjanje se je zvrstilo veliko število dejavnosti, predstavitev in predavanj. Med najpomembnejšimi bi omenila predavanje dr. Geri Smyth z univerze Strathclyde iz Glasgowa z naslovom Children exploring Difference ter predstavitev uspešnega projekta The »values« of life – a model of practice, ki ga je predstavil dr. Damien Spiteri. Popoldan smo imeli predstavitve dobre prakse, kjer nam je Glorianne Grima predstavila projekt Living Library. Dr. Paul Bartolo z Univerze na Malti je imel delavnico, na kateri smo se udeleženci preizkusili v »od-

1 21. zasedanje Stalne konference ministrov za izobraževanje držav članic Sveta Evrope, Atene, 10. – 12. november 2003. Priporočila, ki jih ministri sprejemajo na konferencah niso obvezujoča, vendar predstavljajo vodilo pri oblikovanju strateških in vsebinskih usmeritev.

prtosti do medkulturnega dialoga« (Developing Openess to Intercultural Dialogue). Bistvo delavnice je bila ugotovitev, da imamo več identitet in ne le eno. Za nekatere udeležence je bilo to pravo odkritje. Ob tem bi rada poudarila, da smo imeli multiplikatorji za aktivno državljanstvo prav takšno kvalitetno delavnico, in sicer na usposabljanju v okviru Zavoda RS za šolstvo.

Drugi dan smo spoznali državni kurikulumni center v Hamrunu, kjer smo se seznanjali s temami, povezanimi s priseljenci, manjšinami in njihovimi pravicami. Dr. Peter Schatzer, direktor mednarodne organizacije za migracije in vodja misije za Italijo in Malto, nam je predstavil probleme, ki se pojavljajo z masovnimi prihodi beguncev s katerimi se sooča Evropa in zlasti mediteranske države v zadnjem času (The role of International Organisations in Managing Change and Cultural Diversity in Education). Morda bi na tem mestu omenila, da v Evropi že nekaj časa velja izraz »manjšine« tudi za priseljence, ki jih imenujejo nove manjšine (»new minorities«). Po mednarodni definiciji niso manjšina le avtohtono prebivalstvo, temveč tudi priseljenci z daljšim časom bivanja v določeni državi. Dr. Andrew Azzopardi z univerze na Malti nam je pripravil zelo odmevno in v popoldanskih delavnicah največkrat omenjeno temo o neprimernem ravnanju neke učiteljice s priseljenjskimi otroci (Telling Stories, Raising Issues – Inquiring into migrant children's experiences of schooling). Josephine Vassallo, nacionalna koordinatorica za Pestalozzi programe na Malti in ena od organizatork seminarja, je pripravila zelo dobro predavanje o medkulturnem dialogu in človekovih pravicah (Intercultural dialogue and Human Rights). Popoldan smo udeleženci izbirali med petimi delavnicami. V zvezi z dobrimi izkušnjami, naj povem, da je bil za vse udeležence nepozaben začetek uvod v seminar. Begunc iz podsaharske Afrike nas je najprej pritegnil k aktivnemu igranju afriških bobnov djemba. Nato pa nam je povedal svojo zgodbo o begu iz svoje države zaradi plemenskih vojn in nekajletnim bivanjem Libiji, iz katere je pobegnul zaradi nečloveškega ravnanja državnih uradnikov.

Tretji dan smo obiskali šolo Mariam Albatoool v Paoli. Šola je ta dan odprla vrata svojih učilnic in smo lahko naključno vstopali v razrede, se pogovorili z učitelji in ogledali pouk. Učitelji so v tej edini privatni islamski šoli na Malti in Evropi mešanih veroizpovedi. Tudi ravnateljica šole je kristjanka rimo-katoliške veroizpovedi, kateri pripada večina malteškega prebivalstva. Med daljšim odmorom za kosilo smo se udeležili tudi molitve v mošeji, ki je del šolskega poslopja. Po tem smo imeli priložnost za daljši zelo zanimiv pogovor z imamom. Vendar so nas organizatorji opomnili, da so se začele popoldanske delavnice, katere smo seveda zamudili z opravičilom, da smo imeli v pogovoru z imamom »živo knjižnico in medverski dialog«. Popoldanske delavnice so bile zelo zanimive in v naši se je pokazalo, kako različni so pristopi do poučevanja verstev v evropskih šolah. Zlasti italijanski in malteški učitelji so menili da sedanji model v njihovih državah uvaja izključenost in diskriminacijo za tiste učence, ki ne obiskujejo rimo-katoliške verouka. To ustvarja tudi velikanske težave v organizacijskem delu, saj je za take učence potrebno organizirati ure pouka, torej planirati ure, iskati prostore in iskati učitelje, ki imajo prosto uro itn., itn. Zato jih je predstavitev slovenskega modela z uvedbo nekonfesionalnega predmeta Verstva in etika navdušila in so menili, da bi bil to pravi model tudi za druge države Evrope.

Četrty dan z zaključkom seminarja smo imeli v metodistični cerkvi v Floriani. To je bil pogovor z dvema novinarjema in dvema avtorjema – pisateljico in učiteljico ter pisateljem o perečih problemih, s katerimi se sooča Malta. Tako kot drugod v Evropi je tudi na Malti prisoten problem ilegalnih prebežnikov. To je morda največja težava, s katero se sooča ta prenaseljena žepna država že od tedaj, ko se je priključila EU. Masovne migracije so iz magrebskih držav in podsaharske Afrike pljusknile na obale sredozemskih držav na več točkah: na Kanarske otoke in španski del iberskega polotoka ter na Malto in v Italijo. EU pomaga Malti zlasti pri repatriaciji in vključevanju v malteško družbo pri tistih, ki so dobili status prebežnikov. Leta 2005 je prišlo 1800 Afričanov, leta 2007 pa jih je že v prvih šestih mesecih prišlo 1600. Naselili so jih v bornih, neopremljenih hišah, kjer so bivali tudi do 18 mesecev, medtem, ko se je malteška vlada odločala, kdo naj dobi status prebežnika in kdo lahko ostane na otoku v oskrbi humanitarne pomoči. Tiste, ki so dobili dovoljenje za bivanje, so preselili v prenapolnjene centre odprtega tipa. Nekateri med njimi so si poiskali tudi začasno delo, ki pa ga je zelo težko dobiti. Nepripravljeno prebivalstvo je na ta izziv odgovorilo z naraščajočim in neprikritim rasizmom, ki so ga usmerjale in vodile določene politične in radikalne skupine. Njihova nestrpnost ni več usmerjena samo na priseljence temveč se je razširila tudi na predstavnike malteške civilne družbe, kot so novinarji, odvetniki in tudi jezuiti, ki pomagajo priseljencem s svojim delovanjem in podpirajo njihove pravice.

Od 4. do 5. novembra 2008 je v obmorskem mestu Drač potekala 5. regionalna konferenca JV Evrope o izobraževanju za demokratično državljanstvo in človekove pravice. Gre



*Opoldanska molitev
učencev šole Maria Albatoool
v mošeji, ki je del šole.*



*Rober Samut Hall oz.
metodistična cerkev v
Floriani, je bila prizorišče
dejavnosti v četrtem
in zaključnem dnevu
seminarja.*

Bernarda Gaber, Zavod RS za šolstvo

5. REGIONALNA KONFERENCA JV EVROPE O IZOBRAŽEVANJU ZA DEMOKRATIČNO DRŽAVLJANSTVO IN ČLOVEKOVE PRAVICE

za konferenco, ki jo je v okviru triletnega projekta »Learning and living democracy for all«, pripravil Svet Evrope v sodelovanju z Inštitutom za razvoj kurikula v Albaniji.

Konferenco sta odprla koordinator, gospod Robert Gjedia z Inštituta za razvoj kurikula v Albaniji in albanski minister za izobraževanje in znanost, gospod Fatos Beja. Voditeljica projekta Sveta Evrope »Learning and living democracy for all«, gospa Sarah Keating-Chetwynd, je udeležence seznaniła z namenom in potekom srečanja. Gospod Astrid Dautaj iz Pedagoškega inštituta pa je udeležence seznanił s pričakovani konferenci.

Program dela je bil zastavljen v smeri predstavitve poteka učenja in poučevanja demokratičnega državljanstva in človekovih pravic v Albaniji; oblikovanju praktičnih primerov in napotkov izobraževanja za demokratično državljanstvo in človekove pravice (sooblikovanje in razvijanje delovnega gradiva o kompetencah); plenarni zaključki.

V prvem delu so bili predstavljeni dosednji izobraževalno aplikativni projekti v Albaniji na temo demokratičnega državljanstva in človekovih pravic, ki so jih in/ali jih še izvajajo različne tako vladne kot nevladne institucije v Albaniji. Predstavljena je bila pot učenja državljanstva in človekovih pravic v osnovnošolski kurikulum, ki so ga kot obvezno kroskurikularno temo vnesli v koncept primarnega izobraževanja leta 2004. Predstavnica British Council v Tirani je predstavila pilotni projekt »Living Together in Albania«, ki z izobraževanjem in izobraževalnim gradivom pomaga učiteljem primarnega in sekundarnega izobraževanja pri poučevanju o človekovih pravicah. Predstavljena sta bila tudi izobraževalni projekt »Save the Children« in UNESCOv projekt Človekove pravice in demokracija v šoli.

V teku projekta Learning and living democracy for all se je oblikoval delovni dokument,¹ s katerim želijo definirati in ponazoriti ključne kompetence učiteljev v EDC/HRE kot tistih, ki se s problematiko ukvarjajo izven šolskih prostorov (nevladne organizacije). Publikacija razvija 15 ključnih kompetenc, ki ponujajo implementacijo poučevanja državljanstva in človekovih pravic v razredu, po vertikali skozi vse stopnje in predmete, skozi ves kurikulum.

15 kompetenc so oblikovali v štiri skupine² kot odgovor na vprašanja s katerimi bodo lahko učitelji kot njihovi izobraževalci uresničevali koncept izobraževanja za demokratično državljanstvo in človekove pravice.

¹ Publikacija nosi naslov
Kako lahko učitelji podprejo
izobraževanje o državljanstvu
in človekovih pravicah: delovno
gradivo za razvijanje kompetenc
(ur. Sarah Keating-Chetwynd).

² Kompetence lahko v priložniku
definiramo v širši perspektivi kot:
– znanje (kaj znati),
vedenje in navade (zavedati se
lastnega vedenja, zakaj tako
ravnati),
– nagnjenja (biti odprt za
spremembe),
– proceduralne spretnosti (znati
narediti),
– kognitivne spretnosti (ravljanje
z informacijami, kritično
mišljenje in kritična analiza),
– izkustvene spretnosti (kaj
početi z znanjem, socialnimi
veščinami ...).

A - Znanje in razumevanje o državljanstvu in človekovih pravicah	Kaj lahko naredimo?	Kaj lahko naredimo za implementacijo?
B - Poučevanje in učenje aktivnosti, ki bodo razvijale koncept izobraževanja demokratičnega državljanstva in človekovih pravic (načrtovanje dejavnosti v razredu, poučevanje, preverjanje znanja)	Kako lahko naredimo?	Kako lahko implementiramo na šoli?
C - Poučevanje in učenje aktivnosti, ki bodo razvijale koncept izobraževanja demokratičnega državljanstva in človekovih pravic v sodelovanju s partnerskimi institucijami	S kom lahko naredimo?	S kom lahko razvijamo aktivnosti izobraževanja za demokratično državljanstvo in človekovih pravic?
D - Implementacija in evalvacija izobraževanja za demokratično državljanstvo in človekove pravice	Kako lahko naredimo še bolje?	Kako lahko potrdimo narejeno; kako lahko potrdimo razvoj?

Ker je koordinator projekta na 4. regionalni konferenci pozval udeležence naj pripravijo gradivo za razvijanje in osmišljanje 8. kompetence, je v nadaljevanju konference delo potekalo v manjših delovnih skupinah. Udeleženci so razmišljali in razpravljali o 8. kompetenci: **Razvijanje strategij, ki bodo omogočale diskusije oz. razprave, še posebej o občutljivih (polemičnih) temah.** Pri tem se bodo učitelji morali soočiti s spretnostmi in veščinami, ki jih potrebujemo v diskusijah o demokratičnem državljanstvu in človekovih pravicah (argumentiranje, komentiranje, raziskovanje, kritičen odnos, lasten pogled, odnos do medijev, vloga mediatorja ...). Kot primer navajamo vprašanja: Ali misliš, da je to pravično?, Ali ima oseba X pravico narediti ...? Kdo bi moral za to odgovarjati/plačati? Od kod izhaja ta pravica? Kje je tvoj razlog za izrečeno? Kaj bi bilo najboljše za vse? ...

Zapisane kompetence v dokumentu niso obvezne, zavezujoče, so priporočljive. Cilj je podpreti ter izboljšati metode učenja ter poučevanja v EDC/HRE in ne za njihovo (pre)sojenje. Ideje, oblike, metode, ki so v dokumentu ponujene, se lahko popolnoma ali zgolj deloma uporabijo kot model poučevanja in učenja. Pričakuje se fleksibilnost in prilagoditev pri njihovi uporabi v različnih nacionalnih kontekstih. Izobraževanje za demokratično državljanstvo in človekove pravice vsebuje med drugim tudi zgodovinsko, politično, ekonomsko in kulturno izobraževanje kot tudi izobraževanje za družbo v globalizirajočem procesu, ki zahteva multidisciplinaren pristop. To zagotavlja privilegiran položaj vsem družboslovnim disciplinam, ki s preučevanjem preteklosti in sedanjosti oblikujejo načine razumevanja družbenega, ekonomskega, političnega in kulturnega življenja, načine, ki vključujejo zgodovinsko in ozemeljsko razsežnost ter se navezujejo na človeške vrednote in pojme. V tem kontekstu poučevanje zgodovine ne sme biti orodje oz. inštrument ideološke manipulacije, propagande ali zlorabljen za promocijo netolerantnih, ultra-nacionalističnih, ksenofobičnih, rasističnih ali antisemitističnih idej. Ker je eden pglavitnih ciljev zgodovine pri učencih razvijati spretnosti kritične presoje zgodovinskih dogodkov in pojavov v preteklosti in sodobnosti, se spornim in občutljivim vprašanjem ni mogoče izogniti. 20. stoletje nam je ponudilo najrazličnejša sporna in občutljiva vprašanja, ki jih lahko obravnavamo: holokavst, etnično čiščenje, pogromi, vojni zločini, kolaboracija, kršitve sporazumov, državljanske vojne, deportacije, odnos do Romov, priseljevanje delavcev in beguncev, vojaške zasedbe, kršitve človekovih pravic, versko preganjanje in spori med sektami, kolonializem in številna druga.

Izobraževanje za demokratično državljanstvo in človekove pravice je namenjeno vsem posameznikom in ne more biti namenjeno le tistim, ki so marginalizirani in/ali jim grozi izključenost. Osrednje kompetence, ki so povezane z demokratičnim državljanstvom, zahtevajo oblikovanje svobodne in avtonomne osebe, ki se zaveda svojih pravic in dolžnosti v družbi, v kateri vsi državljani nadzorujejo sposobnost uveljavljanja zakonov – pravil življenja v skupnosti, ki definirajo okvir, v katerem se uveljavlja svoboda vsakega posameznika, in kjer nadzorujejo tudi imenovanja ter nadzor nad ljudmi, ki izvajajo to oblast. Čeprav je izobraževanje za demokratično državljanstvo in človekove pravice našlo mesto v šolskem polju,³ ostaja vprašanje ali se vseživljenjsko izobraževanje za demokratično državljanstvo in človekove pravice pojavlja tudi v drugih okoljih (npr. v času študija, na delovnem mestu)?

LITERATURA:

- Audigier, F., (2002). Osnovni pojmi in ključne kompetence izobraževanja za demokratično državljanstvo. Prevod: P. Trobevšek. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK/ i2.
- Stradling, R., (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Prevod: S. Jesenovec Petrović. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- White Paper on Intercultural Dialogue. Living together as equals in dignity. (2008). Strasbourg: Council of Europe.

³ Audigier pravi, da ga je že močno preseglo, saj se je uveljavilo kot potreba, ki je prisotna vse življenje v različnih sferah človekovega bivanja (2008, 24).

Tinkara Grilc, Šolski center Rudolfa Maistra Kamnik

SIMPOZIJ »PODOBA DRUGIH V POSTKONFLIKTNIH RAZMERAH: UČENJE O PRETEKLIH DOGODKIH Z RAZLIČNIH VIDIKOV Z NAMENOM PONOVDNE VZPOSTAVITVE ZAUPANJA«

Simpozij, ki sta ga skupaj organizirala Svet Evrope in grško ministrstvo za šolstvo, Vseživljenjsko učenje in religijske zadeve, v Atenah 26. in 27. novembra 2009, je bil že tretji v nizu projekta Podoba drugega/drugih v poučevanju zgodovine. Vsebinsko je sledil tematskim konferencam in simpoziju z naslovom Learning history to understand and experience cultural diversity today, ki je potekal v Strasbourgu leta 2007, ter simpoziju Globalisation and Images of the Other: Challenges and New Perspectives for History Teaching in Europe, ki se je odvijal jeseni 2008 v Istanbulu.

Projekt je ciljno razvojno usmerjen k reševanju dveh temeljnih področij: določiti osnovne globalne strategije poučevanja zgodovine v multikulturni družbi in identificirati ključne koncepte v razvoju medkulturnega dialoga.

Simpozija se je udeležilo približno osemdeset udeležencev; predstavnikov posameznih ministrstev, Sveta Evrope, pedagoških in nepedagoških institucij, nevladnih organizacij, medijev, profesorjev zgodovine in drugih strokovnjakov (še posebej tistih, ki so vključeni v programe poučevanja zgodovine v postkonfliktnih situacijah (Irska, Ciper)).

VSEBINA IN CILJI SIMPOZIJA

Za razliko od simpozijev v Strasbourgu in Istanbulu, ki sta osvetlila glavne izzive, s katerimi se danes sooča poučevanje zgodovine v vse bolj kulturno raznolikih družbenih okoljih na eni strani in s pozitivnimi in negativnimi učinki globalizacije na drugi strani, je bil glavni cilj tokratnega simpozija v Atenah pojasniti, kako lahko poučevanje zgodovine prispeva k ponovni vzpostavitvi zaupanja med nasprotujočimi si stranmi v določeni družbi in kakšna je vloga pouka zgodovine pri ustvarjanju pogojev za mirno in strpno prihodnost, ter razviti ustrezne strategije. Pri tem so bile seveda upoštevane konceptualne in metodološke ugotovitve prvih dveh srečanj.

Strokovnjaki različnih področij so predstavili dotedanje aktivnosti šolskega polja na področju vzpostavljanja sožitja med različnimi družbenimi skupinami in svoje poglede na tovrstno tematiko na plenarnih predavanjih:

- vloga vzgoje in izobraževanja na področju zgodovine v procesu ponovne vzpostavitve zaupanja;
- poučevanje zgodovine v postkonfliktnih razmerah: izkušnje Sveta Evrope v okviru bilateralnega in regionalnega sodelovanja;
- včerašnje vojne in današnji konflikti: posledice, ki se odražajo pri pouku zgodovine;
- razvojne strategije poučevanja zgodovine v postkonfliktnem okolju (vloga medijev, didaktična priporočila, pomen zgodovinskih učbenikov in drugega didaktičnega gradiva, priporočila in aktivnosti EUROCLIO).

Pedagoški pristopi in metode poučevanja zgodovine v postkonfliktnih razmerah so:

- a) konkretni primeri pedagoške prakse na Irskem, kjer se vsakodnevno srečujejo z nasprotovanjem med katoliškim in protestantskim prebivalstvom (primeri učnih metod:

diskusija, »tiha konverzacija«, izdelava razrednega časopisa, študije primerov, didaktične igre ...);

- b) konkretni primeri dela z različnimi vrstami zgodovinskih virov pri pouku zgodovine;
- c) multiperspektivnost pri pouku zgodovine in splošen multidisciplinaren pristop pri pouku.

Precejšen del simpozija je bil namenjen delavnicam, ki so potekale v krogu manjšega števila delegatov, ki so razpravljali o vlogi posameznih političnih nacionalnih oblasti in drugih institucij in organizacij ter družbenih skupin, ki delujejo na področju podajanja informacij o dogajanju v preteklosti (nevladne organizacije, mladinska gibanja, lokalne skupnosti, mediji, muzeji, družine itd.) pri vzpostavljanju sožitja v družbi. Beseda je tekla o možnosti in omejitvah vzpostavitve skladnega delovanja različnih partnerstev, o izvajanju multiperspektivnosti v postkonfliktnih razmerah, o tem, kakšni naj bodo pristopi v pedagoški praksi ter kakšne so razmere za izvajanje interaktivne pedagogike s ciljem aktualizacije in spodbujanja kritičnega mišljenja. Mnenja so se kresala ob vprašanju, kakšno je ravnotežje med učnimi vsebinami in pridobivanjem veščin in kompetenc, ki vodijo k strpnosti in medsebojnemu spoštovanju, ter kako se soočati z občutljivimi vprašanji. Pomembna vprašanja v razpravi so bila tudi, kako vključevati v poučevanje različne zgodovinske vire, kakšna je vloga zgodovinskih učbenikov in drugih pedagoških gradiv in kako čim učinkoviteje izkoristiti možnosti, ki jih ponuja moderna tehnologija. Pripravljali so se predlogi za oblike izobraževanja na področju soočanja s konfliktnimi in postkonfliktnimi razmerami za učitelje zgodovine in pripravljavce pedagoških gradiv. Razprava je pokazala velike razlike pri strategijah, oblikah in vsebinah poučevanja pri pouku zgodovine med posameznimi evropskimi državami.

PRIPOROČILA IN SKLEPI SIMPOZIJA

Zgodovina igra ključno politično vlogo v današnji Evropi. Lahko prispeva k večjemu razumevanju, strpnosti in zaupanju med posamezniki in med narodi Evrope ali pa lahko postane razlog za delitev, nasilje in nestrpnost. Zato je lahko poučevanje zgodovine orodje za podporo miru in spravi v konfliktnih in postkonfliktnih območjih kot tudi strpnosti in razumevanju pri obravnavanju takšnih pojavov, kot so migracije in demografske spremembe.

Reševanje konfliktov in preprečevanje sporov potekata na politični ravni. Učitelji zgodovine morajo biti pri svojem pedagoškem delu usposobljeni in podprti s posredovanjem veščin in spodbujeni in zaščiteni pri uporabi novih pristopov pri obravnavi kontroverznih in občutljivih vprašanj. Za dosego dolgoročnega uspeha pri vzpostavitvi miru je treba soočiti in združiti prizadevanja tako političnega kot tudi pedagoškega elementa.

Tradicionalno poučevanje zgodovine po navadi sloni na predstavitvi politično korektnih »resnic« o preteklih dogodkih, sodobno poučevanje pa vključuje multiperspektivni pristop s predstavitvijo različnih vidikov in interpretacij, ki pa seveda morajo temeljiti na zgodovinskih virih. Na takšen način se spodbuja učenje k spoštovanju različnosti in kulturnih razlik v vse bolj globaliziranem svetu, za razliko od tradicionalnega konvencionalnega poučevanja, ki lahko krepi negativni nacionalizem.

Prioriteta institucij mednarodne skupnosti, ki so pristojne za vzgojo in izobraževanje, naj bo spremljanje vsebine in metod poučevanja. Potrebno je investirati v urjenje veščin poučevanja in spodbujati učitelje, naj uporabljajo moderne pristope v poučevanju. Gre za postopen proces strokovnega usposabljanja tako učiteljev začetnikov kot že zaposlenih učiteljev.

V kurikulah je treba zagotoviti prostor za obravnavo tematike, ki spodbuja medsebojno sodelovanje v določeni skupnosti in medregionalno povezovanje.

Participacija učiteljev pri snovanju sprememb v kurikulumu in učnih gradivih je ključnega pomena, saj kot praktiki, ki so v stiku z mladimi vsak dan, lažje ocenjujejo, katera gradiva bi bila zanimiva in primerna za učence določene starosti.

Multiperspektivno poučevanje temelji na dostopnosti primarnih in sekundarnih virov in vsebuje interaktivno učenje v manjših skupinah (raziskovalno delo, razredne debate, obiski muzejev, vključevanje gostov ...).

Spodbuditi je treba čim več šolskih projektov, ki bodo vključevali mlade iz različnih držav, katerih namen bo izboljšanje komunikacije med učenci in učitelji iz različnih socialnih in kulturnih okolij. Skupna razprava o reševanju problemov lahko odpre vpletenim nova spoznanja, saj je pogled zunanega opazovalca objektivnejši od neposredno vpletenih v konfliktno situacijo.

Vlade je treba pozvati, naj zagotovijo ustrezno financiranje za raziskave na področju zgodovine, še posebej za delovanje večstranskih in dvostranskih komisij, ki preučujejo sodobno zgodovino. Ravno tako je treba zagotoviti finančno in moralno podporo vzgojno-izobraževalnim projektom, ki spodbujajo medsebojno spoštovanje in sodelovanje.

Učne vsebine morajo učencem prikazati celotno sliko dogajanja v določenem obdobju, saj se lokalna zgodovina navezuje na širši kontekst in je z osvetlitvijo dogajanja v sosednjih državah ali na globalni ravni bolj razumljena.

Tako vzgoja za medsebojno razumevanje kot tudi poznavanje kulturne dediščine morata zasedati središčno mesto pri pouku zgodovine (primer Severne Irske). Institucije, ki skrbijo za izobraževanje učiteljev, naj pomagajo učiteljem pri koordinaciji kroskurikularnih tem. Pri tem si lahko pomagajo z mednarodnimi koncepti in izkušnjami na tem področju.

Multiperspektivno poučevanje spodbuja učence h kritičnemu razmišljanju, kar je vitalnega pomena za razvoj posameznega otroka in tudi za državo, saj izobražuje potencialne zaposlovalce in zaposlene v tistih deželah, ki po konfliktnih razmerah potrebujejo ekonomski razvoj za vzpostavitev normalnih razmer.

V sodobnem svetu, ki z novo tehnologijo omogoča dostopnost raznovrstnih informacij, je še toliko bolj pomembno razvijati razumevanje kompleksnosti dogodkov, objektivnost in prepoznavanje izkrivljenih podob, ki jih vnašajo različni stereotipi. Treba je zagotoviti medijsko vzgojo.

Na žalost je pri pouku zgodovine še vedno precej govora o negativnih in tragičnih dogodkih iz preteklosti. Takšne podatke je treba uravnotežiti z opisom dogodkov, ki niso izključno politične narave in ki segajo prek državnih meja. Treba je pozdraviti in spodbujati premik v smeri vključevanja kulturnih, filozofskih in gospodarskih elementov kot tudi izobraževanje o vlogi žensk in manjšin v določenem času in prostoru.

Na poti k miru igrajo zelo pomembno vlogo tudi medijsko prepoznavne osebnosti in verski voditelji, ki jih je tudi treba pritegniti k pobudam za vzpostavitev mirnega sobivanja državljanov, saj lahko s svojim zgledom podprejo cilje, ki si jih zastavljamo pri poučevanju.

Predstavljen je bil poziv vsem državam podpisnicam Evropske kulturne konvencije, ki naj:

- a) zagotovijo tako učiteljem kot učencem potrebno tehnologijo in možnosti za podporo pri delu, katerega cilj je medkrajevno in meddržavno sodelovanje, vključno z dostopom do virov v maternem jeziku na področjih, kjer prebiva manjšina;
- b) zagotovijo ustrezno in stalno financiranje za raziskave zgodovine, zlasti za delovanje večstranskih in dvostranskih komisij, ki preučujejo sodobno zgodovino;
- c) vpeljujejo v pouk zgodovine več kulturnih in socialno-ekonomskih elementov in v primerjavi s sedanjim stanjem manj političnih tem;
- d) vpeljejo desetletni projekt, katerega namen bo preučiti odziv osnovnošolcev na vsakodnevno politično in drugo dogajanje. Po končanem projektu sledi izmenjava izsledkov med državami članicami;
- e) zagotovijo izvajanje posebnih izobraževalnih programov za učitelje, katerih namen naj bo razvoj strokovnega znanja in urjenje motivacijskih veščin in učnih pristopov;
- f) evalvirajo vpeljavo novih pristopov v poučevanje zgodovine tako na strani učiteljev kot tudi učencev (vsebina in ustreznost učnega načrta, metode poučevanja in načini preverjanja znanja);

- g) olajšajo birokratske naloge učiteljev in jim dovolijo vpeljavo novih idej ter jih spodbujajo k sodobnejšim pristopom v poučevanju;
- h) zmanjšajo velikosti razredov, če je le mogoče;
- i) spodbujajo učitelje, da se pridružijo združenjem učiteljev zgodovine in se udeležujejo dogodkov, kot so npr. tisti, ki jih organizira EUROCLIO (European Association of History Educators), z namenom, da bi pomagali pri razvoju zaupanja, izkušenj in znanja;
- j) pomagajo učiteljem pri profesionalnem in osebnostnem razvoju z omogočanjem obiskovanja različnih seminarjev;
- k) uredijo sistem nagrajevanja dela, ki bo spodbujal učitelje zgodovine k angažiranosti in uporabi svežih pedagoških pristopov.

SKLEP

Sicer se Slovenija trenutno ne sooča s hujšimi konfliktnimi razmerami, ki bi predstavljale neposredno vojno nevarnost, vendar tudi v naši družbi obstaja nestrpnost med različnimi družbenimi skupinami. Poseben izziv na področju obravnavane tematike »Podoba drugih v postkonfliktnih razmerah: učenje o preteklih dogodkih z različnih vidikov z namenom ponovne vzpostavitve zaupanja« za poučevanje družboslovnih predmetov pri nas predstavlja obravnava polpretekle zgodovine in integracija pripadnikov romske skupnosti ter otrok ekonomskih emigrantov v šolski sistem. Pouk zgodovine je pri vzpostavitvi ničelne stopnje strpnosti do nasilja, izhajajočega iz kulturnih, etničnih, rasnih, verskih ali kakih drugih razlik znotraj posameznih skupnosti, ključnega pomena. Nov tematski pristop pri obravnavi zgodovine sicer omogoča učitelju večjo kreativnost, aktualizacijo preteklih dogodkov z namenom spodbujanja strpnosti in medsebojnega spoštovanja med učenci, vendar mora temu slediti tudi aktualna šolska politika, da omogoči kakovostno izobraževanje učiteljev, zadostno število ur družboslovnim predmetom, delo v manjših skupinah in finančno ter moralno podporo vzgojno-izobraževalnim projektom, ki spodbujajo medsebojno spoštovanje in sodelovanje.

VIRI

http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/default_EN.asp; Council of Europe History Teaching (10. 12. 2009)

http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Projects/EuropeandimensionPublication_en.asp#TopOfPage; «Crossroads of European histories» and «Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers» (10. 12. 2009)

http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Publication_WhitePaper_ID_en.asp; White Paper on Intercultural Dialogue (10. 12. 2009)

http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Cooperation/Cyprus/CyprusPublication_en.asp#TopOfPage; The Use of Sources in Teaching and Learning History (10. 12. 2009)

http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Projects/DocumentsImage/SeminarJune2007_en.pdf; Report on Symposium 2007 "Learning to understand and experience cultural diversity today" (10. 12. 2009)

http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Projects/DocumentsImage/RAPSymposiumIstanbul2008en_fr.pdf; Report on Symposium 2008 "Globalisation and Images of the Other: challenges and new perspectives for History Teaching in Europe?" (10. 12. 2009)

Boris Hajdinjak, Prva gimnazija Maribor

YAD VASHEM – SPOMINSKA USTANOVA MUČENCEV IN HEROJEV HOLOKAVSTA

»/.../ bom v svoji hiši in znotraj svojega obzidja
dal **prostor in ime**,
/.../
Dal jim bom večno ime,
ki ne bo iztrebljeno.«
Izaija 56, 5¹

¹ Citat povzet iz: *Sveto pismo Stare in Nove zaveze: Slovenski standardni prevod iz izvornih jezikov (SSP): študijska izdaja*, Ljubljana: Svetopisemska družba Slovenije, 2001. V svojem članku Šo'ah – Spominjajmo se!, *Zgodovina v šoli* 19, št. 1-2 (= Pouk zgodovine o holokavstu), 2010, str. 91 op. 4 sem uporabil prav tako neustrezen prevod »**mesto in ime**«. Pomensko bi bil ustreznejši spodaj navedeni prevod: »**spomenik in ime**«. Primerjaj angleški prevod »And to them will I give in my house and within my walls **a memorial and a name**, ... that shall not be cut off.« (*Yad Vashem*, http://en.wikipedia.org/wiki/Yad_Vashem (5. 9. 2010)) in nemški prevod »Innen allen errichte ich in meinem Haus und in meinen Mauern **ein Denkmal**, ich gebe ihnen **einen Namen**, ... Einen ewigen Namen gebe ich ihnen, der niemals getilgt wird.« (*Yad Vashem*, http://de.wikipedia.org/wiki/Yad_Vashem (5. 9. 2010)).

² Hebrejsko *Har HaZikaron*, danes bolj znana kot Herzlova gora oz. hebrejsko *Har Herzl*, ki se imenuje po ustanovitelju sionizma Theodorju Herzlu (1860–1904), čigar grob je od leta 1948 na njenem vrhu. Ob njem je nastalo najprej pokopališče za padle izraelske vojaške, kasneje pa tudi pokopališče za najbolj zaslužne Izraelce.

³ O začetkih Yad Vashema glej Mooli Brog, In Blessed Memory of a Dream: Mordechai Shenhavi and Initial Holocaust Commemoration Ideas in Palestine, 1942–1945, *Yad Vashem Studies* 30, 2002, str. 297–336 (dostopno tudi na http://www1.yadvashem.org/odot_pdf/Microsoft%20Word%20-%205423.pdf (5. 9. 2010)).

⁴ S tem imenom so nacisti označili 22. julija 1942 začetno deportacijo okoli 300.000 Judov iz varšavskega geta v uničevalno taborišče Treblinka, kjer so jih v plinskih celicah ubili in nato njihova trupla kremirali na prostem. Ker je bil varšavski geto največji geto, leta 1940 je imel več kot 350.000 prebivalcev, skupaj pa je v njem daljši ali krajši čas živelo okoli 500.000 ljudi, je bila prav ta operacija ključna za izvedbo *Aktion Reihardt*: uničenje najbolj številne skupine Judov pod nemško oblastjo, torej Judov na območju okupirane Poljske oz. Generalnega gubernata.

Ko je 29. julija 1954 izraelski predsednik Yitzhak Ben-Zvi (1884–1963), sicer tudi zgodovinar, ob vznosu Gore spominov² v zahodnem obrobju Jeruzalema položil temeljni kamen Yad Vashema, je bila za njim že več kot desetletna zgodovina. Prvi predlog o postavitvi ustanove, ki bi bila posvečena judovskim žrtvam druge svetovne vojne, je nastal že 10. septembra 1942 v takrat še britanski Palestini, torej skoraj takoj potem, ko so poleti 1942 do palestinskih Judov prišle informacije o obsegu ne samo preganjanja, temveč pobijanja Judov v Evropi. Pobudnik ustanovitve Mordechai Shenhavi (1900–1983),³ ki je poznal nekatere podrobnosti prav takrat potekajoče *Großaktion Warschau*,⁴ je zgrožen nad dogajanjem, a kljub temu verujoč v končno zmago nad nacizmom in v nastanek judovske države svoj predlog Judovskemu nacionalnemu skladu⁵ naslovil *Smernice za Nacionalni projekt*. Šele konec druge svetovne vojne pa je pokazal ves grozoviti obseg največjega, okoli šest milijonov žrtev obsegajočega, genocida v človeški zgodovini, ki ga danes imenujemo holokavst⁶ oz., kot je z judovskega vidika bolj ustrezno, šo'ah.⁷ Prav zato ne preseneča, da je bil že 15. avgusta 1945 na zasedanju Sionističnega generalnega sveta v Londonu kot sklep sprejet zelo podroben načrt o ustanovitvi Yad Vashema, takrat tudi že z na zgornjem bibličnem citatu slonečim imenu. Yad Vashem dobesedno pomeni **Spomenik in ime**,⁸ v pomenskem prevodu torej označeni grob, ki ga velik del žrtev holokavsta nima, in ohranjanje spomina nanje vsaj z imeni. Od februarja 1946 ima nastajajoča ustanova sedež v Jeruzalemu in že julija 1947 je v povezavi s Hebrejsko univerzo v Jeruzalemu organizirala prvo konferenco o raziskovanju holokavsta. Prva arabsko-izraelska vojna (1948–1949) je začasno upočasnila izgradnjo ustanove. Po njenem koncu pa se je v nastajanje Yad Vashema, kot je bilo pri takšnem projektu pričakovati, vpletla politika. Tako je takratni izraelski premier David

⁵ Hebrejsko ime in kratek organizacije sta *Keren Kayemet LeYisrael* in KKL, čeprav je ime bolj znano v angleškem prevodu kot *Jewish National Fund* in s kratko JNF. Ustanovljena je bila leta 1901 z namenom kupovanja zemlje za judovske naseljence, obstaja pa še danes kot neprofitna naravovarstvena organizacija in je lastnica kar 13 % površine Izraela.

⁶ Grško *holókaustos* pomeni dobesedno popolnoma sežgano oz. pomensko žrtev ali daritev sežgana na ognju. Beseda je v strokovnih, pa tudi nestrokovnih besedilih v pomenu genocida nad Judi v drugi svetovni vojni uporabljana od šestdesetih let 20. stoletja naprej. K njeni prepoznavnosti je najbolj bistveno prispevala istoimenska leta 1978 prvič predvajana igrana ameriška TV-serija

o usodi izmišljene nemške judovske družine Weiss v letih 1935–1945. Kljub ostrim kritikam – preživeli holokavsta, pisatelj in Nobelov nagajenec za mir leta 1986 Elie Wiesel (1928–) jo je označil kot »*neresnično, žaljivo (in) ceneno*« – je bila zaradi velikega uspeha v ZDA kasneje predvajana na številnih evropskih TV-postajah, tako tudi na takratni TV Ljubljana. Scenarist serije Gerald Green (1922–2006) je scenarij preoblikoval v istoimenski roman, ki je preveden v slovenščino: *Holokavst: rododomor*, Murska Sobota: Pomurska založba – Pomurski tisk, 1979, 526 str. Ker je ta beseda v slovenski javnosti najbolj uporabljana, ne nazadnje pa jo uporablja sam Yad Vashem v angleški obliki svojega polnega imena (*Holocaust Martyrs' and Heroes' Remembrance Authority*), jo v tem članku uporabljam tudi jaz.

⁷ Hebrejsko *sho'ah* velika nesreča. Beseda je v današnjem pomenu v uporabi že od druge svetovne vojne. V slovenščini čeda-lje pogostejše nadomešča besedo holokavst, tak je naslov dokumentarnega filma TV Slovenija o judovski skupnosti na Slovenskem, premierno prikazanega 27. januarja 2009 *Šoa. Teža molka* (scenaristka Katja Stamboldžioski in režiser Primož Meško, dostopen na <http://www.rtvsl.si/odprtikop/dokumentarci/soa-teza-molka/> (5. 9. 2010) in <http://www.rtvsl.si/odprtikop/dokumentarci/soa-teza-molka/thumbs/> (5. 9. 2010) in zgoraj v op. 1 omenjeni skupni projekt Prve gimnazije Maribor in Sinagoge Maribor.

⁸ Hebrejsko *yad* dobesedno roka, pomensko spomenik in *shem* ime. Glej op. 1.

Ben-Gurion (1886–1973) v želji, da bi spremenil stereotip o Judih kot večnih žrtvah preganjanja, izjavil, da je zanj močna država Izrael najboljši spomenik judovskim žrtvam. Kljub temu pa so bili želja preživelih in sorodnikov žrtev po postavitvi osrednjega spomenika žrtvam holokavsta kot tudi potreba po organizirani obliki ohranjanja spomina na holokavst in ne nazadnje tudi pomen, ki ga ima holokavst za nastanek in obstoj države Izrael, na koncu dovolj močni, da je 19. avgusta 1953 na predlog ministra za šolstvo in kulturo, sicer pa tudi zgodovinarja Ben-Zion Dinurja (1884–1973) Kneset,⁹ izraelski parlament, soglasno sprejel zakon o ustanovitvi in delovanju Yad Vashema, ki z nekaterimi dopolnili velja še danes. Po tem zakonu so naloge Yad Vashema »... da v Izraelu ohranja spomin na vse Jude, ki so zaradi nacistov in njihovih sodelavcev trpeli in izgubili življenje, se proti njim borili ali se jim uprli, in da ustanovi spominsko obeležje za njih in njihove skupnosti ter organizacije in ustanove, ki so bile uničene zaradi svojega judovstva, ter da ohranja spomin na pravičnike med narodi ...«. ¹⁰ V desetletjih po položitvi temeljnega kamna leta 1954 je Yad Vashem tako postal najpomembnejša ustanova v Izraelu in na svetu, ki se ukvarja s holokavstom. Na površini 18 hektarov je nastal kompleks muzejev, spomenikov in stavb, namenjenih izobraževanju in raziskovanju, ki ga je leta 2009 obiskalo 800.000 ljudi. Gotovo ne samo zato, ker ni vstopnine, je Yad Vashem takoj za Zidom objokovanja najbolj obiskana znamenitost Izraela.

Kot soavtor projekta *Šoa – Spominjajmo se!*¹¹ in kot predstavnik Prve gimnazije Maribor in Sinagoge Maribor sem se kot član slovenske delegacije junija 2010 udeležil izobraževanja z naslovom *Seminar for Academics and Policy Makers from Slovenia*,¹² ki ga je organizirala Yad Vashemova International School for Holocaust Studies (ISHS), in nato še *7th International Conference on Holocaust Education*.¹³ Oboje mi je zaradi časa, ki sem ga preživel v Yad Vashemu, omogočilo ne samo natančnejšo seznanitev z njegovim poslanstvom, pač pa tudi kratko, a plodno raziskovalno delo v njem. Vendar je bil odnos Izraelcev do Yad Vashema tisto, kar mi je bilo najbolj pomembna spodbuda za nastanek tega članka. Ne samo da je bil muzej vse dni mojega obiska poln predvsem mladih obiskovalcev, pač pa je bil tudi odnos najstnikov do muzeja enkraten: nikomur ni zvonil telefon, nihče ni jedel ali pil in še žvečilne gumije so pred vhom izpljunili. Pa tudi sam sem začutil poseben odnos Izraelcev do Yad Vashema: od mojega prihoda na letališče David Ben-Gurion v Tel Avivu do odhoda z njega, sem bil kot gost Yad Vashema v stiku z domačini povsod deležen posebne pozornosti in naklonjenosti.

MUZEJ

Tisto, kar je z zgodovinskega stališča najbolj neprecenljivo, so predmeti, povezani s holokavstom, ki so predstavljeni ali shranjeni v **Muzeju zgodovine holokavsta**,¹⁴ osrednji točki večine obiskov Yad Vashema. Čeprav se je začelo zbiranje predmetov, povezanih s holokavstom, takoj po nastanku ustanove, je bila prva muzejska postavitev postavljena šele leta 1960, prva muzejska stavba pa zgrajena šele leta 1973. Prvotna muzejska postavitev pa je sčasoma postala neustrezna. Prvi vzrok za to je bil razvoj avdio-, predvsem pa vizualne tehnike, ki se v modernih muzejih nikakor več ne zadovolji samo s klasičnim pristopom »razstavni pano – razstavna vitrina«. Drugi vzrok pa je bilo čedalje večje število predmetov v muzejskih depojih, saj se je s staranjem in postopnim odhodom generacij preživelih holokavsta zbirka povečala zaradi številnih oporočnih volil. Preživeli holokavsta so pogosto hranili predmete, ki so pripadali njihovim umrlim sorodnikom in so prav zato za njih imeli neprecenljivo vrednost, seveda pa je marsikdo izmed njih hotel, da se ti predmeti ohranijo tudi za prihodnje generacije.

Najbolj znan primer takšne donacije je fotografski album *Auschwitz Album*,¹⁵ eno izmed najbolj pretresljivih pričevanj o holokavstu. Leta 1980 ga je Yad Vashemu podarila njegova odkriteljica Lili Jacob (1926–1999), poročena Zelmanovic in kasneje Meier. Fotografije, ki so najbolj nazoren prikaz postopka množičnega ubijanja v Auschwitzu, razen ubijanja samega, so nastale maja in junija 1944. To je bil čas *Ungarnaktion*: v zelo kratkem času med koncem aprila in začetkom julija 1944 so okoli 430.000 Judov iz takratne Ma-

⁹ Hebrejsko kneset zbor, zborovanje.

¹⁰ Celotno besedilo zakona iz leta 1953 z dopolnilom iz leta 1985 je v angleščini objavljeno v Bella Gutterman – Avner Shalev (eds.), *To Bear Witness: Holocaust Remembrance at Yad Vashem*, Jerusalem: Yad Vashem, 2008², str. 16–17 in 18.

¹¹ Za podrobnejši opis projekta glej članek naveden v op. 1.

¹² Program seminarja *Seminar for Academics and Policy Makers from Slovenia* je dostopen na http://www1.yadvashem.org/yv/en/education/seminars/seminar_pdf/seminar_slovnia_june_9.pdf (5. 9. 2010).

¹³ Celotno dogajanje na konferenci *7th International Conference on Holocaust Education* je dostopno na <http://www1.yadvashem.org/yv/en/education/conference/2010/index.asp> (5. 9. 2010).

¹⁴ Predstavitev *The Holocaust History Museum*, http://www1.yadvashem.org/new_museum/overview.html (5. 9. 2010), kratka virtualna predstavitev *Yad Vashem – Visiting*, <http://www1.yadvashem.org/yv/en/visiting/index.asp> (5. 9. 2010) in katalog razstave Bella Gutterman – Avner Shalev (eds.), *To Bear Witness: Holocaust Remembrance at Yad Vashem*, Jerusalem: Yad Vashem, 2008², str. 26–285.

¹⁵ Multimedijska predstavitev *Auschwitz Album*, http://www1.yadvashem.org/exhibitions/album_auschwitz/index.html (5. 9. 2010) in knjižna izdaja Israel Gutman – Bella Gutterman (eds.), *The Auschwitz Album: The Story of a Transport*, Jerusalem: Yad Vashem – Oświęcim: Auschwitz-Birkenau State Museum, 2002, 278 str.

džarske¹⁶ aretirali, oropali večine premoženja in zaprli v gete, od tam pa so jih po nekaj dneh ali tednih in po ponovnem ropanju naložili na vlake, ki so jih večino odpeljali v Auschwitz in jih okoli 75 %, torej okoli 320.000 tudi takoj po prihodu ubili v plinskih celicah, njihova trupla pa zažgali v krematorijih. To »akcijo« je na Madžarskem vodil sam Adolf Eichmann (1906–1962), vodja oddelka IV B 4 RSHA¹⁷ in kot takšen glavni nacistični strokovnjak za judovsko vprašanje, v Auschwitzu pa med 1940 in 1943 delujoči prvi poveljnik taborišča Rudolf Höss (tudi Höß, 1900–1947), ki so ga zaradi obsega »akcije« ponovno poslali za poveljujočega v taborišče. V enem izmed transportov te »akcije« je 26. maja 1944 prispela iz Podkarpatske Ukrajine iz geta v Berehovu (danes Ukrajina, takrat Beregszász na Madžarskem) tudi skupaj s svojimi sorodniki zgoraj omenjena Lili Jacob iz bližnjega mesta Bilke (danes Bil'ki). Jacobova je bila med redkimi, ki je bila izbrana za delo in ne za plinsko celico, medtem ko je bila večina njenih sorodnikov še isti dan ubita. Preživela je Auschwitz (taboriščna številka A-10862) in še nekaj nadaljnjih koncentracijskih taborišč. Dne 9. aprila 1945 ob osvoboditvi taborišča Dora-Mittelbau je v zapuščeni baraki esesovcev našla zgoraj omenjeni album in takoj na prvi strani prepoznala rabina iz domačega mesta, nato pa znanca, sosede in sorodnike, od katerih ni niti eden dočkal svobode. Slednjič je na eni izmed fotografij prepoznala tudi sebe. Povsem jasno je, kaj so Jacobovi in njenim preživelim rojakom pomenile te fotografije njihovih bližnjih tik pred smrtjo. Zato je nekatere izmed prvotno okoli 200 fotografij Jacobova podarila ljudem, katerih sorodniki so bili na njih. Na srečo pa je pred njeno preselitvijo v ZDA leta 1948 Judovski muzej v Pragi naredil kopije večine fotografij. Kljub temu da so te fotografije uporabili v vseh knjigah o Auschwitzu in tudi na sodnem procesu proti Eichmannu v Jeruzalemu (1961), se ni vedelo, kje so originali fotografij. Potem ko je odkriteljico ponovno odkril novinar, so fotografije uporabili tudi na sodnem procesu proti nekaterim esesovcem iz Auschwitza v Frankfurtu na Majni (1963–1965) in leta 1980 tudi prvič objavili v knjižni obliki. Pobudnika te izdaje, znana preučevalca holokavsta Serge (1935–) in Betae Klarsfeld (1939–), sta najditeljico tudi prepričala, da je gradivo donirala Yad Vashemu. Do zdaj so bile fotografije že nekajkrat objavljene s komentarji v različnih jezikih, od leta 1999 pa so dostopne tudi v digitalni obliki.

Po večletnih pripravah in gradnji je 15. marca 2005 začel delovati novi muzej, ki je omogočil uporabo novih audio- in vizualnih sredstev; tako je v njem več kot sto videoekranov, na katerih se neprestano predvajajo originalni posnetki, računalniške rekonstrukcije in 90 pričevanj preživelih, obseg obiskovalcem predstavljenih predmetov se je povečal na 2500 enot in v nekaterih primerih omogočil celo rekonstrukcijo dejanskih prizorišč dogajanja. Pa tudi sama arhitektura muzeja je zgodba zase. Izraelsko-kanadski arhitekt Moshe Safdie (1938–) si je muzej zamislil kot v živo skalo vsekan 180 metrov dolg podzemski hodnik na vrhu vzpetine. Hodnik je koničaste oblike in dnevna svetloba vanj prihaja samo iz odprtine na vrhu. Iz tega hodnika izhaja devet na obe strani razporejenih galerij, ki kronološko in tematsko prikazujejo zgodovino holokavsta iz judovske perspektive. Te galerije ustrezajo ne samo posameznim obdobjem preganjanja in uničevanja Judov, temveč tudi njihovemu odporu in slednjič vključitvi preživelih v normalno življenje. Bolj ko se obiskovalec bliža vrhuncu uničevanja, bolj se hodnik oži in čedalje temnejši postaja. Občutek utesenjenosti in brezizhodnosti pa še povečujejo hladne, neometane betonske stene hodnika in cikcakasta pot ogleda, saj zaradi predmetov, razstavljenih v luknjah na sredi hodnika, obiskovalec enostavno mora skozi vse galerije. Na koncu se hodnik z galerijo, posvečeno dogajanju po koncu druge svetovne vojne, ponovno razširi, še več – obiskovalec se znajde na ploščadi s pogledom na običajno s soncem obsijani moderni del Jeruzalema.

Razstava je razdeljena na deset delov, in če bi hotel vsaj kratko opisati njihovo vsebino, bi pravzaprav napisal kratko zgodovino holokavsta, za kar pa tukaj ni dovolj prostora. Zato podajam pregled vsebine samo skozi naslove posameznih delov in kratke komentarje:

- 1.) **Svet kot je bil:** življenje Judov pred holokavstom;
- 2.) **Od enakih do izobčenih:** Judje v Nemčiji od srednjega veka, predvsem pa v nacistični Nemčiji v letih 1933–1939;
- 3.) **Grozljivi začetek:** začetek druge svetovne vojne in začetek uničevanja Judov v delih Evrope pod nacistično oblastjo ali vplivom;

¹⁶ Madžarska je leta 1944 poleg današnjega ozemlja obsegala še večja ali manjša območja današnje Slovaške, Ukrajine, Romunije, Srbije (Bačka), Hrvaške (Baranja in Medžimurje) in Slovenije (Prekmurje).

¹⁷ RSHA je kratica za *Reichssicherheitshauptamt* ali Glavni državni varnostni urad, ki je bil ustanovljen 20. septembra 1939 kot krovna organizacija nacistične Nemčije za boj proti vsem njenim nasprotnikom. Njen del sta bila tako znani gestapo (*Geheime Staatspolizei*, IV. urad RSHA), kot tudi manj znani, a še bolj nevarni SD (*Sicherheitsdienst*, notranja SD III. urad RSHA in zunanja SD VI. urad RSHA). Oddelek IV B 4 je torej bil del gestapa, znotraj njegovega referata B, ki se je ukvarjal s svetovno-nazorskimi nasprotniki nacizma, pa je bil to 4. oddelek namenjen boju proti Judom. Glej preglednico v Rupert Butler – Tone Ferenc, *Ilustrirana zgodovina gestapa. Gestapo v Sloveniji*, Radenci: Style maxima, 1998, str. 244–245.

- 4.) **Med zidovi in žičnimi ogradami:** življenje Judov v getih;
- 5.) **Množični umor:** začetek »končne rešitve« s posebnimi usmrtnimi oddelki (*Einsatzgruppen*) na Vzhodu;
- 6.) **»Končna rešitev«:** taborišča smrti in judovski upori v getih;
- 7.) **Odpor in reševanje:** Judje kot partizani in vojaki zavezniških vojsk; pravičniki med narodi;
- 8.) **Zadnji Judje:** življenje v koncentracijskih taboriščih in marši smrti;
- 9.) **Vrnitev v življenje:** preživeli ostanek (hebrejsko *She'erit Hapleita*);
- 10.) **Epilog:** soočanje z izgubo.

Poleg zgoraj opisanega Muzeja zgodovine holokavsta sta v muzejskem delu Yad Vashema še dve muzejski stavbi: leta 1982 ustanovljeni **Muzej umetnosti holokavsta**,¹⁸ ki se ponša z največjo zbirko umetnin, ustvarjenih v getih, koncentracijskih taboriščih ali skrivališčih, ter **Razstavni paviljon**,¹⁹ ki je namenjen občasnim in gostujočim razstavam. Sestavni del muzejskega dela Yad Vashema sta še **Vizualno središče**,²⁰ ki obiskovalcem omogoča podrobnejši ogled dokumentov, fotografij, filmov in videopričevanj preživelih, in to ne samo okoli 100.000, ki jih je zbral Yad Vashem, temveč tudi nekaterih drugih, med katerimi je najbolj znana Sho'ah Foundation,²¹ ki jo je ustanovil ameriški režiser Steven Spielberg (1946–), s skoraj 52.000 pričevanj v 32 jezikih iz 56 držav ne samo judovskih žrtev nacizma, ter **Izobraževalno središče**,²² ki obiskovalcem s pomočjo računalnikov omogoča poglobljeno skupinsko ali individualno preučevanje zgodovinskih, tematskih in moralnih dilem o holokavstu. Sam sem imel možnost nekaj časa delati v tem središču in tisto, kar je pri njem najbolj zanimivo, je to, da na tudi zelo preprosta vprašanja nikoli ni podan en sam odgovor. Vzrok za to ni samo to, da odgovore na ista vprašanja dajejo različni strokovnjaki (zgodovinarji, filozofi, sociologi, psihologi, teologi) in preživeli holokavsta, temveč tudi to, da je še na tako preprosto vprašanje možno dati več odgovorov. Konkretno sem si ogledal nekatere zgodovinske dileme (npr. *Ali je bil holokavst načrtovan?*) ter eno moralno (*Kako je bilo mogoče, da se je zgodil holokavst?*) in priznam, da sem bil presenečen nad možnostmi, ki jih omogoča tovrstno delo. Ne nazadnje z zgodovinskega stališča ne bomo nikoli poznali vse resnice o holokavstu, saj je zelo pomemben del virov uničen, nekateri ključni udeleženci pa niso pustili neposrednih pričevanj. Slednjič je v muzejskem delu še eno delo arhitekta Safdia: **Sinagoga** z ritualnimi predmeti, rešenimi iz sinagog, uničenih v holokavstu, v kateri opravijo kadiš²³ za umrle sorodnike in spominske obrede za uničene judovske skupnosti.

SPOMENIK

Da je glavni vzrok za nastanek Yad Vashema njegova spomeniška funkcija, je razvidno že iz zgodovine njegovega nastanka. Tako bil lahko rekli, da je ves Yad Vashem en sam velik spomenik žrtvam holokavsta. Vendar temu namenu bolj konkretno služijo različni spomeniki, od čisto osebnih, ki jih obiskovalec vidi povsod na zgradbah, poteh ali stopnicah (npr. »*Te stopnice je dal postaviti ta in ta iz Melbourne v Avstraliji v ljubeč spomin na svojega očeta in mater ter brate in sestre, ki so umrli v Auschwitzu 28. maja 1944 ...*«), do osrednjih, kot je najpomembnejši in najstarejši izmed njih, **Dvorana spomina**, ki je bila postavljena leta 1961. Gre za veliko, šotoru podobno stavbo, v notranjosti katere gori večni ogenj v spomin na šest milijonov žrtev holokavsta. Na tleh so napisana imena 22 krajev, kjer je med holokavstom umrlo največ Judov, in pod temi imeni je pepel pokojnih iz teh krajev. Takoj zraven je varšavskemu getu²⁴ posvečen **Zid spomina** iz leta 1976, ki s svojo barvo in obliko spominja na opečne zidove, ki so omejevali geta. Na njem sta dva reliefna spomenika, oba delo poljsko-ameriškega kiparja Nathana Rapoport (1911–1987): v središču Vstaja v varšavskem getu, kjer je v ospredju upodobljen njen vodja Mordechai Anielewicz (1919–1943) in je kopija istoimenskega dela na Spomeniku herojev geta²⁵ iz leta 1948 v nekdanjem varšavskem getu, desno od njega pa Zadnji marš, ki predstavlja množične deportacije Judov v taborišča smrti. Vsako leto na začetku 27. dne judovskega meseca nisana,

18 Predstavitev http://www1.yadva-shem.org/yv/en/museum/art_museum.asp (7. 9. 2010).

19 Predstavitev http://www1.yadva-shem.org/yv/en/museum/exhibitions_pavilion.asp (7. 9. 2010).

20 Predstavitev http://www1.yadva-shem.org/yv/en/museum/visual_center.asp (7. 9. 2010).

21 Dejansko gre za dve povezani ustanovi: leta 1994 v ZDA ustanovljeno Survivors of the Shoah Visual History Foundation, danes USC Shoah Foundation Institute for Visual History and Education (dostopno na <http://college.usc.edu/vhi/> (7. 9. 2010)) in leta 2000 v Franciji ustanovljeno Fondation pour la Mémoire de la Shoah (dostopno v francoščini <http://www.fondationshoah.org/FMS/spip.php?rubrique2&lang=fr> in angleščini <http://www.fondationshoah.org/FMS/spip.php?rubrique2&lang=en> (7. 9. 2010)).

22 Predstavitev http://www1.yadva-shem.org/yv/en/museum/learning_center.asp (7. 9. 2010).

23 Aramejsko *kaddish* dobesedno svet, pomensko molitev v Božjo slavo. Ker je posebna dolžnost vsakega Juda, da zmoli kadiš za umrlega očeta ali mater, je beseda postala tudi sinonim za judovsko molitev za mrtve.

24 O življenju v varšavskem getu je ameriški pisatelj Leon Uris (1924–2003) napisal leta 1961 roman *Mila 18*, ki je do zdaj že večkrat izšel v hrvaščini (Zagreb: August Cesarec – Rijeka: Otokar Keršovani, 1982, Zagreb: August Cesarec – Trst: ZTT, 1985 in Zagreb: Mladinska knjiga, 1991), žal pa še ne v slovenščini. Po avtobiografskih zapisih preživelega iz varšavskega geta Władysław Szpilmana (1911–2000) z naslovom *Śmierć miasta* in prvič izšlega leta že leta 1946, ki jo imamo tudi v slovenskem prevodu (*Pianist: varšavski spomini: 1939–1945*, Celovec: Mohorjeva, 2006), je leta 2002 najbolj znani režiser poljskega porekla Roman Polanski (1933–), čigar mati je bila žrtev holokavsta, posnel film *Pianist*.

25 To je spomenik, pred katerim je zahodnonemški kancler Willy Brandt (1913–1992) pokleknil dne 7. decembra 1970. Dogodek se je v zgodovino zapisal kot *Kniefall von Warschau*.



Dvorana spomina: večni ogenj in imena krajev, kjer je v holokavstu umrlo največ Judov (foto: Boris Hajdinjak.)



Otroški spomenik: devet fotografij otrok, umrlih v holokavstu. Spodaj desno je na fotografiji Uziel Spiegel (foto: Boris Hajdinjak.)

26 Leta 2010 je to bil 11. april, leta 2011 bo to 12. april. Proslava je po naši logiki na večer pred dnevom, saj se judovski dan začne z večerom, tako se npr. sabat začne po naše v petek zvečer in ne v soboto zjutraj.

27 V hebrejščini *Yom HaShoah*, polno ime v hebrejščini *Yom HaZikaron laShoah ve-laGvura* ali dan (spomina na) holokavst in herojstvo je datumsko povezan z začetkom upora v varšavskem getu torej 19. aprilom 1943 ali po judovskem koledarju 14. dan meseca nisana leta 5703. Vendar je bil ta datum z judovskega vidika problematičen, saj je to dan pred pasho (tudi pesah) ali judovsko veliko nočjo, ki je vesel družinski praznik v spomin na rešitev iz egiptovskega suženjstva. Zato so dan holokavsta pomaknili za en teden, kar pa je tudi osem dni pred osrednjim izraelskim državnim praznikom, dnevom neodvisnosti (hebrejsko *Yom Ha'atzmaut*), ki ga praznujejo v spomin na razglasitev države Izrael 14. maja 1948 ali po judovskem koledarju 5. dan meseca ijarja leta 5708. Prvič so ta dan obeležili leta 1951 in ni dela prosti dan, čeprav so ta dan zaprti gostinski lokali in zabavišča. Na začetku tega dneva, torej zvečer, povsod po Izraelu prižigajo posebne sveče v spomin na mrtve (*jahrzeit* sveče). Ob 10. uri zjutraj povsod po Izraelu za dve minuti zastane življenje: na znak siren se vsi ustavijo, celo vozniki avtomobilov izstopijo in s tišino obeležijo spomin na holokavst.

28 O njegovem življenju je najbolj znani poljski režiser Andrzej Wajda (1926–) leta 1990 posnel film *Korczak*.

29 Prevod njegovega dela *Król Maciuś Pierwszy* iz leta 1923 je izšel v slovenskem prevodu kot *Kralj Matjažek Prvi*, [Ljubljana]: Mladinska knjiga, 1958, 224 str.+ [10] f. prilog.

30 Nemško *Umschlagplatz* dobesedno prekladališče. V varšavskem getu je bil to kraj, od koder so v okviru *Großaktion Warschau* odpeljali večino Judov iz varšavskega geta v plinske celice Treblinko.

31 Dogodek opisuje tudi Władysław Szpilman, *Pianist: varšavski spomini: 1939–1945*, Celovec: Mohorjeva, 2006, str. 85–86.

kar je po našem koledarju aprila ali maja,²⁶ je ob tem spomeniku osrednja komemoracija izraelskega dneva holokavsta.²⁷

Naslednja skupina spomenikov je posvečena Judom, ki so se borili in/ali umrli v boju z nacizmom. V nasprotju s splošno sprejetim, a nepravilnim večinskim mnenjem niso vsi Judje pod nacistično oblastjo stoično sprejeli svojo usodo, temveč so se ji uprli, bodisi z brezupnim, a izjemno pogumnim uporom v getu bodisi kot partizani. Prav tako pa velja opozoriti, da je bil delež Judov v vojskah zavezniške koalicije ali odporiških gibanjih okupiranih držav nemajhen. Slednjič je tukaj še posebej pogumna skupina 37 Judov in Judinj, ki so pred začetkom druge svetovne vojne prišli v Palestino in od tod v letih 1943–1945 z ilegalnim prečkanjem meje ali s padali prišli na okupirana območja, največ, kar 10 na območje nekdanje Jugoslavije, in poskušali pomagati svojim rojakom. Skupaj je bilo takšnih Judov okoli milijon in pol in njim so posvečeni leta 1970 postavljeni **Steber herojstva**, ki po obliki spominja na dimnik krematorija, leta 1985 postavljeni **Spomenik judovskim vojakom in partizanom, ki so se borili proti nacistični Nemčiji** iz šestih velikih granitnih blokov, med katerimi je odprtina v obliki Davidove zvezde, ki pa jo predira jeklena konica, in **Partizanska panorama**, ki je v obliki drevesa, kar simbolizira gozdove, v katere so se zatekli partizani.

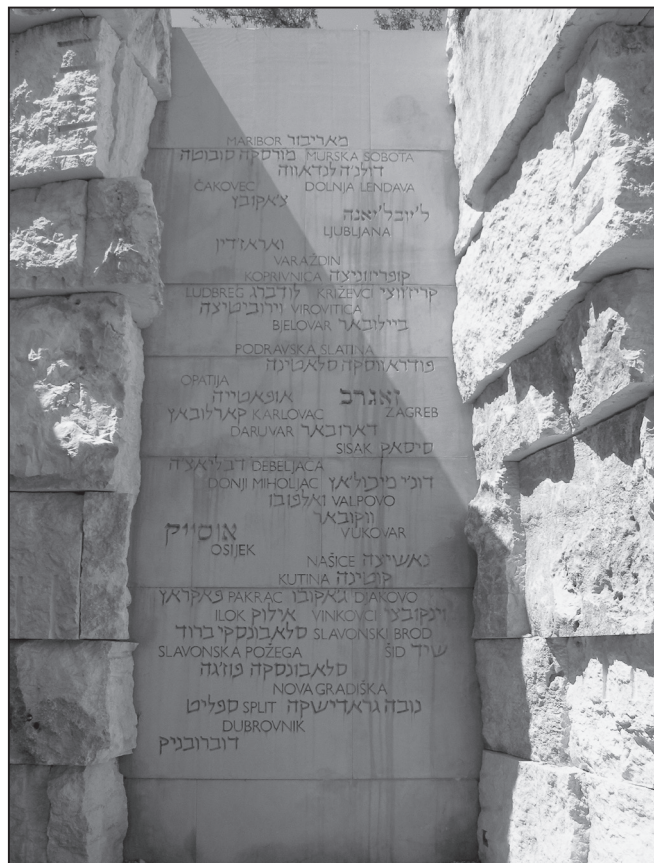
Vsaj meni pa je bil najbolj pretresljiv **Otroški spomenik**, posvečen milijonu in pol otrok, ki so umrli v holokavstu, torej četrtini vseh žrtev. Avtor spomenika je že omenjeni arhitekt Safdie, zgrajen pa je bil leta 1987 z denarno donacijo Abrahama (1907–2004) in Edite Spiegel (1916–1999) z Beverly Hillsa v Kaliforniji v spomin na njunega dveinpolletnega sina Uziela, ki je bil, potem ko so bili maja 1944 odpeljani iz Mukačeva (danes Ukrajina, takrat Munkács na Madžarskem) v Auschwitz, tam ubit. Na začetku spomenika so pokončni beli kamniti stebri, ki so brez izjeme na različni višini grobo odsekani. To simbolizira otroštva, ki so se v različni starosti nenadoma končala. Osrednji del spomenika je temna votlina, na vhodu v katero so v holografski tehniki pojavljajo fotografije devetih otrok, petih dečkov, eden izmed njih je Uziel Spiegel, in štirih deklic. Ob spremljavi žalostne glasbe obiskovalec sliši v hebrejščini, angleščini in jidišu prebrana imena umorjenih otrok, njihovo starost, kraj in državo rojstva. V sredini prostora se iz samo štirih *jahrzeit* sveč s pomočjo zrcal v neskončnost projicira na tisoče in tisoče odsevov ... za vse v holokavstu umrle otroke. Takoj zraven je na **Trgu Janusza Korczaka** še en z otroki povezan in prav tako pretresljiv spomenik. Posvečen je poljskemu Judu Januszu Korczaku (pravo ime Henryk Goldszmit, 1878–1942),²⁸ ki je bil pred drugo svetovno vojno znan otroški pisatelj,²⁹ sicer pa pediater in pedagog. Vse od leta 1911 je v Varšavi vodil sirotišnica za judovske otroke *Dom Sierot*. Potem ko je bila leta 1940 sirotišnica preseljena v varšavski geto, Korczak svojih sirot ni zapustil. In tako tudi ne 5. avgusta 1942, ko je na čelu svojih sirot prišel do varšavskega *Umschlagplatz*,³⁰ kjer jih je čakal vlak za Treblinko.³¹ Tik pred vkrcanjem je po eni različici nemški oficir prepoznal Korczaka, avtorja svoje najljubše knjige iz otroštva, in mu ponudil možnost pobega, po drugi oz. tretji različici pa naj bi mu zaradi njegovega ugleda ali pa zaradi podkupnine možnost rešitve ponudili Nemci sami. Kakor koli je že bilo, Korczak ni sprejel ponudbe in na čelu svojih sirot odšel v Treblinko in v smrt.



*Živinski vagon – spomenik deportirancem
(foto: Boris Hajdinjak.)*

V skupino osrednjih spomenikov holokavsta sodi tudi **Živinski vagon – spomenik deportirancem**, ki je dejansko živinski vagon, eden izmed mnogih, v katerih so milijone Judov pripeljali prek cele Evrope do koncentracijskih taborišč. Vagon, ki je dejansko nemški vagon iz druge svetovne vojne in ga je Yad Vashemu podarila Poljska, stoji na tiru, ki se nenadoma konča ... Tako kot so nenadoma končali milijoni življenj v holokavstu. Avtor tudi tega spomenika je arhitekt Safdie. V najbolj oddaljenem delu Yad Vashema je leta 1992 odprta **Dolina skupnosti**. Spomenik s površino enega hektarja je v živo skalo vsekane labirintski preplet hodnikov, na stenah katerih je 107 plošč s 5000 imeni judovskih skupnosti, ki so izginile ali bile decimirane v holokavstu, in vmesnih, velikim odprtim grobovom podobnih odprtih. Ker sem iz literature vedel, da so na eni izmed sten vklesana tudi imena mest z območja nekdanje Jugoslavije, sem jih želel poiskati. Kaj kmalu sem se izgubil in šele pogovor z informatorko, ki je ni presenetilo ime nekdanje države, mi je pojasnil logiko spomenika. Imena skupnosti so v skladu z geografsko lego teh skupnosti, tako je npr. Poljska na severovzhodu in nekdanja Jugoslavija na jugovzhodu. Ko sem tako uspel poiskati jugoslovansko ploščo, sem na njej na svoje presenečenje našel tudi štiri slovenska mesta: Maribor, Murska Sobota, Lendava (»Dolnja Lendava«) in Ljubljana.

Zadnja skupina spomenikov v Yad Vashemu so spomeniki, posvečeni pravičnikom med narodi, Nejudom, ki so v času holokavsta reševali Jude, ne da bi za to pričakovali ali zahtevali plačilo.³² Do 1. januarja 2010 je ta naziv dobilo 23.226 ljudi iz 44 držav. Najbolj znani med njimi je zagotovo Oskar Schindler (1908–1974),³³ ne dosti manj znan pa je tudi s posebnim spomenikom počaščen švedski diplomat Raoul Wallenberg (1912–1947?), ki je med julijem in decembrom 1944 z izdajanjem t. i. zaščitnih listin (nemško *Schutz-Pass*) reševal Jude v Budimpešti, vendar izginil ob sovjetski osvojitvi 17. januarja 1945 in umrl v še danes nepojasnjenih okoliščinah. Drugi pravičniki so počaščeni na dva načina: če so bili ob podelitvi naziva živi in so prišli v Yad Vashem, s posaditvijo drevesa v leta 1962 začeti **Aleji pravičnikov med narodi**, tako tudi Oskar Schindler. Če pa niso bili več živi oz. niso prišli v Yad Vashem, pa z napisom na stene leta 1996 postavljenega **Vrta pravičnikov med narodi**. Naziv pravičnika je do sedaj dobilo sedem Slovencev:³⁴ Zora Pičulin leta 1975, Uroš Žun leta 1986, Ivan Breskvar leta 1998, Martina Levec Marković leta 2000, Andrej Tumpej leta 2001 in Ljubica ter Ivan Župančič leta 2002. Ko sem želel poiskati spominsko obeležje za Uroša Žuna, ki je leta 1940 v Mariboru rešil življenja 16 judovskih deklic, sem to s pomočjo posebne informatke za pravičnike v vhodni zgradbi tudi z lahkoto naredil.



*Dolina skupnosti – plošča z imeni judovskih skupnosti na območju današnje Slovenije in Hrvaške
(foto: Boris Hajdinjak.)*

32 Podrobneje Miriam Steiner Aviezer, Pravičniki med narodi, *Zgodovina v šoli* 19, št. 1-2 (= Pouk zgodovine o holokavstu), 2010, str. 2-4 in *The Righteous Among The Nations*, <http://www1.yadvashem.org/yv/en/righteous/index.asp> (8. 9. 2010).

33 O njem je leta 1993 že omenjeni Steven Spielberg posnel film *Schindlerjev seznam*, ki je dobil sedem oskarjev.

34 Podrobneje Miriam Steiner Aviezer, Pravičniki med narodi Slovenci, *Zgodovina v šoli* 19, št. 1-2 (= Pouk zgodovine o holokavstu), 2010, str. 5-15. V tabeli na str. 4 njenega zgoraj navedenega članka je sicer navedeno, da je iz Slovenije sedem pravičnikov, na spletnih straneh Yad Vashema pa da jih je šest, glej *The Righteous Among The Nations Virtual Wall of Honor*, http://www1.yadvashem.org/yv/en/righteous/virtual_wall.asp (8. 9. 2010).



Vrt pravičnikov – stena z imeni slovenskih pravičnikov (foto: Boris Hajdinjak.)



Aleja pravičnikov – spominska plošča Oskarja Schindlerja
in njegove žene Emilie (foto: Boris Hajdinjak.)

IZOBRAŽEVALNO SREDIŠČE

Na kratko bi lahko povzel cilj dela Yad Vashema z uporabo treh osnovnih kategorij ljudi v času holokavsta – žrtve, storilci in gledalci: naj se nikoli in nikjer več ne ponovi, da bi moral biti kdo nemočna žrtev, poslušni storilec ali brezbrizni gledalec kakršnega koli genocida. Od leta 1993 izobraževalno delovanje Yad Vashema povezuje **International School for Holocaust Studies (ISHS)**,³⁵ ki je tudi njegov najbolj številčni oddelek, saj je v njej stalno ali honorarno zaposlenih približno 100 sodelavcev. V želji ohraniti sporočilo holokavsta tudi za prihodnje rodove in – kar je še posebej boleče – tudi za čas, ko med nami več ne bo živih prič dogajanja, ISHS organizira izobraževanje tako za učence kot učitelje in to tako v Izraelu kot v tujini. Samo iz tujine pride vsako leto okoli 800 učiteljev. Drugo zelo pomembno področje delovanja je priprava učnih pripomočkov za pouk o holokavstu na različnih stopnjah, pa tudi za

različne države oz. v različnih jezikih. Dobršen del tega gradiva je na razpolago na spletnih straneh ISHS v 20 jezikih (med njimi tudi hrvaščina), čeprav seveda v različnem obsegu. Kot sem omenil že v uvodu, sem se v ISHS udeležil dveh srečanj:³⁶ bolj »intimnega« za slovensko skupino in bolj »političnega« v okviru mednarodnega srečanja. Ker sta obe srečanja dober primer delovanja ISHS, ju bom v nadaljevanju kratko predstavil.

35 Spletna stran <http://www1.yadvashem.org/yv/en/education/index.asp> (8. 9. 2010).

36 Glej op. 11 in 12.

Prvega sta za našo skupino pripravila **Chava Baruch**, nekdanja srednješolska učiteljica, ki se je v Izrael priselila v šestdesetih letih 20. stoletja iz Madžarske in je v ISHS zadolžena tudi za ozemlje nekdanje Jugoslavije, ter njen mlajši sodelavec **Yiftach Ashkenazy** (hebrejsko »Nemec«),³⁷ sicer tudi pisatelj, ki pa je potomec družine, ki se je že pred 200 leti priselila v Izrael. Seminar je bil dobro vođen, vsebine in dejavnosti so bile dovolj raznolike, ne nepomembno pa je bilo tudi spoznavanje sodobnega Izraela in ne nazadnje smo imeli dovolj prostega časa. Kot zgodovinar sem se zelo veselil predavanja **Rafija Vaga**, rojenega v današnji Romuniji, sicer pa zgodovinarja z Univerze Tel Aviv, o razvoju zgodovinopisja o holokavstu. Ob njegovih vprašanjih, kaj smo do sedaj slovenski zgodovinarji naredili na področju treh temeljnih vprašanj o zgodovini holokavsta v Sloveniji (*»Kaj?, Kako? in Zakaj?«*), sicer tudi temeljnih vprašanj o katerem koli zgodovinskem pojavu, sem si lahko samo priznal, da premalo. Osebnost se mi je za moje nadaljnje delo zdela najbolj zanimiva predstavitev njihove produkcije videopričevanj preživelih holokavsta, saj sem imel zaradi srečanja z Eriko Fürst iz Murske Sobote, preživelo iz Auschwitza (taboriščna števila A-15981), tudi že nekaj izkušenj na tem področju. Gotovo najbolj pomembno pa je bilo zame predavanje preživele holokavsta **Miriam Steiner Aviezer** o pravičnikih iz Slovenije. Leta 1935 v Karlovcu rojena slovenska Judinja, ki od leta 1971 živi v Izraelu, je dolgoletna članica komisije za dodeljevanje statusa pravičnika za ozemlje nekdanje Jugoslavije. Sicer je izraelski in svetovni znanosti bolj znana kot avtorica dela *Vojak z zlatimi gumbi*, ki je prvič izšlo v slovenščini 1964 in bilo prevedeno v hebrejščino 1977, srbohrvaščino 1979 in angleščino 1987. Delo govori o holokavstu skozi oči otroka in ima v Izraelu status obveznega osnovnošolskega branja. Prijetna dolžnost ob srečanju z njo pa je bila, da sem ji v imenu urednice Vilme Brodnik predal holokavstu posvečeno tematsko številko *Zgodovine v šoli*, ki je izšla prav takrat.³⁸ Obiskal pa nas je tudi Boris Sovič, veleposlanik Republike Slovenije v Izraelu, ki je bil na slovenski strani najbolj zaslužen za pripravo seminarja.

V primerjavi z zgoraj opisanim seminarjem je bila kljub obetajočemu naslovu *Shoah Education and Remembrance in Hindsight and in Foresight: Text and Context* konferenca vsebinsko bolj »politična«, pa ne samo zaradi navzočnosti politikov ali takrat ravno aktualnega napada izraelskih komandosov na konvoj ladij za Gazo, ki je žal povzročil smrtne žrtve.³⁹ Tudi sicer je na tako velikih srečanjih, bilo je približno 200 udeležencev iz 40 držav, pričakovati bolj načelno kot konkretno delo. Kljub temu pa bi izpostavil dva dogodka, ki sta bila vsaj po mojem mnenju vrhunski, obenem pa ju zaradi dostopnosti na internetu⁴⁰ bralcem tega sestavka toplo priporočam v ogled. Prvi dogodek je bilo pričevanje treh preživelih holokavsta: **Yitzchaka Arada** (1926–), rojenega v Litvi, med vojno partizana, upokojenega generala izraelske vojske in zgodovinarja; **Romana Fristera** (1928–), rojenega na Poljskem, ki je kot najstnik preživel številna koncentracijska taborišča, v Izraelu pa postal znani novinar, urednik in publicist, ter **Samuela Pesarja** (1929–), prav tako rojenega na Poljskem, ki je kot najstnik preživel Majdanek, Auschwitz-Birkenau in Dachau, v Izraelu pa postal mednarodno znani pravnik. Njihovo soočenje je bilo najboljši dokaz, da ni ene same zgodbe o holokavstu, kot tudi to, da ne obstaja en sam možni način življenja po holokavstu. Dogodek zase pa je bilo tudi predavanje enega izmed največjih živčnih poznavalcev zgodovine holokavsta, **Yehuda Bauerja** (1926–), rojenega v Pragi, a od leta 1939 živečega v Izraelu. Njegovo predavanje o tekstu in kontekstu v zgodovini na primeru holokavsta je vsaj po mojem mnenju dobesedno vrhunsko. Nauk, ki pa sledi iz njegovega predavanja, pa ni uporaben samo pri preučevanju holokavsta, temveč povsod, kjer se zgodovinarji srečujemo z nezgodovinarji, bodisi strokovnjaki na drugih področjih (npr. pri nas zelo očitno v soočenju s sociologijo in antropologijo) bodisi »laiki«, kot so npr. učenci in dijaki.

RAZISKOVALNO SREDIŠČE

Kmalu po uradnem začetku delovanja je Yad Vashem leta 1955 začel z delom, ki ima največjo moralno težo in za katerega se je vedelo in se ve, da se ne bo nikoli končalo: zbiranje imen žrtev holokavsta. S posebnim obrazcem, imenovanim **Strani pričevanja**,⁴¹ so sorodniki in znanci žrtev holokavsta že do konca petdesetih let 20. stoletja zbrali več kot 800.000 imen žrtev holokavsta. Do danes je njihovo število naraslo na več kot dva milijona in pol zapisanih v več kot 20 jezikih. Od leta 1999 naprej so digitalizirali vse Strani pričevanja.



Miriam Steiner Aviezer med predavanjem v International School for Holocaust Studies v Yad Vashemu (foto: Nives Cvikl.)

³⁷ O njem <http://www.eurotopics.net/en/dienste/autorenindex/autor-ashkenazy-yiftach/> (9. 9. 2010).

³⁸ *Zgodovina v šoli* 19, št. 1-2 (= *Pouk zgodovine o holokavstu*), 2010.

³⁹ Dogodek se je zgodil 31. maja 2010, torej tik pred mojim odhodom v Izrael, in je bil »dobro pokrit« s strani slovenskih medijev. Zanimivo pa je, da je bil v času mojega bivanja v Izraelu, 14. junija 2010, v palestinskem napadu ubit izraelski policist, dva pa sta bila ranjena. Slovenski mediji o tem dogodku niso poročali.

⁴⁰ Videozapisi vseh ključnih dogodkov konference na <http://www.yadvashem.org/yv/en/education/conference/2010/video.asp> (9. 9. 2010).

⁴¹ Elektronska oblika obrazca dostopna na http://www.yadvashem.org/wps/portal/ut/p/_s7_0_A/7_0_9M (9. 9. 2010). Zelo značilen za Yad Vashem je tudi naslednji detalj: čeprav nihče od slovenskih udeležencev ni bil Jud, niti ni imel znanih judovskih prednikov, je bil med materialom za seminar tudi obrazec za Strani pričevanja.

DER KOMMANDEUR
DER SICHERHEITSPOLIZEI UND DES SD.
IN DER UNTERSTEIERMARK
Geheime Staatspolizei
Dienststelle Marburg
B.-Nr. II E s 850/41, 101/8/41.

Marburg a. d. Drau, 8.9. 1941.

Gep. Nr. 255

An den
Beauftragten des Reichskommissars
für die Festigung Deutschen Volkstums
- Abt. Kassa -
in Marburg,
Gerichtshofgasse Nr. 9.

Betrifft: Juden Kohnstein, Marburg, Nagysstrasse 2
wohnhaft gewesen.

Vorgang: Ohne.

Anlagen: 3 Sparbücher u. 1 Paket Schuldscheine.

Anlässlich der Vermögenssicherstellung des
Juden Kohnstein wurden nachstehende Sparbücher
und Schuldscheine beschlagnahmt. Kohnstein wurde
mit seiner Familie aus der Untersteiermark ausgewiesen
und werden die Bücher zum Zwecke der Einziehung des
eingelegeten Geldes dorthin abgeführt.

1 Einlagebuch Nr. 6066 mit einer Einlage von	250,--	Dinar
1 Einlagebuch " 9323 " " " "	100,--	"
1 Einlagebuch " 25125 " " " "	4230,--	"

Im Auftrage:
Wronke

Helmut Offen am 8. 2. 1980

Primer dokumenta, katerega fotokopijo sem predal Yad Vashemu: mariborski gestapo 8. septembra 1941 preda blagajni mariborskega urada Pooblaščenca državnega komisarja za utrjevanje nemštva Judu (Arnoštu/Ernstu/Ernestu) Kohnsteinu, nekoč stanujočemu Maribor, Nagysstrasse 2 (Ulica Kneza Koclja 2), zaplenjene hranilne knjižice in zadolžnice (ARS, Pooblaščenec državnega komisarja za utrjevanje nemštva, Urad Maribor). Stavak »Pri zaplembi premoženja Juda Kohnsteina so bile zasežene sledeče hranilne knjižice in zadolžnice. Kohnstein je bil s svojo družino izgnan iz Spodnje Štajerske in knjižice so bile zaradi zasega naloženega denarja ...«, je edini neposreden dokaz, da je bil tik pred tem pregan iz Maribora.

42 Central Database Of Shoah Victims' Names, http://www.yadvashem.org/wps/portal/IY_HON_Entrance (9. 9. 2010).

43 Daša Drndić, *Sonnenschein: dokumentarni roman*, Ljubljana: Modrijan, 2009, str. 135.

44 Krajša verzija Boris Hajdinjak, Kohnstein in Singerji – mariborske žrtve holokavsta (1) – Za vsakim imenom se skriva zgodba, 7 dni 59, št. 13, 31. III. 2010, str. 26–27 (dostopno tudi na <http://bam.vecer.com/portali/7dni/v1/default.asp?kaj=28&id=5526973>); isti – Roman Mirnik, Kohnstein in Singerji – mariborske žrtve holokavsta (2) – Zavr-njeni zaradi porekla, 7 dni 59, št. 14, 7. IV. 2010, str. 36–37 (dostopno tudi na <http://bam.czp-vecer.si/portali/7dni/v1/default.asp?kaj=28&id=5528699>) in isti, Kohnstein in Singerji – mariborske žrtve holokavsta (3) – Mengelejeve žrtve, 7 dni 59, št. 15, 14. IV. 2010, str. 36–37 (dostopno tudi na <http://bam.czp-vecer.si/portali/7dni/v1/default.asp?kaj=28&id=5531796>). V pripravi je tudi daljša znanstvena različica raziskave, ki bo objavljena v zborniku simpozija *Holokavst in njegove posledice na Slovenskem*, ki je bil 26. januarja 2010 v Sinagogi Maribor.

45 Central Database Of Shoah Victims' Names, Basic Search, http://www.yadvashem.org/wps/portal/IY_HON_Welcome (9. 9. 2010).

46 Central Database Of Shoah Victims' Names, Advanced Search, http://www.yadvashem.org/wps/portal/ut/p/_s7_0_A/7_0_2KE?next_form=advanced_search (9. 9. 2010).

47 Samo del bogatega gradiva je dostopen na Shoah Related Lists Database, http://www4.yadvashem.org/lwp/workplace/ut/p/_s7_0_A/7_0_3N7.cmd/acd/ar/sa.init/c/6_0_288/c/7_0_3T2/p/5_0_2E5?homePage=true?homePage=true (9. 9. 2010).

48 Samo del bogatega gradiva je dostopen na Photo and Film Archives, http://www1.yadvashem.org/yv/en/about/archive/about_archive_photos_movies.asp (9. 9. 2010).

vanja, tako da so od leta 2004 prek interneta dostopne vsem v okviru **Osrednje podatkovne zbirke imen žrtev holokavsta**.⁴² Ta zbirka obsega zaradi uporabe še nekaterih drugih virov več kot tri milijone imen. Vendar v tej podatkovni zbirki niso samo imena: glede na stopnjo vedenja so na Straneh pričevanj bolj ali manj natančno prikazani tudi drugi podatki o žrtvah. Zelo zaželen prilogi je seveda tudi fotografija žrtve. In tako lahko na prvi pogled skopi in razmetani podatki pripovedujejo zgodbe, saj velja: *Za vsakim imenom se skriva zgodba*.⁴³

Sam sem zbirko uporabil pri svoji raziskavi o usodi mariborskih judovskih družin Kohnstein in Singer.⁴⁴ Ker upam, da se bo še kdo lotil česa podobnega, bom predstavil osnove iskanja po omenjeni podatkovni zbirki. Najprej sem na strani Osnovno iskanje⁴⁵ pod rubriko kraj (Location) vtipkal Maribor. Izkazalo se je, da iskalna naprave ve, da je nemško ime Maribora Marburg an der Drau, in zato se je pokazalo skoraj 300 imen, med njimi tudi imena, povezana s krajem Marburg an der Lahn v nemški zvezni deželi Hessen. Po preverjanju, za kateri Marburg gre, in po izločitvi podvajanj sem ugotovil, da je bilo okoli 25 žrtev holokavsta, ki so povezane z Mariborom: bodisi da so bile tukaj rojene bodisi da so tukaj živele pred drugo svetovno vojno ali pa so tukaj umrle med njo. Napredno iskanje⁴⁶ zahteva že več predznanja. Kot zelo koristno pri tem načinu iskanja se je izkazalo iskanje po osebi, ki je ime zapisala, na Strani pričevanja (Submitter). To je sicer običajno, vendar ne nujno kak sorodnik, kar pa je včasih težko razbrati, saj je veliko ljudi po prihodu v Izrael spremenilo priimke, pri ženskah pa tudi poroka po navadi pomeni spremembo priimka. Tako sem z iskanjem po osebi, ki je ime zapisala, prišel do nekaterih bistvenih ugotovitev o omenjenih družinah.

Toda dva milijona in pol Strani pričevanja so samo del gradiva, ki ga hrani **Arhiv Yad Vashem**. Po več kot 50 letih zbiranja gradiva je v njem shranjenih nič manj kot 125 milijonov strani različnih dokumentov,⁴⁷ med njimi več kot 100.000 pričevanj preživelih, od tega okoli 60 % tudi v obliki videozapisa, in več kot 350.000 fotografij.⁴⁸ In še vedno se najdejo novi dokumenti. Tako sem tudi jaz predal Kingi Frojimovics, vodji madžarskega oddelka omenjenega arhiva, fotokopije dokumentov iz Arhiva Republike Slovenije, ki osvetljujejo življenje že prej omenjenih družin Kohnstein in Singer v Mariboru v letih 1940 in 1941, torej preden so bili pregnani in so se zatekli v Čakovec v takrat madžarsko Medžimurje.

Konzentrationslager Stutthof Art der Haft: *sch. H.* Gef. Nr.: *99600*

Name und Vorname: *Kohnstein Ernst*
 geb.: *19. 5. 1888* zu: *Ovrschitz, Deutschland*
 Wohnort: *Tschakowka, Ungarn*
 Beruf: *Gärtner, Pelagischer Gärtner, Techniker* Rel.: *alt.*
 Staatsangehörigkeit: *Jugoslawien* Stand: *verh.*
 Name der Eltern: *Salomon G. Zantke geb. Blum* Rasse: *Jude*
 Wohnort: *Stutthof*
 Name der Ehefrau: *Olga geb. Singer* Rasse: *Juden*
 Wohnort: *unbekannt*
 Kinder: *3* Alleiniger Ernährer der Familie oder der Eltern:
 Vorbildung: *Volkschule, Gärterschule*
 Militärdienstzeit: von — bis
 Kriegsdienstzeit: von — bis
 Größe: *165 cm* Nase: *gerade* Haare: *blond* Gestalt: *stark*
 Mund: *normal* Bart: Gesicht: *stark* Ohren: *normal*
 Sprache: *deutsch, ungarisch* Augen: *blau* Zähne: *gut*
 Ansteckende Krankheit oder Gebrechen: *keine*
 Besondere Kennzeichen: *L. 11. arm schwach; 186858*
 Rentenempfänger:
 Verhaftet am: *20. 4. 1944* wo: *am Ort*
 1. Mal eingeliefert: *28. 10. 1944* 2. Mal eingeliefert:
 Einweisende Dienststelle: *M/H. Auschwitz*
 Grund:
 Parteizugehörigkeit: von — bis
 Welche Funktionen:
 Mitglied v. Unterorganisationen:
 Kriminelle Vorstrafen: *keine*
 Politische Vorstrafen: *keine*
 Ich bin darauf hingewiesen worden, dass meine Bestrafung wegen intellektueller Urkundenfälschung erfolgt, wenn sich die obigen Angaben als falsch erweisen sollten.
 v. d. u. *Ernst Kohnstein* Der Lagerkommandant
 J.L.42/8.44 200.000

Primer dokumenta, katerega fotokopijo sem pridobil v Yad Vashemu: zaporniški list Arnošta/Ernsta/Ernesta Kohnsteina, nastal po njegovi premestitvi iz Auschwitza v Stutthof 28. oktobra 1944, z njegovim lastnoročnim podpisom levo spodaj in s pripisanim datumom smrti 16. december 1944 desno zgoraj (Yad Vashem, Doc. No. 4525701#1). To je eden izmed dokumentov, ki osvetljujejo okoliščine njegove smrti. Še posebej presunljiva sta dva detajla: »... Ime žene: Olga roj. Singer Rasa: Judinja Bivališče: neznano ...«, saj je bila žena takrat že skoraj pol leta mrtva, in »... Posebne značilnosti: leva podlaht tetovirana: "186838" ...«, kar neposredno dokazuje, da je bil pred tem v Auschwitzu, ker je to bilo edino taborišče, kjer so taboriščne številke tetovirali.

Izkazalo se je, da omenjena, ki je tudi avtorica prispevka o getu v Nagykanizsi,⁴⁹ kamor so bili Judje iz Prekmurja in Medžimurja pripeljani 28. aprila 1944 in od koder so bili nekateri med njimi takoj, drugi pa 18. maja 1944 odpeljani v Auschwitz, ni poznala slovenske⁵⁰ in hrvaške literature⁵¹ o tem dogajanju. Po drugi strani pa sem v kratkem razpoložljivem času za delo v arhivu Yad Vashema našel okoli trideset meni do sedaj nepoznatih dokumentov ali navedb virov o članih družin Kohnstein in Singer. To seveda predpostavlja nadaljnjo sodelovanje med slovenskimi in izraelskimi zgodovinarji.

Krovna organizacija za raziskovanje v Yad Vashemu je od leta 1993 **International Institute for Holocaust Research**.⁵² Ima bogato založniško dejavnost, njegova najbolj znana publikacija pa so *Yad Vashem Studies*, ki sicer izhajajo že od leta 1957, in enciklopedični prikazi o holokavstvu.⁵³ Nazadnje, a ne najpomembnejše: v raziskovalni del Yad Vashema sodi njegova **knjižnica**, ki se ponaša s svetovno največjo zbirko del o holokavstvu.

DVORANA IMEN

Za konec še nekaj, kar je obenem tudi začetek. Vse štiri osnovne dejavnosti Yad Vashe-ma – muzejsko, spomeniško, izobraževalno in raziskovalno – združuje Dvorana imen, kjer so shranjene Strani pričevanj. Prvotno, leta 1968 zgrajeno dvorano je leta 2005 zamenjala nova dvorana, ki je na koncu Muzeja zgodovine holokavsta. Dvorana imen je tako postala simbolični nagrobnik, napolnjen s pričevanji preživelih o njihovih pokojnih. V še vedno trajajočem poskusu zbrati vsa imena in vse zgodbe vseh šestih milijonov žrtev holokavsta, preden bo prepozno, v Dvorani imen ni samo prostor za že več kot tri milijone imen, temveč je v njej tudi prostor za še manjkajoče tri milijone imen. Pred raziskovalci holokavsta je še veliko dela, s katerim se tudi 65 let po koncu druge svetovne vojne borimo proti zlu, ki ga je utelešal nacizem in ki ga še vedno predstavlja razizem.

49 Kinga Frojimovics, Nagykanizsa, v: Guy Miron – Shlomit Shulhani (eds.), *Ghettos: The Yad Vashem Encyclopedia of the Ghettos During the Holocaust Vol. 2*, Jerusalem: Yad Vashem, 2009, str. 512

50 Omeniti velja vsaj Mirjana Gašpar, Beata Lazar, *Židje v Lendavi = A lendvai zsidóság*, Lendava: Lindplast, Pince, 1997, 134 str. in Toš, Marjan, *Zgodovinski spomin na prekmurske Jude: doktorska disertacija*, Ljubljana: [M. Toš], 2007, 223 str.

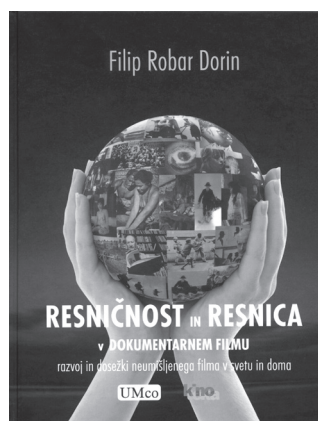
51 Omeniti velja vsaj Vladimir Kalšan (ur.), *Židovi u Međimurju*, Čakovec: Muzej Međimurja, 2006, 142 str.

52 Kratka predstavitev na <http://www1.yadvashem.org/yv/en/about/institute/index.asp> (9. 9. 2010).

53 Npr. Guy Miron – Shlomit Shulhani (eds.), *Ghettos: The Yad Vashem Encyclopedia of the Ghettos During the Holocaust Vol. 2*, Jerusalem: Yad Vashem, 2009.

Filip Robar Dorin

RESNIČNOST IN RESNICA V DOKUMENTARNEM FILMU: RAZVOJ IN DOSEŽKI NEUMIŠLJENEGA FILMA V SVETU IN DOMA



LJUBLJANA, UMCO: SLOVENSKA KINOTEKA, 2008, 399 STRANI

Avtor Filip Robar Dorin, slovenski režiser in dokumentarist, je pripravil pregled dokumentarnega filma po svetu in hkrati tudi pregled razvoja slovenskega dokumentarnega filma. Dokumentarni film uvršča v eno izmed podzvrsti v zvrsti filmov z neumišljeno vsebino. Prvi filmi z neumišljeno vsebino so bili »preprosti posnetki bolj ali manj pomembnih dogodkov ter domačih in tujih krajev, ki so gledalce zabavali in jih navdajali s čudenjem, saj so na dotlej neznan način prikazovali resničnost domala takšno, kakršna je bila, in s tem potrdili njihovo lastno dojetje sveta« (str. 17).

Knjiga vključuje tri glavne dele, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

V prvem delu z naslovom Zgodovina in sodobnost je predstavljen zgodovinski pregled dokumentarnega filma v 20. stoletju, pri čemer so za učitelja zgodovine zanimivi: Realizem in domišljija v zgodnjem filmu; Prva svetovna vojna in neumišljeni film; Zgodovinske rekonstrukcije in propagandni film; Druga svetovna vojna in propagandni film (slovenski vojni film); Neumišljeni film na Slovenskem po drugi svetovni vojni. Gre za prikaz številnih ustvarjalcev in filmov, ki niso samo prikazovali dejstva, ampak so poskušali vplivati na javnost.

S prvimi filmi v 20. stoletju so avtorji tematiko izbrali le naključno, saj z njimi niso hoteli izraziti svojih namenov, misli in občutkov. Tako so prvi filmi bolj prikazovali resnične dogodke in na ta način izražali življenje tistega časa. Kasneje pa je izbor tematik postal bolj zavesten, tako da so filmi posredovali izbrane vidike realnosti in gledalce na slikovit način seznanjali s posebnimi dogodki ter jih celovito informirali. Na začetku so ustvarjalci oz. producenti objektivno poročali, kasneje pa so »prikrojevali nasprotujoče si vesti in sporne vsebine, kakršne navadno prinašajo vojna, politika, gospodarska in socialna vprašanja« (str. 40–41). Avtorji oz. režiserji propagandno-prepričevalnih filmov z neumišljeno vsebino so predstavljali zgodovinska dejstva v skladu z veljavno politično doktrino. Ti filmi so v skladu s političnimi cilji dobili različne pomen, kar so uporabili režiserji zlasti med drugo svetovno vojno. Za čas druge svetovne vojne avtor te knjige pravi: »Iz medija, ki se je doslej ponašal predvsem s svojo inovativnostjo, se je film prelevil v sredstvo, ki je lahko prikazalo silovito družbeno zavzetost in se borilo za določene cilje in vrednote oziroma za ideološke pozicije in celo za vladajoče režime« (str. 84–85). S pomočjo montaže in narativnimi postopki so lahko filmi dali dogodkom drugačen pomen.

V drugem delu z naslovom Teoretska izhodišča in opredelitve avtor predstavlja značilnosti in posebnosti dokumentarnega filma ter različne opredelitve. Ker se pri pouku zgodovine uporabljajo tudi televizijski dokumentarci, je zanimiva različna vrsta le-teh. Roy Paul Madsen jih razvršča v 10 zvrsti, in sicer v dokumentarec v živo (v primerih, ko televizija prenaša neki dogodek, ki še poteka); novinarski ali publicistični dokumentarec (dnevnik, odmevi, tednik); raziskovalni dokumentarec (prikaz rezultatov neke raziskave); dokumentarni esej (poglobljeno dokumentarno delo); dokumentarni izsek iz življenja (prikaz življenjskega prostora nekega posameznika v kratkem času); biografski in portretni dokumentarec (življenjska pot pomembnih ljudi); dramatizirani dokumentarec (vključenost tudi igralcev); zgodovinska kompilacija (»je ne zanima propaganda ali prepričevanje, mar-

1 Kratka predstavitev na <http://www1.yadvashem.org/yv/en/about/institute/index.asp> (9. 9. 2010).

2 Npr. Guy Miron – Shlomit Shulhani (eds.), *Ghettoa: The Yad Vashem Encyclopedia of the Ghettos During the Holocaust* Vol. 2, Jerusalem: Yad Vashem, 2009.

več le avtentična rekonstrukcija na podlagi razpoložljive dokumentacije o zgodovinskem dogodku«, str. 229); etnografski dokumentarec (predstavitev kulture naroda ali etnične skupine); naravoslovni film (videografski prikaz življenja živali in rastlinskih vrst). Ravno tako Madsen razvršča filme z neumišljeno vsebino v tri formate: čisti dokumentarec (narejen je iz posnetkov dogodkov, ljudi in drugih živih bitij, ki živijo svoje življenje in opravljajo svoje delo v naravnem okolju, kot da snemalec ne bi bil navzoč); mešani dokumentarec (narejen je delno iz izvirnega filmskega gradiva, ki je posnet na kraju dogajanja, delno pa ga dopolnjujejo igrani prizori, ki so po navadi rekonstrukcije dogodkov) in dramatizirani dokumentarec (je poskus rekonstrukcije nekega dogodka, kot se je dejansko zgodil).

V tretjem delu z naslovom Sodobna praksa je predstavljenih 66 sodobnih filmskih ustvarjalcev oz. dokumentaristov, ki jih razvrsti po abecednem vrstnem redu. Pri njihovi predstavitvi opisuje njihov pogled na delo, dosežke ter tudi način dela in njihove posebnosti pri filmskem ustvarjanju. Poleg biografskih podatkov, podatkov o filmih, pa avtor dodaja še njihove izkušnje in postopke pri ustvarjanju dokumentarnih filmov.

Ker se pri pouku zgodovine pogosto uporabljajo tudi različni dokumentarni filmi, je lahko knjiga za učitelje dober priročnik za analizo in ovrednotenje dokumentarnih filmov ter uporabo strokovnih izrazov, ki se uporabljajo za različne filme. Knjiga lahko pomaga učiteljem pri pripravi različnih nalog na dokumentarne filme, zlasti tiste, ki so povezane z razmišljanjem o ustvarjalcih filmov, vzrokov za nastanek dokumentarnih filmov, pristopov in načinov ustvarjanja filmov ter še posebej o razmišljanju o resničnosti oz. resnici preteklih dogodkov v dokumentarnih filmih. Kot pravi avtor: »Če filme kot obliko umetniškega izraza na splošno razdelimo glede na to, kako obravnavajo resničnost, lahko govorimo o takšnih, ki resničnost razkrivajo, jo posnemajo ali pa se o njej sprašujejo.«

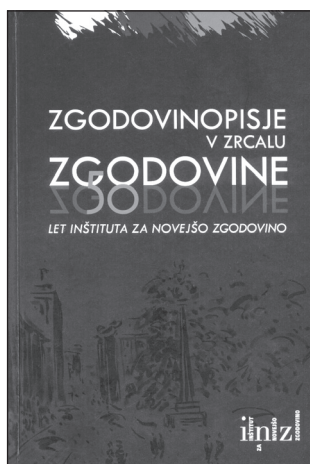
V Sloveniji hranijo filmske kopije umišljenega in neumišljenega filma Slovenski filmski arhiv pri Arhivu Republike Slovenije, Služba za arhiviranje in dokumentacijo TV Slovenija in Filmski sklad Republike Slovenije – javni sklad. Opis neumišljenih filmov pa je objavljen tudi v različnih zvezkih z naslovom Filmsko gradivo Slovenskega filmskega arhiva pri Arhivu Republike Slovenije. Zadnji zvezek je objavil avtor Lojz Tršan leta 2009.

Dr. Danijela Trškan

Dr. Aleš Gabrič, urednik

ZGODOVINOPISJE V ZRCALU ZGODOVINE. 50 LET INŠTITUTA ZA NOVEJŠO ZGODOVINO

INŠTITUT ZA NOVEJŠO ZGODOVINO, LJUBLJANA, 2009, 199 STRANI,
ILUSTRACIJE



Leto 2009 je (bilo) temi »zgodilo se je« zelo naklonjeno. Večina zgodovinarjev je že na začetku leta izdelala načrt, katere obletnice je treba obeležiti. Zaposleni na Inštitutu za novejšo zgodovino v Ljubljani so imeli dela nekoliko več, saj je minevalo 50 let od ustanovitve njihove matične ustanove – obletnico so proslavili z izidom monografije *Zgodovinoписje v zrcalu zgodovine : 50 let Inštituta za novejšo zgodovino*. Iz osmih prispevkov sedmih avtorjev, ki odkrivajo podatke iz preteklosti in sedanjosti inštituta in jih hkrati tudi spretno oblikujejo v zgodbo oziroma smiselno celoto, bralec izve tako rekoč vse o zgodovini ustanove in njenih zaposlenih, o njihovi usposobljenosti, njihovem delu in uspehih oziroma o širini in globini raziskovanja kot tudi o znanstveni politiki ter vpetosti raziskovalcev vanjo.

V uvodu, ki nosi naslov *Inštitut za novejšo zgodovino danes*, direktor dr. Damijan Guštin podrobneje predstavi inštitut, ki je s 26 raziskovalci in 9 mladimi raziskovalci trenutno največja med povsem zgodovinoписnimi ustanovami, in to tako z institucionalnega kot tudi vsebinskega vidika.

V poglavju *Med idejami proučevanja novejše zgodovine in zgodovine delavskega gibanja* dr. Aleš Gabrič bralca popelje v preteklost, v čas po končani drugi svetovni vojni, v čas sprememb, čas, ki je zastavljal nova vprašanja in terjal nove odgovore – na vseh nivojih bivanja in delovanja, tudi v zgodovinoписju. Predstavi prve konkretnejše poteze strokovne spodbude oziroma prve korake na poti proučevanja novejše zgodovine, ki je »v vse pogostejših razmišljanjih državnih in partijskih voditeljev o problemih zgodovinoписja« (str. 23) dobivala vse pomembnejše mesto. Ko se je sredi petdesetih let 20. stoletja oblikovala dolgoročnejša znanstvena politika oziroma ko je bila sprejeta znanstvena zakonodaja – ta je sicer temeljila na zveznih zakonih, izkazovala pa je svoje nacionalne specifičnosti –, je ustanovitev inštituta za proučevanje novejše zgodovine, ki bi razpolagal tako s svojim arhivom kot tudi knjižnico, postajala vse bolj aktualna. Rezultat pestrega procesa oblikovanja t. i. znanstvenega inštituta je bila ustanovitev Inštituta za zgodovino delavskega gibanja poleti leta 1959.

V daljšem prispevku *Od Inštituta za zgodovino delavskega gibanja do Inštituta za novejšo zgodovino* dr. Zdenko Čepič odgovori na številna vprašanja: kako in zakaj inštitut, kaj in kako ter kdo in kdaj na inštitutu. V grobem poda razmišljanja o ustanovitvi inštituta in o dejanskem začetku delovanja, podrobneje pa piše o zorenju inštituta, zorenju njegovih raziskovalcev oziroma zorenju raziskovalnih tem; obravnava potek dela in rezultate raziskovalcev, pri čemer plastično prikaže širitev oziroma vsebinsko odpiranje področja raziskovalnega dela – poleg obravnavanja političnih tem so se od konca šestdesetih let 20. stoletja na inštitutu posvečali tudi raziskovanju gospodarske in socialne politike, od začetka devetdesetih let pa se posvečajo celotni družbeni zgodovini. V teh letih je inštitut torej tako vsebinsko kot tudi formalno prerastel v znanstveno ustanovo za proučevanje celotne slovenske novejše zgodovine. Avtor na tem mestu izpostavi dejstvo, da se je inštitut od sorazmerno ozke teme obravnave oziroma »iz nekakšnega političnega servisa« za zgodovino, s poudarkom na delavskem gibanju in partizanstvu, spremenil v »pravo« znanstveno ustanovo, v inštitut za proučevanje narodne zgodovine novejšega obdobja, vse do slovenskega razvoja v okviru Republike Slovenije. Ob tem opozori: »Spremembe, ki jih je v razvoju do-

življal inštitut, kaže tudi sprememba inštitutovega imena« (str. 56) – relativno dolgotrajen proces (od 1982) je Inštitutu za zgodovino delavskega gibanja prinesel preimenovanje v Inštitut za novejšo zgodovino (1989).

Dr. Marko Zajc v poglavju *Kazina skozi čas* bralcu predstavi obdobje pred gradnjo stavbe, v kateri ima danes inštitut svoje prostore, oziroma nas seznani s pojavom Kazine v Ljubljani, podrobneje pa obravnava obdobje po dograditvi stavbe na severni strani parka Zvezda (1837), ki je bila izvedena po načelih projekta direkcije kazinskega ljubljanskega društva. Stavba je ostala središče družabnega življenja celotne ljubljanske elite do šestdesetih let 19. stoletja, ko se je ljubljansko meščanstvo začelo deliti na slovenski in nemški del. Tudi iz prireditev in dogodkov v hiši in pred njo v drugi polovici 19. in v začetku 20. stoletja, ki jih obravnava avtor, je razvidno, da je Kazina postala med slovenskimi nacionalisti osovražena oziroma se je spreminjala v »trdnjavo« kranjskih Nemcev, kar je kljub prizadevanjem, da bi društvo ostalo čim bolj nevtrarno, ostala vse do spremembe državne okvira leta 1918. Zaključek prispevka avtor nameni Kazini v poprevratnih letih in času druge svetovne vojne ter v grobem nakaže usodo stavbe po osvoboditvi.

Dragocen je prispevek Igorja Zemljiča *Knjižnica Inštituta za novejšo zgodovino 1944–2009*, saj predstavlja prvi celoviti pregled o zgodovini inštitutske knjižnice. Zemljič spremlja pot knjižnice vse od njenih zametkov leta 1944, ko se je oblikovala v okviru Znanstvenega inštituta pri Izvršnem odboru Osvobodilne fronte na svobodnem ozemlju, do selitve v prestolnico. Knjižnica, ki je po ukinitvi Znanstvenega inštituta leta 1948 postala last Muzeja narodne osvoboditve, je bila preseljena v Cekinov grad v Tivoliju. Ob ustanovitvi Inštituta za zgodovino delavskega gibanja je pod njegovo okrilje poleg Zgodovinskega arhiva CK ZKS prišel tudi Muzej narodne osvoboditve; po 22. juniju 1962, ko je bil ustanovljen Muzej ljudske revolucije, pa je s sporazumom o delitvi muzejska knjižnica pripadla inštitutu. Zemljič obravnava tako knjižnično gradivo (kvalitativno, kvantitativno, nakupi, izposoja) kot tudi delo zaposlenih v knjižnici, pri čemer da poudarek razvijanju informacijske in dokumentacijske dejavnosti. Posebej je optimističen pri oceni devetdesetih let 20. stoletja, ki jih po njegovih besedah označuje še večja rast novega gradiva, povečan obisk in tudi večja izposoja – k temu je največ pripomogla vključitev inštitutske knjižnice v sistem vzajemne katalogizacije COBISS. Še danes knjižnica, ki razpolaga s 35.000 knjig (všteta je tudi posebnost knjižnice, to je t. i. nemški ali D-fond z več kot 15.000 knjigami) in več kot 9000 letniki serijskih publikacij, s svojimi skoraj 500 aktivnimi člani in več kot 3000 obiski letno izkazuje aktivno in uspešno podobo. Javna knjižnica inštituta, ki je v svojem razvoju doživela več faz oziroma se je iz majhne premične knjižnice odporniškega gibanja razvila v obsežno zbirko zgodovinopisja najnovejše dobe, omogoča kakovosten študij politične, gospodarske, socialne in kulturne zgodovine Slovencev.

Z ustanovitvijo Muzeja ljudske revolucije junija 1962 Inštitutu za zgodovino delavskega gibanja ni pripadla samo muzejska knjižnica, temveč tudi njegovi arhivski fondi in zbirke iz druge svetovne vojne. Posebni enoti inštituta, ki je to gradivo hranila, in njenemu delu pozornost namenja mag. Metka Gombač v prispevku *Arhiv Inštituta za zgodovino delavskega gibanja*; od leta 1989 do leta 1992, ko je prešel v delokrog Arhiva Republike Slovenije, se je imenoval Arhiv Inštituta za novejšo zgodovino. Delo arhiva je temeljilo na sprejemanju novega gradiva, urejanju arhivskega gradiva, izdelavi arhivskih pripomočkov, zaščiti arhivskega gradiva, sodelovanju pri pripravi strokovnih in znanstvenih zbornikov oziroma drugih raziskovalnih nalog.

Naj se vrnem v današnji čas in prispevek ob 50. obletnici ustanovitve Inštituta za novejšo zgodovino sklenem z besedami aktualnega direktorja, saj izkazujejo upravičeno samozavest in nakazujejo prihodnost ustanove: inštitut, ki je »organiziran v raziskovalni oddelk in upravo, z nastavkom oddelka za znanstveno infrastrukturo in bogato knjižnico ter lastno izdajateljsko dejavnostjo ima vse, kar mora imeti sodoben inštitut« (str. 10).

Dr. Mojca Šorn

Dr. Viljenka Škorjanec

Bežigrad Ggymnasium

CONDITIONS IN THE RAB CONCENTRATION CAMP

The article attempts an interpretation of the conditions in the Kampor concentration camp on the island of Rab, with a special emphasis on the brochure published in 1944. In spite of the absence of temporal distance, the work critically and comparatively sheds light into the suffering of imprisoned Slovenians. In comparison with other Italian camps, the conditions in the Rab prison camp were the hardest.

Considering the fact that enemy propaganda was largely destroyed during the Second World War, the brochure is a valuable and rare preserved written document.

Among the surviving official documents, issued by the concentration camp command, is a directive by general Robotti ordering that a Slovenian internee must be executed for every Italian soldier killed in Slovenia. Each internee was allotted only one cubic meter of space in a weather-beaten tent on the bare ground, covered with a wisp of straw and an old blanket without any protection against the sun and the bora winds. Internees also suffered from a shortage of water and stinking latrines infested with insects and bacteria. The incompetence of the Italian camp administration also contributed to the worsening living conditions. Italian soldiers also took food intended for internees from the kitchens and repositories in order to resell it, causing the emergence of a black market economy. The major cause for the high mortality was hunger. Internees accused of disciplinary offenses were tied to a stake on the public square. For that purpose, they used chains, which are still preserved today. The doors of the Italian fascist concentration camps opened on September 11th, 1943. Because of the horrible living conditions which caused high mortality rates among internees, this concentration camp is a reminder for the future. In spite of numerous incriminating pieces of evidence that establish the guilt of the Italian occupier, nobody was punished.

Petra Erman

Brinje Primary School, Grosuplje

INTERCURRICULAR COOPERATION BETWEEN MATHEMATICS AND HISTORY ON THE TOPIC OF PYRAMIDS OR WHEN HISTORY AND MATHEMATICS MEET IN GIZEH

Intercurricular cooperation represents one of new didactical challenges for teachers. Lessons, which are projected as intercurricular, are more varied and demand more activity from pupils, but also more homework from teachers and more cooperation with colleagues. The article presents an example of good practice of intercurricular cooperation, in which two teachers of Mathematics and History united their forces and knowledge.

Tinkara Grilc

School Centre Rudolf Maister Kamnik

CONCENTRATION CAMP TAROK AS THE HISTORICAL SOURCE FOR TEACHING ABOUT HOLOCAUST

In the School center Rudolf Maister in Kamnik, we honored the memory of the millions of innocent victims of the Second World War and postwar genocides on the occasion of "International Holocaust Remembrance Day" with the opening of an exhibition - the memorial collection Via Dolorosa - The road of bitter memories, which leads through the camps of Dachau, Überlingen and Allach. The memorial tarok cards authored by former Dachau prisoner, Slovene artist, architect and Professor Boris Kobe, are a unique document, which present the painter's personal story in an unconventional artistic manner.

Anton Jež, Kobe's fellow sufferer, attended history lessons that day, describing to the pupils his camp experience with the great wish that something similar would never happen again. The description of living conditions in Dachau concentration camp and its branches enables pupils to deduce about the living conditions in other concentration camps and understand the potential danger of triggering intolerance and renouncing of heterogeneity.

The images on the cards alone are very descriptive in themselves, although meeting someone who was subjected to the depicted procedures is even more valuable for pupils, because it deepens their interest in the topic.

Majda Anders

Gymnasium Murska Sobota

WHEN HOMO WAS HOMINI LUPUS

The new approach to dealing with the Holocaust was successful as we hoped and planned. Pupils underwent a new, deep experience. This was, by all means a conformation of the fact that a decisive role in the work process is played by motivation and the precise setting of goals and activities for their implementation. In this way, distant topics can also become a part of their spiritual and intellectual world, which is a foundation for a lifelong experience.

Until now, I never planned such an extensive pre-preparation of pupils with the help of home- and school work. This approach triggered gradual internal motivation, which reached its culmination during lessons. We will keep this experience as a permanent guideline for future work, because all previous approaches to the problematic of the Holocaust were only partially successful.

The advantage of new approaches to history lessons can be noticed in the exposition of skills which primarily enable the achievement of social and civic competences. With the help of actualization, pupils more easily recognize and understand similar problems in the modern world, evaluate them and engage themselves by joining various civic and other movements.

Such an approach demands more energy and precision in lesson planning and more persuasiveness, with which the teacher guides the attention of pupils toward the learning problem and achieves higher empathy.

Brigita Praznik

Brinje Primary School, Grosuplje

INTERCURRICULAR COOPERATION OF SLOVENIAN LANGUAGE AND HISTORY IN TREATING THE 19 TH CENTURY (1848–1899) IN GYMNASIUM

Intercurricular cooperation is a global approach and could be successfully used for the realization of joint lessons of Slovenian language and History. This has been proven by the comparison and analysis of updated curricula and textbooks for Slovenian language and History and by presentation of concrete intercurricular lessons for the period of the 19th century. When implementing such lessons, the teachers of Slovenian language must be well acquainted with the history curriculum, since the 19 th century is part of the second grade syllabus of Slovenian language and part of the third grade syllabus of History.

Mag. Damjana Krivec Čarman

The Anton Martin Slomšek Diocesan Gymnasium

ENLIGHTENMENT IDEAS ABOUT EQUALITY – COOPERATIVE TEACHING AND WORK WITH HISTORICAL SOURCES

Updating curricula for the Gymnasium enables sharing experiences and knowledge gained at teaching in European classes to other classes. Team teaching and work with historical sources are active approaches to teaching which I am trying to systematically introduce into the implementation of updated curricula. In this endeavor, cooperative teaching with foreign language teachers presents a great challenge to me. I am gradually adopting it in the planning of lessons and at the same time setting an example for cooperation and linking of subjects and learning matter for pupils, which at first often seem incompatible.

Bojana Modrijančič Reščič

Technical school centre Nova Gorica

PAHOR'S NEKROPOLA OR SLOVENIAN LANGUAGE AND HISTORY IN SECONDARY TECHNICAL SCHOOL

Teaching literature and the period of National Liberation in Secondary Technical School is difficult because it is incomprehensible for the pupils. They are fed up with listening about times of which they are ignorant, because they have not lived through them. For them, only contemporary reality and experiences count. If one of their fellow pupils is deeply engaged in that time and prepared to communicate his ideas and facts, his willingness to share will be gratefully accepted. Not only that, they will even engage themselves and try to participate at lessons in the form of posing questions and answers which will strengthen the teacher's explanation. The latter will therefore be able to say that the Slovenian language lessons were an intercurricular cooperation with History because the facts of the literary text were interwoven with the testimony of a former female internee about annihilation camps in war time.

NAVODILA ZA PISANJE DIDAKTIČNIH ČLANKOV

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

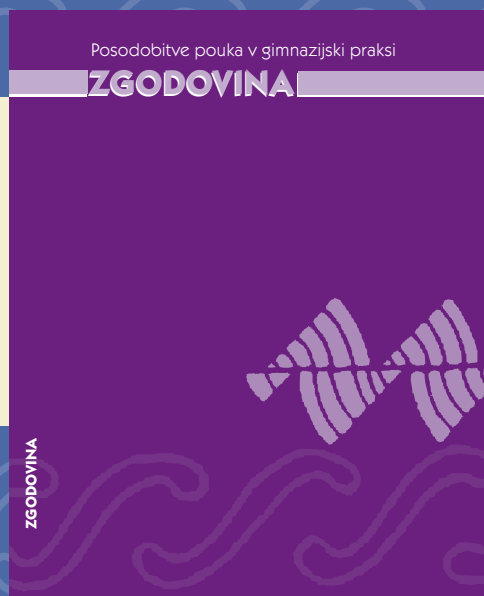
OSTALA NAVODILA ZA PISANJE ČLANKOV

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

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

POSODOBITVE POUKA V GIMNAZIJSKI PRAKSI ZGODOVINA

ISBN 978-961-234-906-6



Uredila:
mag. Vilma Brodnik

Avtorji:
**mag. Vilma Brodnik, Gordana Popovič Lozar,
mag. Damjana Krivec Čarman, Tanja Stergar,
Matjaž Burjak, Sonja Bizjak, Milena Globočnik,
Violeta Gerden, Srečko Zgaga**

Strokovni pregled:
dr. Danijela Trškan, Mojca Glaser Tehovnik

Jezikovni pregled:
Tine Logar

Naklada: 250 izvodov

Ljubljana, 2010



**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**

V okviru zbirke Posodobitve pouka v gimnazijski praksi je izšla publikacija z zgoščenko za zgodovino, ki je prvenstveno namenjena učiteljem zgodovine na splošnih in strokovnih gimnazijah.

Medtem ko uvodni del prinaša razlago in strukturo posodobljenih gimnazijskih učnih načrtov za zgodovino, glavno del knjige sestavljajo didaktična gradiva s primeri dobrih praks gimnazijskih profesorice in profesorjev zgodovine, ki so gradiva pripravili in preizkusili kot člani Predmetne razvojne skupine za zgodovino v gimnazijah in kot mentorski učitelji. Didaktična gradiva z delovnimi listi so pripravljena za izbrane obvezne širše teme, ki so enake za splošne in strokovne gimnazije, ter za izbrane izbirne širše teme posodobljenih učnih načrtov za splošne gimnazije. Gradivom so dodani tudi primeri opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje posameznih področij znanja, dosežkov in izdelkov ter refleksije avtorjev, v katerih so izrazili svoje misli in vtise o tem, kaj so želeli s posodobitvami doseči, ali so dosegli zastavljene cilje, kaj so se novega naučili in spoznali, kaj so spremenili in kako bodo delo nadaljevali.

Zbirka knjig Posodobitev pouka v gimnazijski praksi je nastala v okviru projekta Posodobitev gimnazije – Posodobitev učnih načrtov, ki sta ga vodili dr. Amalija Žakelj in mag. Marjeta Borstner.

INFORMACIJE:

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

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

Gimnazijski profesorji so prejeli brezplačne izvode. Publikacija je že pošla.