

Posodobitve pouka v gimnazijski praksi

ZGODOVINA



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

Posodobitve pouka v gimnazijski praksi

Zgodovina

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
Izdal in založil:	Zavod RS za šolstvo
Predstavniki:	mag. Gregor Mohorčič
Urednica založbe:	Alenka Štrukelj
Oblikovanje:	Irena Hlede
Postavitev in tisk:	Littera picta d. o. o.
Naklada:	250 izvodov
Prva izdaja, prvi natis	
Ljubljana, 2010	
Publikacija je brezplačna.	

Zahvaljujemo se Slovenskemu etnografskemu muzeju za uporabo slikovnega gradiva, ki smo ga uporabili za grafično opremo publikacije.

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

Izid publikacije sta sofinancirala Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo za šolstvo in šport.



Zavod Republike Slovenije za šolstvo



REPUBLIKA SLOVENIJA

MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2010

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje in prepisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije, razen delov, kjer je to posebej označeno.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana
37.091.3:94(082)
37.091.214:94

POSODOBITVE pouka v gimnazijski praksi. Zgodovina / Vilma Brodnik ... [et al.]. - 1. izd., 1. natis. - Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2010

ISBN 978-961-234-906-6

1. Brodnik, Vilma
251881728

VSEBINA

PREDGOVOR (<i>Vilma Brodnik</i>)	7
UVOD (<i>Vilma Brodnik</i>)	9
1 NOVOSTI V POSODOBLJENEM UČNEM NAČRTU	11
1.1 Posodobljeni učni načrti in posodobitev pouka zgodovine v gimnazijah (<i>Vilma Brodnik</i>)	13
1.1.1 Značilnosti posodobljenih učnih načrtov za zgodovino v gimnazijah	13
1.1.1.1 Tematsko-eksemplarični učni načrt	13
1.1.1.2 Antropološki model pouka zgodovine	15
1.1.1.3 Izbirnost širših tem	15
1.1.1.4 Učnocijljni in procesno-razvojni pristop. Vrste znanja zgodovine ..	15
1.1.1.5 Evropske kompetence in kompetenčni pristop pri pouku zgodovine	17
1.1.2 Uvajanje in spodbujanje novosti z novjšimi in novimi didaktičnimi pristopi	18
1.1.2.1 Medpredmetno povezovanje in timsko delo	18
1.1.2.2 Delo z zgodovinskimi viri	20
1.1.2.3 Zgodovinsko terensko delo	33
1.1.2.4 Projektno učno delo	35
1.1.2.5 Sodelovalno učenje	38
1.1.3 Kakovost znanja in pričakovani dosežki	40
1.1.3.1 Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja	41
1.1.3.2 Portfolijo pri pouku zgodovine	46
1.1.4 Pričakovane prednosti posodobljenih učnih načrtov	50
1.1.5 Primeri posodobitev pri obravnavi širše teme Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne.....	50
1.1.5.1 Možnosti obravnave učnega sklopa Nacionalne razsežnosti revolucije 1848	55
1.1.5.2 Možnosti obravnave učnega sklopa Judovsko vprašanje	64
2 PRIMERI UVAJANJA NOVOSTI V PRAKSI	77
2.1 Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov (<i>Gordana Popovič Lozar</i>)	79
2.1.1 Uvod	79
2.1.2 Podrobni tematski načrt	80
2.1.3 Klinopis, hieroglifi, alfabet – rojstvo pisave	83
2.1.4 Grški pogledi na obliko Zemlje – napredek v astronomiji in filozofiji	95
2.1.5 Rimska umetnost – umetnost v službi politike	108
2.1.6 Različni pogledi na kazensko pravo v starem veku	120
2.1.7 Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja	132
2.1.8 Sklep	133
2.2 Kako temačen je bil v resnici srednji vek (<i>Damjana Krivec Čarman</i>)	135
2.2.1 Uvod	135
2.2.2 Podrobni tematski načrt	136
2.2.3 Božjepotništvo – (samo) srednjeveška resničnost?	140
2.2.4 Izobraževanje v srednjem veku – privilegij?	161

2.2.5	Srednjeveška poezija o življenju, ljubezni in smrti	175
2.2.6	Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja	193
2.2.7	Sklep	195
2.3	Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju (<i>Tanja Stergar</i>)	196
2.3.1	Uvod	196
2.3.2	Podrobni tematski načrt	196
2.3.3	Zahodna meja po prvi in po drugi svetovni vojni	200
2.3.4	Zamejci v Italiji in manjšini na Slovenskem	213
2.3.5	Fašistično, nacistično, domobransko in partizansko nasilje	223
2.3.6	Obračun z domobranci, meščansko opozicijo, »informbirojevci«	234
2.3.7	Agrarna reforma	248
2.3.8	Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja	253
2.4	Sklep	255

VSEBINA ZGOŠČENKE

1 OD PRVIH UMETNIKOV DO PRVIH ZNANSTVENIKOV

(Matjaž Burjak)

- 1.1 Uvod
- 1.2 Podrobni tematski načrt
- 1.3 Razvoj prava pri Grkih in delo z zgodovinskimi viri
- 1.4 Razvoj prava pri Rimljanih in delo z zgodovinskimi viri
- 1.5 Vloga ljudskih tribunov in zemljiški zakon ter delo z zgodovinskimi viri
- 1.6 Primerjava zakonov in zakonikov pri civilizacijah starega Vzhoda z današnjo zakonodajo in delo z zgodovinskimi viri
- 1.7 Primerjava prvih zakonov pri civilizacijah starega Vzhoda in delo z zgodovinskimi viri
- 1.8 Razvoj znanosti in delo z zgodovinskimi viri
- 1.9 Razvoj znanosti pri Grkih in delo z zgodovinskimi viri
- 1.10 Razvoj umetnosti pri Grkih in Rimljanih ter delo z zgodovinskimi viri
- 1.11 Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja
- 1.12 Sklep

2 ZGODOVINA VSAKDANJEGA ŽIVLJENJA (Sonja Bizjak)

- 2.1 Uvod
- 2.2 Podrobni tematski načrt
- 2.3 Družina: rimska familija in delo z zgodovinskimi viri
- 2.4 Bivališča patricijev domusi in bivališča plebejcev insule ter delo z zgodovinskimi viri
- 2.5 Preskrba z vodo in osebna higiena ter delo z zgodovinskimi viri
- 2.6 Rimska oblačila in delo z zgodovinskimi viri
- 2.7 Preskrba z vodo in hrana ter delo z zgodovinskimi viri
- 2.8 Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja
- 2.9 Sklep

3 ZGODOVINA VSAKDANJEGA ŽIVLJENJA (Violeta Gerden)

- 3.1 Uvod
- 3.2 Spartanska vzgoja in delo z zgodovinskimi viri
- 3.3 Pravice egipčanskega kmeta in delo z zgodovinskimi viri
- 3.4 Preskrba z vodo in delo z zgodovinskimi viri
- 3.5 Rimske ceste in delo z zgodovinskimi viri
- 3.6 Sklep

4 ZGODOVINA VSAKDANJEGA ŽIVLJENJA (Milena Globočnik)

- 4.1 Uvod
- 4.2 Podrobni tematski načrt
- 4.3 Ženske in moški pri starih Grkih ter delo z zgodovinskimi viri
- 4.4 Družina: grška oikos in delo z zgodovinskimi viri
- 4.5 Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja
- 4.6 Sklep

5 NAČINI ŽIVLJENJA NA PODEŽELJU IN V MESTIH NA TLEH DANAŠNJE SLOVENIJE OD 11. DO 18. STOLETJA

(*Gordana Popovič Lozar*)

- 5.1 Uvod
- 5.2 Dojemanje življenja in smrti skozi gotske slike
- 5.3 Skozi slikovne rekonstrukcije do Črnomlja in življenja njegovih prebivalcev v poznem srednjem veku in v Valvasorjevem času
- 5.4 Sklep

6 NEMIRNE VODE: OD NACIONALNIH GIBANJ DO PRVE SVETOVNE VOJNE (*Srečko Zgaga*)

- 6.1 Uvod
- 6.2 Ali so kolonije imperialnim velesilam prinašale samo dobiček in povezava zgodovine in knjižničnega informacijskega znanja
- 6.3 Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja
- 6.4 Sklep

Legenda:



Dovoljeno kopiranje in razmnoževanje za potrebe pouka



Gradivo dostopno na priloženi zgoščenki

Predgovor

Vilma Brodnik

Posodobljeni učni načrti za predmet zgodovina v gimnazijah iz leta 2008 prinašajo kakovostne didaktične posodobitve pouka zgodovine v gimnazijah, pa tudi strokovne novosti, ki so rezultat novjših raziskav in izsledkov v zgodovinopisju. V publikaciji so razložene značilnosti posodobitev, v didaktičnih gradivih s primeri dobrih praks pa njihovo načrtovanje, izvajanje in preizkušanje ter vrednotenje pri pouku zgodovine v gimnazijah. Glavnino knjige predstavljajo delovni listi, ki nakazujejo številne aktivnosti dijakov zlasti pri delu z zgodovinskimi viri. Del delovnih listov je objavljen v vzorčnih didaktičnih gradivih v publikaciji, barvni del pa v dodatnih vzorčnih didaktičnih gradivih na zgoščenki. Možno jih je natisniti ali kopirati ter uporabiti pri pouku ali pa na njihovem temelju pripraviti lastna didaktična gradiva za pouk po svojih zamislih.

Želja avtorjev publikacije z zgoščenko je pripomoči, da bi zgodovina postala za dijake čim bolj sodoben in zanimiv predmet, da bi vzbudili pri dijakih čim večje zanimanje za učenje zgodovine in da bi jim pouk zgodovine omogočil izgradnjo čim bolj trajnega in uporabnega življenjskega znanja ne le na ravni poznavanja in razumevanja zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov in konceptov za sodobno življenje, ampak tudi na ravni obvladovanja spretnosti in veščin dela z viri, uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, učinkovite komunikacije in orientacije v času in prostoru ter vsečloveških vrednot, ki omogočajo ustvarjalno kakovostno življenje in delo v demokratični družbi svobodnih, enakopravnih in sprejetih ljudi.

Uvod

Vilma Brodnik

Pričujoče delo prinaša razlago značilnosti in strukture posodobljenih učnih načrtov za zgodovino v gimnazijah, pojasnjuje termine, ki jih uvajajo posodobljeni učni načrti, kot so tematsko-eksemplarični učni načrt, procesno-razvojni pristop, ključne kompetence in ključni koncepti, novejši in novi didaktični pristopi, pričakovani dosežki in rezultati, opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja, portfolijo idr. Glavnino knjige sestavljajo didaktična gradiva s primeri dobrih praks gimnazijskih profesorov 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. Posodobljeni učni načrti so se začeli s šolskim letom 2008/09 enotno uvajati v prvem letniku vseh gimnazij. Zato je največ didaktičnih gradiv pripravljenih in preizkušenih prav za prvi in drugi letnik. Za tretji letnik je primer vzorčnega didaktičnega gradiva s prikazom izbranih novih in novejših didaktičnih pristopov pripravila pedagoška svetovalka. Za četrti letnik je gradivo preizkušeno po posodobljenem učnem načrtu, čeprav je pouk potekal še po starem učnem načrtu.

Publikacija z zgoščenko tako prinaša dve didaktični gradivi za izbirno širšo temo Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov in tri za izbirno širšo temo Zgodovina vsakdanjega življenja. Eno vzorčno gradivo je objavljeno v knjigi, preostala štiri gradiva pa na barvni zgoščenki. Za drugi letnik je v publikacijo vključena vzorčna izbirna širša tema Kako temačen je bil v resnici srednji vek, na zgoščenki pa sta dostopna še dva dodatna učna sklopa vzorčne izbirne širše teme Načini življenja na podeželju in v mestih na tleh današnje Slovenije od 11. do 18. stoletja. Za tretji letnik predstavljamo obvezno širšo temo Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne ter dodatni učni sklop o imperializmu na zgoščenki, za četrti letnik pa obvezno širšo temo Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju. V uvodih v didaktična gradiva avtorji najprej predstavijo, kakšne strokovne in didaktične posodobitve je prinesla obravnava predstavljene širše teme po novem učnem načrtu. Sledijo podrobni tematski načrti obravnave izbrane širše teme, nato pa osrednji del s primeri obravnave izbranih učnih sklopov. Učni sklopi so opredeljeni na temelju tematskih učnih ciljev in priporočenih vsebin. Načrtovani so za obravnavo v eni ali več učnih urah, lahko predstavljajo le vsebino iz učnega načrta, ali pa so podrobneje opredeljeni in drugače poimenovani, vsebine so lahko tudi združene v eno. Večina primerov dobrih praks je napisana za izbrane dele učnih sklopov, ki so poimenovani kot učni problemi ali ključna problemska vprašanja, ki so bila izvedena v okviru različnih faz učne ure. Za izbrane učne probleme ali vprašanja so poudarjeno podrobno opredeljeni operativni učni cilji v procesni obliki, ki so pojmovani in zapisani kot preplet vsebin, konceptov, spretnosti in veščin, miselnih procesov in aktivnosti¹. Del teoretikov razlaga, da so učni cilji osredotočeni na učitelja in njegovo načrtovanje pouka, pri načrtovanju operativnih učnih ciljev pa je v ospredju dijak in njegovi dosežki. Zato operativne učne cilje označujejo tudi kot pričakovane dosežke². Glavnino primerov dobrih praks pa predstavljajo različne aktivnosti dijakov,

¹ Strmčnik, F. (2001). *Didaktika*, str. 115, 249.

² *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*. (2006). V: *Implementing Bologna in your institution*, str. 3–5.

s katerimi se lahko uresničuje načrtovane operativne procesne cilje oz. pričakovane dosežke. Delovni listi se začnejo z napovedjo učnega cilja, ki je izražen s pomočjo ključnega vprašanja, vprašanja za globlje razumevanje, ključne trditve, ki je zasnovana provokativno, da vzbudi zanimanje, ali vprašanja, s pomočjo katerega se opredeli »velika slika« zgodovinskega dogajanja. Vodilo pri pripravi nalog in vprašanj na delovnih listih je bilo načrtno in sistematično uvajanje dela z različnimi zgodovinskimi viri, ki niso uporabljeni le za ilustracijo in popestritev pouka, ampak se jih analizira, na temelju izbranih podatkov in zgodovinskih dejstev oblikuje sinteze, interpretacije, argumente, sklepe, mnenja in stališča. Zgodovinske vire se vrednoti z vidika uporabnosti in verodostojnosti, novost pa je uporaba večperspektivnih zgodovinskih virov, primerjava njihove vsebine, ugotavljanje razlik med njimi in vzrokov zanje, ločevanje objektivnih dejstev in subjektivnih mnenj in interpretacij ter okoliščin, ki vplivajo na razlike. Aktivna vloga dijakov se odraža v delu z zgodovinskimi viri in v sodelovalnem učenju. Pri delu z zgodovinskimi viri so uresničeni številni cilji pouka zgodovine, dijak se navaja na enostavne metode zgodovinskega raziskovalnega dela, izgrajuje pa se tudi različne vrste znanja, kot so vsebinsko (znanje in razumevanje), proceduralno (spretnosti in veščine) in odnosno znanje (vrednote). Primere dobrih praks odlikujejo medpredmetne povezave, ki so bile izvedene s timskim delom s profesorji sociologije, slovenščine, geografije, likovne umetnosti, knjižničnega informacijskega znanja in celo matematike. Didaktična gradiva prinašajo tudi primere opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje posameznih področij znanja, kompleksnega znanja, dosežkov in izdelkov. Refleksije avtorjev zaključujejo didaktična gradiva, v njih pa so izražene misli in vtisi 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.

Novosti
v posodobljenem
učnem načrtu



1.1 Posodobljeni učni načrti in posodobitev pouka zgodovine v gimnazijah

Vilma Brodnik

V obdobju desetih let od zadnje kurikularne prenove 1996–1998 je bilo na strokovnem in didaktičnem področju več sprememb, novih odkritij in izsledkov; uveljavili so se novi pogledi v predmetni didaktiki in na pedagoškem področju, ki so terjali posodobitve učnih načrtov. V letih od 2006 do 2008 so bili tako posodobljeni učni načrti za predmet zgodovina v splošnih, strokovnih in klasičnih gimnazijah, v gimnazijah z italijanskim učnim jezikom in v dvojezični slovensko-madžarski gimnaziji. Posodobljen pa je bil tudi učni načrt za izbirni predmet ekonomska zgodovina v ekonomskih strokovnih gimnazijah³.

1.1.1 Značilnosti posodobljenih učnih načrtov za zgodovino v gimnazijah⁴

Namesto enciklopedične zasnove, značilne za predhodne učne načrte za zgodovino v gimnazijah, prinašajo posodobljeni učni načrti pomembno novost. Zasnovani so tematsko-eksemplarično, poudarjen pa je tudi učnocijljni ter procesno-razvojni pristop, ki prinaša utrjevanje in uvajanje novejših in novih didaktičnih pristopov pri pouku zgodovine v gimnazijah.

1.1.1.1 Tematsko-eksemplarični učni načrti

Od leta 1849, ko je bila uvedena osemletna gimnazija, se je v gimnazijah na ozemlju današnje Slovenije poučevalo po enciklopedičnih učnih načrtih, ki so vključevali vso zgodovino od prazgodovinskih ter antičnih časov do sodobnosti. Tematsko-eksemplarični posodobljeni učni načrti pa prinašajo širše teme, ki so opredeljene znotraj večjih

³ Učni načrt. Zgodovina (Elektronski vir): gimnazija: splošna gimnazija: obvezni predmet (280 ur). (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
Učni načrt. Zgodovina (Elektronski vir): gimnazija: klasična gimnazija: obvezni predmet (350 ur). (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
Učni načrt. Zgodovina (Elektronski vir): gimnazija: strokovna gimnazija: obvezni predmet (210 ur). (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
Učni načrt. Zgodovina (Elektronski vir): gimnazija: splošna gimnazija: gimnazija z italijanskim učnim jezikom: obvezni predmet (280 ur) (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
Učni načrt. Zgodovina (Elektronski vir): gimnazija: splošna gimnazija: dvojezična slovensko-madžarska gimnazija: obvezni predmet (280 ur) (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

⁴ Posodobljeni učni načrti za predmet zgodovina so bili predstavljeni tudi v naslednjih publikacijah in spletnih straneh: Brodnik, V. (2008). Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino v gimnaziji. V: Zgodovina v šoli, letnik XVII, št. 1-2, str. 24-37 in Brodnik, V. (2009). Revision of History Curricula in the Republic of Slovenia (2006-2008). V: Augusta Dimou (ed.) »Transition« and the Politics of History Education in Southeast Europe. Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung. Band 124. Göttingen: V&R unipress. Dostopno na naslovu: <http://www.zrss.si/predmeti/Zgodovina>.

zgodovinskih obdobj, posamezne širše teme pa zajemajo tudi več zgodovinskih dob. Učne vsebine so razporejene še naprej v kronološko progresivnem sosledju, od starejših k novejšim časom. Najpomembnejši vzrok za uvedbo tematsko-eksemplaričnih učnih načrtov je ta, da se pri pouku zgodovine ne izgraja več le vsebinskega znanja, ampak je pomembno razvijati tudi zgodovinske spretnosti in veščine v okviru proceduralnega znanja ter znanje, ki se nanaša na razvijanje vrednot, odnosov, naravnosti, stališč in ravnanja. Izgrajevanje takšnega znanja, zahteva več časa, drugačno organizacijo pouka, aktivnejšo vlogo dijakov, profesorji pa so mentorji in moderatorji učno-vzgojnega procesa. Glavni namen je izgradnja trajnejšega in uporabnega znanja zgodovine.

Širše teme so opredeljene tako, da vključujejo ključne zgodovinske dogodke, pojave in procese za znanje in razumevanje posameznih zgodovinskih obdobj in celotne človeške civilizacije. Eksemplarnost je uvedena na ravni predmeta in na ravni tem oz. učnih vsebin⁵. Na ravni predmeta se kaže v opredelitvi obveznih in izbirnih širših tem, ki so ključnega pomena za zgodovinski razvoj. Merila za opredelitev širših tem so bila izbor zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov, ki omogočajo razlago aktualnega dogajanja, ki posredujejo trajno veljavne civilizacijske vrednote, spodbujajo kritično razmišljanje in raziskovanje, upoštevajo izkustvo in realne življenjske situacije, so zanimive, privlačne in uporabne. Eksemplarnost na ravni širših tem in učnih vsebin pa je razvidna v priporočenih študijskih primerih. Pri prvih visokih civilizacijah se tako lahko izbere mezopotamske in egipčanske kot vzorčna študijska primera.

Zaradi enake splošne mature iz zgodovine je dvanajst obveznih širših tem enakih za vse gimnazije, izbirne širše teme pa so posebej zasnovane za splošne in posebej za klasične gimnazije. Za splošne gimnazije (modul 280 ur) je predvidenih šestnajst izbirnih širših tem, izmed katerih profesorji glede na zanimanje dijakov, svojo strokovno presojo in možnosti obravnave izberejo eno ali dve na letnik. Za strokovne gimnazije (modul 210 ur) je predvidenih devet izbirnih širših tem, ki omogočajo poglobljanje in nadgradnjo kulturne zgodovine na umetniških, gospodarske zgodovine na ekonomskih ter zgodovine znanosti in tehnologije na tehniških gimnazijah. Profesorji z dijaki izberejo takšno širšo temo, ki se navezuje na poklicno usmeritev dijakov. Prilagoditve splošne gimnazije za madžarsko in italijansko narodno skupnost obsegajo učne cilje in vsebine iz madžarske in italijanske zgodovine ter regionalne zgodovine Istre, Prekmurja in Porabja. Prilagoditev za klasično gimnazijo (modul 350 ur) pa obsega poglobitev učnih ciljev in vsebin iz antične zgodovine ter iz obdobja renesanse in humanizma.

Širše teme so oblikovane tako, da vključujejo tematske cilje, v katerih je opredeljeno vsebinsko, proceduralno in odnosno znanje. Na temelju tematskih ciljev se v letnih in sprotnih pripravah na pouk opredeli operativne učne cilje. Sledijo priporočene učne vsebine, ki so zapisane na srednji stopnji splošnosti, kar pomeni, da profesorji na temelju avtonomne strokovne presoje natančneje opredelijo učne sklope z vsebinskimi poudarki ter število učnih ur za njihovo obravnavo. Pri vsaki širši temi so opredeljeni ključni koncepti, s katerimi so opredeljene glavne značilnosti obdobja, ki jih morajo dijaki obvladati. Ključni koncepti pomenijo odmik od pretiranega poudarjanja različnih pojmov, ki so še dodatno izpostavljali pomen in prevlado enciklopedičnega vsebinskega znanja. Pri vsaki širši temi so nakazane tudi možnosti medpredmetnega povezovanja in povezovanja na ravni kroskurikularnih tem, kot so informatika, knjižnično informacijsko znanje za srednje šole, okoljska vzgoja idr. Priporočene so konkretne učne vsebine iz učnih načrtov drugih predmetov in kroskurikularnih tem, pri katerih je možno izvesti medpredmetne povezave.

⁵ Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme. Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 270.*

1.1.1.2 Antropološki model pouka zgodovine

Posodobljeni učni načrti ohranjajo antropološki model pouka zgodovine, ki ga je utemeljil akademik prof. dr. Bogo Grafenauer. Poudaril je, da je treba »preiti iz politične na celotno zgodovino, zgodovino človeka v prostoru«,⁶ zgodovino človeške civilizacije pa se obravnava primerjalno. V priporočenih učnih vsebinah širših tem je tako zajeta tematika, ki se nanaša na politično in gospodarsko delovanje, na organizacijo različnih družb skozi zgodovino, na duhovno in kulturno delovanje in ustvarjanje ter na zgodovino načinov življenja. Petdeset odstotkov učnih vsebin je namenjenih obravnavi politične zgodovine, preostalih petdeset odstotkov pa zajemajo gospodarska, socialna, kulturna in druge vrste zgodovine.

Takšna strokovnovsebinska zasnova omogoča poleg obravnave političnodogodkovnega površja tudi poglobitev v obravnavo in preučevanje počasi spreminjajočih se socialnih in gospodarskih procesov ter še počasnejših procesov v človekovem okolju in geografskih danostih.⁷ Upoštevati pa je treba, da sami učni načrti takšnega pouka še ne zagotavljajo, ga pa priporočajo. Materializacija učnih načrtov je odvisna od piscev učbenikov in v vsakdanji šolski praksi predvsem od profesorov in profesorjev zgodovine.

1.1.1.3 Izbirnost širših tem

Izbirnost v posodobljenih učnih načrtih se odraža v izbirnih širših temah. Pri splošnih gimnazijah se med šestnajstimi izbirnimi širšimi temami izbere od štiri do osem, v strokovnih gimnazijah pa tri izbirne širše teme. Učni načrti tako prinašajo trideset do štirideset odstotkov izbirnosti v splošnih in dvajset odstotkov v strokovnih gimnazijah. Izbirne teme, ki jih je obvezno izbrati, pa postanejo obvezne za obravnavo pri pouku.

1.1.1.4 Učnociljni in procesno-razvojni pristop. Vrste znanja zgodovine

Učni načrti so načrtovani učnociljno in učno-procesno ter uvajajo in utrjujejo procesno-razvojni model pouka. V ospredju so učni cilji, ki so opredeljeni kot splošni na ravni predmeta ter tematski pri vsaki širši temi. Zasnova splošnih in tematskih učnih ciljev je na srednji stopnji splošnosti in abstraktnosti.⁸ V operativni obliki jih načrtujejo profesorji v učnih pripravah na pouk. Glagoli, s katerimi so izraženi učni cilji, so zapisani v eksplicitni, konkretni obliki. Uporabljeni sta bili Bloomova in Marzanova taksonomija učnih ciljev in znanja. Upoštevana so znanja, kot so opredeljena v kognitivnem delu Bloomove taksonomije (poznavanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje).⁹ Vključene pa so tudi različne vrste znanja, kot so opredeljene

⁶ Grafenauer, B. (1978). *Zgodovina v skupni programski osnovi usmerjenega izobraževanja*. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 9, št. 5/6, str. 10.

⁷ Povzeto po: Braudel, F. (1990). *Čas sveta, Materialna civilizacija, ekonomija in kapitalizem, XV.-XVIII. stoletje, II*, Ljubljana: ŠKUC in Filozofska fakulteta, str. 354.

⁸ Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme. Razprave Filozofske fakultete*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 262.

⁹ Bloom, B. S. (1970). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, str. 49-146.

v Marzanovi taksonomiji, in sicer deklarativno ali vsebinsko znanje (da dijak zna in razume zgodovinske dogodke, pojave, procese in koncepte), proceduralno znanje (znanje spretnosti in veščin dela z zgodovinskimi viri, sodelovanja, komunikacije idr.) ter vseživljenjsko znanje (kompleksno mišljenje¹⁰, delo z viri, učinkovita komunikacija, sodelovanje, miselne navade).¹¹ Cilji zahtevajo znanje na nižjih zahtevnostnih ravneh, tako da dijaki nekaj naštejejo, navedejo, opišejo, pojasnijo, sklepajo, pokažejo, zapišejo ipd. Cilji, ki opredeljujejo znanje na višjih zahtevnostnih ravneh, pa zahtevajo, da dijaki nekaj primerjajo, argumentirajo, podkrepijo s svojim primerom, preiščejo, razložijo, razložijo iz različnih zornih kotov (iz različnih perspektiv), se vživijo, analizirajo, oblikujejo svoje zaključke, mnenja, stališča ipd. Višje zahtevnostne ravni vključujejo tudi nižje zahtevnostne ravni ciljev in znanja. Splošni in tematski cilji opredeljujejo tri vrste znanja. Prvi sklop se nanaša na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov, drugi sklop na razvijanje spretnosti in veščin ter tretji sklop na razvijanje odnosov, ravnanja, naravnosti in stališč. Prvi sklop izpostavlja izgradnjo deklarativnega znanja z znanjem in razumevanjem ključnih pojavov, procesov in konceptov iz svetovne, narodne, regionalne in lokalne zgodovine, razlago medsebojnih zgodovinskih vplivov, vzrokov, povodov in posledic ter obvladovanje zgodovinske terminologije idr. Drugi sklop poudarja pomen proceduralnega znanja z razvijanjem časovnih in prostorskih predstav, dela z zgodovinskimi viri, oblikovanja samostojnih zaključkov, mnenj in stališč, obvladovanje različnih oblik komunikacije idr. Tretji sklop pa teži k spodbujanju in izgradnji odnosnega znanja z zanimanjem za zgodovino, k poudarjanju pomena ohranjanja in varovanja kulturne dediščine, k spoštovanju človekovih pravic, enakosti, še posebej enakosti med spoloma, različnosti in drugačnosti ver, kultur in skupnosti, k obsojanju kršenja človekovih pravic, holokavsta in zločinov proti človeštvu, k razvijanju demokratičnega državljanstva, k premagovanju predsodkov in stereotipov, k pozitivnemu odnosu do večkulturnosti, k samostojnemu odločanju ob upoštevanju vrednot zahodne civilizacije idr.

Pri opredeljevanju procesnega modela pouka je treba upoštevati teoretične podlage. France Strmčnik loči tri vidike procesnosti. Prvi je tematsko-procesni vidik, ki upošteva strukturno razumevanje učenja. Takšno učenje sodi med konstruktivistične in kognitivistične teorije učenja, pri katerih je v ospredju čim bolj samostojno učenje vsebinskih, metodoloških in vrednotnih procesov kot sestavin učne vsebine.¹² Drugi je osebno procesni vidik, ki vključuje duševne in učne procese v samem učencu, in tretji je didaktično-metodični procesni vidik, ki vključuje tudi prvega in drugega ter poudarja globlje učne procese.¹³ Pri pouku mora biti tako izražen socialno-procesni vidik, ki poudarja ustvarjalno, samostojno vlogo učencev, pri kateri mora biti poskrbljeno tudi za kakovostno interakcijo in komunikacijo z učitelji.¹⁴ Gre torej za preplet procesov in odnosov v dojemanju samega sveta in preteklosti kot procesa, za sam proces učenja oz. za spoznavne in miselne procese ter za učno-vzgojni proces kot tak, pri katerem je dijak samostojen, ustvarjal, kritičen in aktiven. Procesno-razvojni model pouka, kot ga v Smer-

¹⁰ T. i. Marzanovi miselni procesi so: primerjanje, razvrščanje, induktivno in deduktivno sklepanje, utemeljevanje, abstrahiranje, analiza perspektiv, odločanje, preiskovanje, reševanje problemov, eksperimentalno raziskovanje, analiza napak, invencija.

¹¹ Marzano, R. J., Pickering, D., Mc Tigh, J. (1993). *Assessing Student Outcomes, Performance Assessment Using the Dimension of Learning Model*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 19-20, 49.

¹² Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme. Razprave Filozofske fakultete*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 115.

¹³ Prav tam, str. 115 in 116.

¹⁴ Prav tam, str. 116.

nicah¹⁵ opredeli Amalija Žakelj, poudarja pomen procesa učenja, razvijanja avtonomije, interesov, motivov in zmožnosti učencev. Zora Rutar Ilc piše o spoznavnem procesu, v katerem se izgrajuje znanje s pomočjo spretnosti in veščin, o zaključnem spoznavnem oz. učnem procesu, ko učenci s pomočjo vsebinskih znanj izkažejo procesna znanja, ter o veščinah in spretnostih, ki so same po sebi cilj in zato procesno znanje.¹⁶ Za procesni pristop pri pouku je torej značilna poudarjena samostojna aktivna vloga dijakov, ki s pomočjo različnih spoznavnih in miselnih procesov ter spretnosti in veščin izgrajujejo znanje. Tako izgrajeno znanje zato lahko poimenujemo tudi procesno znanje, ki obsega obvladovanje vsebin, miselnih procesov, spretnosti in veščin, aktivnosti idr.

Glagoli, s katerimi so izraženi splošni in tematski cilji v posodobljenih učnih načrtih, nakazujejo možnosti načrtovanja različnih aktivnosti za dijake, kot so npr. opisovanje, razlaganje, analiziranje, oblikovanje zaključkov, mnenj in stališč idr. Aktivnosti lahko izbere in demonstrira profesor, dijaki pa jih ponovijo, profesor lahko aktivnost izbere, dijaki pa jo izvedejo brez predhodne demonstracije, lahko pa aktivnosti samostojno izberejo in izvedejo dijaki.¹⁷ Kakovostna aktivna vloga dijakov, katere namen je izgradnja različnih vrst kakovostnega znanja, pa je osrednja značilnost procesnosti.

1.1.1.5 Evropske kompetence in kompetenčni pristop pri pouku zgodovine

V posodobljenih učnih načrtih so posebej za predmet zgodovina izpeljane kompetence na temelju osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, ki so zapisane v Priporočilu Evropskega parlamenta z dne 18. decembra 2006.¹⁸ Sestavine posameznih kompetenc so zajete tudi v splošnih in tematskih učnih ciljih učnih načrtov. Ključna kompetenca o *sporazumevanju v maternem jeziku* se pri pouku zgodovine odraža pri delu z zgodovinskimi viri, v različnih oblikah komunikacije, v uporabi pravilne zgodovinske terminologije idr. *Sporazumevanje v tujih jezikih* se spodbuja pri vključevanju v mednarodne projekte idr. *Matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji* se pri zgodovini razvijajo z datiranjem in orientacijo v zgodovinskem času, pri uporabi statističnih zgodovinskih virov, z navajanjem na enostavno uporabo zgodovinskih metod dela idr. *Digitalna kompetenca* se razvija z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki se lahko odraža v iskanju zgodovinskih virov na svetovnem spletu, s komunikacijo v e-medijih, kot je npr. spletna učilnica idr. *Kompetenca učenje učenja* se spodbuja z načrtnim uvajanjem dela z zgodovinskimi viri in ob njih z razvijanjem spretnosti in veščin, z reflektivnim izobraževanjem, ki ga omogoča portfolijo idr. *Socialne in državljanske kompetence* razvijamo z utrjevanjem pomena človekovih pravic ter kulturo dialoga in strpnosti, s poznavanjem evropskih integracij, s spoznavanjem demokratičnega in odgovornega državljanstva idr. *Samoiniciativnost*

¹⁵ Žakelj, A. (2007). *Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 8.

¹⁶ Rutar Ilc, Z. (2009). *Ali so lahko opisni kriteriji v pomoč pri ugotavljanju kompleksnih dosežkov*. Predavanje na internem posvetu Ugotavljanje kompleksnih dosežkov v medpredmetnih in kurikularnih povezavah in redakcija priprav za priročnik, Zreče, 18. in 19. 8. 2009. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

¹⁷ Vec Rupnik, T. (1997). *Individualno delo in aktivnosti v majhnih skupinah: povečanje participacije in produktivnosti dijakov pri pouku psihologije in drugih družboslovnih predmetov*. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 28, št. 6, str. 26-33.

¹⁸ Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije, 962, 30. 12. 2006 (L 394/13).

in podjetnost se spodbuja z inovativnostjo in ustvarjalnostjo, s prevzemanjem različnih vlog pri sodelovalnem in timskem delu idr. *Kulturno zavest in izražanje* pa se zlasti spodbuja s pozitivnim odnosom do ohranjanja in varovanja kulturne dediščine.

1.1.2 Uvajanje in spodbujanje novosti z novejšimi in novimi didaktičnimi pristopi

Učnocijni in procesno-razvojni pristop zahtevata aktivnejšo vlogo dijakov pri pouku zgodovine, ki se jo lahko doseže z uveljavljanjem novosti v že uveljavljenih in v novih didaktičnih pristopih. V nadaljevanju so predstavljeni posamezni didaktični pristopi, s katerimi se lahko učinkovito uveljavljajo posodobitve pouka zgodovine v gimnazijah po novih učnih načrtih. Zavedamo se, da je večina od predstavljenih didaktičnih pristopov v šolski praksi uveljavljena že dlje časa, npr. medpredmetno povezovanje, ekskurzije, projektno delo, pa tudi delo z zgodovinskimi viri. Vendar pa so se tudi izbrani didaktični pristopi razvijali in spreminjali z uvajanjem novosti. Tako je bilo dolgo časa v navadi, da se je medpredmetno povezovalo le na ravni ohlapnih korelacij oz. učnih vsebin, za katere so učitelji predvidevali, da so sorodne, ne da bi pouk posebej skupno načrtovali, izvajali in vrednotili. Možno pa se je veliko bolj kakovostno medpredmetno povezovati tako na ravni učnih vsebin, na ravni učnih ciljev, na ravni konceptov, na ravni aktivnih učnih metod, na ravni miselnih procesov npr. z argumentiranjem in pri razvijanju učinkovitih miselnih navad npr. s spodbujanjem kritičnega mišljenja pri predmetih, ki se povežejo idr. Ekskurzije se lahko učinkovito nadgradi z zgodovinskim terenskim delom, ki omogoči kakovostno aktivno vlogo dijakov, delo z zgodovinskimi viri ni več omejeno le na vključevanje virov za popestritev pouka, ampak tudi za iskanje podatkov o zgodovinskem dogajanju in za ugotavljanje, kaj vse je vplivalo na avtorje virov oz. na zgodovinarje. Poleg tega tudi vsako projektno delo ni projekt, saj ima projekt posebne zakonitosti načrtovanja, izvedbe in vrednotenja. Novi pristopi pa se nanašajo na opisne kriterije preverjanja in ocenjevanja znanja, na portfolijo kot poseben instrument za preverjanje in ocenjevanje znanja ter na metodo dela z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, npr. pouk zgodovine v spletni učilnici v učnem okolju Moodle, vključevanje e-gradiv v pouk zgodovine idr.

1.1.2.1 Medpredmetno povezovanje in timsko delo

Namesto splošnih korelacij posodobljeni učni načrti prinašajo konkretna napotila z navedbo konkretnih tem iz učnih načrtov bolj ali manj sorodnih predmetov in kroskurikularnih tem, pri katerih je možno najti povezovalne elemente za medpredmetno povezovanje, ki so lahko učne vsebine, različni učni cilji (npr. spretnosti in veščine, vrednote), dejavnosti, koncepti, ključne kompetence, didaktični pristopi, miselni procesi, učinkovite miselne navade (npr. kritično mišljenje, ustvarjalno in inovativno mišljenje). Izhodišča medpredmetnosti so lahko na ravni vsebin, na ravni proceduralnih znanj (spretnosti in veščine) in na ravni konceptov.¹⁹ Medpredmetno se je možno povezati po načelu multidisciplinarnosti, ko so skupne učne teme več predmetov, obravnava pa ločena, lahko je interdisciplinarno, s povezovanjem prek skupnih učnih tem in ciljev ter

¹⁹ Žakelj, A. (2007). *Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9.

s skupno obravnavo in s transdisciplinarno povezavo, ko so meje med predmeti zabrisane, povezuje pa jih skupni koncept v realni življenjski situaciji, npr. človekove pravice.²⁰ Povezave so možne tudi znotraj enega predmeta. V tem primeru gre za intradisciplinarnne povezave, ko se učitelja istega predmeta povežeta in razdelita učne vsebine, na primer izbrane maturitetne teme, ki jih učitelj obravnava z vsemi dijaki in ne le dijaki, ki jih sicer poučuje.²¹ Časovna vsebinska usklajenost, ki je tako pomembna za povezave na ravni učnih vsebin, pri drugih povezovalnih elementih ni več tako pomembna. Izvedba različnih medpredmetnih povezav pa zahteva drugačne organizacijske oblike pouka, kot so dvojne ure, projektni dnevi in tedni ipd. Pri takšnih povezavah se morajo učitelji natančno uskladiti in načrtovati smiselnost in cilje takšnega pouka, ki mora prinesiti dodatno obogatitev znanja in ne sme biti modna muha brez pravih ciljev in smisla. Običajno so takšne povezave izvedene s timskim delom, ko dva ali več učiteljev skupno načrtuje, poučuje in vrednoti pouk.²² Pri timskem poučevanju tipa A gre za interaktivno timsko poučevanje, ko dva ali več učiteljev sočasno poučuje isto skupino dijakov, pri timskem poučevanju tipa B pa gre za rotacijsko poučevanje, ko učitelji skupno načrtujejo, izvajajo in vrednotijo pouk, a ne poučujejo v vseh fazah ali v delu faz sočasno.

Oblike interaktivnega timskega poučevanja tipa A so:

- *kolaborativno ali dialogično*, ko vzporedno izvajajo iste dejavnosti v medsebojnem dialogu,
- *tradicionalno*, ko vzporedno izvajajo različne soodvisne dejavnosti,
- *supportivno*, ko vzporedno izvajajo različne dejavnosti,
- *komplementarno*, ko zaporedno izvajajo različne dejavnosti,
- *alternacijsko*, ko zaporedno izvajajo iste dejavnosti,
- *paralelno*, ko sočasno izvajajo iste dejavnosti v ločenih skupinah in
- *diferencirano*, ko sočasno izvajajo različne dejavnosti v ločenih skupinah.²³

Pri medpredmetnem povezovanju posamezni predmeti prevzamejo različne vloge. Lahko imajo nosilno, poudarjeno ali podporno vlogo.²⁴ Timsko delo učiteljev prinaša številne prednosti za učence. Alenka Polak izpostavlja naslednje prednosti.²⁵ Učitelji v timu z različnimi pogledi in mnenji o obravnavani temi, z različnimi stili poučevanja ter z različnimi osebnostnimi lastnostmi povečajo motivacijo ter večjo miselno aktivnost pri dijakih, omogočijo bolj celosten interdisciplinaren pogled na obravnavano temo.²⁶ V timu učiteljev pridobijo dijaki zgled kakovostne medsebojne komunikacije ter kritičnega mišljenja pri soočanju različnih pogledov o isti temi.²⁷ Timsko poučevanje zmanjšuje možnosti vsiljevanja pogledov, mnenj in stališč enega učitelja o obravnavani

²⁰ Rutar Ilc, Z. *Interno gradivo projekta Didaktična prenova gimnazije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

²¹ Pavlič Škerjanc, K. (2009). *Načrtovanje kurikularnih povezav - izvedbena raven*. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

²² *Timsko delo vključuje timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timsko vrednotenje pouka. O tem več: Polak, A. (2007), Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan, str. 10.

²³ Pavlič Škerjanc, K. (2009). *Načrtovanje kurikularnih povezav - izvedbena raven*. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

²⁴ Prav tam.

²⁵ Polak, A. (2007). *Timsko delo*. Ljubljana: Modrijan, str. 111-112.

²⁶ Prav tam, str. 111.

²⁷ Prav tam, str. 111.

temi, saj je tema obravnavana iz različnih zornih kotov, kar spodbuja še dodatno kritično mišljenje, kulturo dialoga in obogatitev znanja.²⁸ Timsko delo predstavlja za učence tudi neposreden zgled sodelovalne naravnosti, ki je značilna za delo v različnih projektnih timih v bodočem poklicnem življenju.²⁹ Največja vrednost medpredmetnega povezovanja, ki se izvaja s timskim delom, je izgradnja primerjalnega, povezanega in poglobljenega znanja.

Primere medpredmetnega povezovanja in timskega dela prikazujemo zlasti v didaktičnih gradivih za širše teme Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov (Gordana Popovič Lozar) in Kako temačen je bil v resnici srednji vek (Damjana Krivec Čarman) ter pri učnem sklopu o imperializmu pri širši temi Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne (Srečko Zgaga).

1.1.2.2 Delo z zgodovinskimi viri

Uresničevanje učnociljnega in procesno-razvojnega pristopa pri pouku zgodovine se spodbuja zlasti z uporabo aktivne učne metode dela, ki jo predstavlja delo z zgodovinskimi viri. Osrednje raziskovalne metode zgodovinskega dela so povezane prav s preučevanjem zgodovinskih virov, saj so zgodovinski viri pričevalci in edine sledi človekovega življenja in delovanja v preteklosti.³⁰ Zgodovinar lahko le na temelju ohranjenih zgodovinskih virov sklepa o tem, kako so ljudje živeli ter kaj se je dogajalo v preteklosti, oz. rekonstruira zgodovinsko dogajanje ter ga interpretira. Brez zgodovinskih virov ne bi bilo zgodovine kot znanosti, zgodovinski viri pa so tudi edini dokazi, s katerimi lahko dokažemo, kaj se je v preteklosti dogajalo. Podobno vlogo dokazovanja imajo pri naravoslovnih vedah eksperimenti. Zato je uporaba aktivne učne metode dela z zgodovinskimi viri temeljnega pomena za kakovosten pouk zgodovine, saj se učenci pri takšnem pouku navajajo na glavne raziskovalne in znanstvene metode dela v zgodovinopisju, ki so prilagojene za šolsko delo.

Vrste zgodovinskih virov

Zgodovinske vire lahko delimo glede na razmerje vira do dogodka ali stanja, o katerem priča, na *vire prve in na vire druge roke*.³¹ Pri virih prve roke je imel avtor neposreden stik z dogodki ali stanji, o katerih priča, pri virih druge roke pa je med dogodki ali stanji ter avtorjem vira, ki o njih priča, eden ali več posrednikov. Več, ko je posrednikov, manj je vir zanesljiv.³² Vendar pa tudi viri druge roke izhajajo iz nekega vira prve roke oz. pravira ali priče, ki je opisovani dogodek videla.³³ Bogo Grafenauer meni, da je pri kritični presoji teh virov pomembno vprašanje, ali so avtorji želeli sporočiti resnico oz. realno stanje in podobo dogajanja.³⁴

Viri *prve roke* so lahko:

- *osebna pričevanja*, kamor uvrščamo spomine, dnevnike, pisma, avtobiografije, biografije, dokumentarne ali igrane filme na temelju osebnih pričevanj ali osebnih portretov prič dogajanja ipd. Vključujejo le dele o

²⁸ Prav tam, str. 111.

²⁹ Prav tam, str. 112.

³⁰ Grafenauer, B. (1960). *Struktura in tehnika zgodovinske vede*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, str. 249.

³¹ Prav tam, str. 252.

³² Prav tam, str. 252.

³³ Prav tam, str. 252.

³⁴ Prav tam, str. 253.

posameznih dogodkih, a prinašajo tudi veliko podrobnosti, podatke o avtorjevem značaju, izobrazbi, položaju, povezavi in težnjami z dogodkom, o katerem pričajo;

- *preostanki praktičnega življenja*, ki niso imeli namena poročati o preteklosti, kot so na primer urbarji, listine, razni akti, poslovne knjige itd.;
- *literarna dela z zgodovinskim ozadjem*, če se lahko loči literatova fantazija od resničnega dogajanja.³⁵

Viri *druge roke* so manj zanesljivi od virov prve roke. Vendar pa imajo viri, ki so jih pisali sodobniki, vsaj pri opisovanju zunanjih dogodkov večjo vrednost kot viri, ki so jih pisali poznejši opazovalci. Če pa gre za interne dogodke, imajo poznejši viri večjo vrednost kot sodobni.³⁶ Avtor je lahko preveril podatke in pritegnil še nove. Za primer se lahko navede Valvasorjevo delo s Slavo vojvodine Kranjske na čelu, ki se sodi deloma med vire prve roke, deloma med vire druge roke, deloma je Valvasor sodobnik, njegova dela pa bi lahko uvrstili tudi med literaturo z zgodovinskim ozadjem.³⁷

Glede na razmerje zgodovinarja do vira se vire lahko deli tudi na primarne in sekundarne, pri čemer *primarni* izhajajo od očitvidcev, *sekundarni* pa so pisani na temelju še ohranjenih poročil o preteklosti.³⁸ Večjo pričevalno in hkrati dokazno vrednost imajo primarni viri, sekundarni viri pa nimajo pričevalne vrednosti in so vredni le toliko, kolikor je bil verodostojen in zanesljiv prvotni vir, iz katerega črpajo.³⁹ Ta delitev virov ločuje tudi med *viri in literaturo*, literatura pa tako spada med sekundarne vire, saj je bila napisana na temelju primarnih virov, ki jih tudi navaja za dokaz svojih ugotovitev.⁴⁰

Glede na notranje razmerje vira do dogodka vire delimo na poročila in preostanke.⁴¹ *Poročila* so imela namen poročati o preteklosti potomcem, *preostanki*, ki so lahko materialni in pisni, pa niso imeli poročevalskega namena.⁴² Večjo poročevalsko vrednost imajo preostanki, saj pri njihovi analizi zgodovinar ni obremenjen s tujo podobo o dogodku, o katerem priča, ampak lahko v neposrednem stiku s preostankom ter ob njegovi analizi ustvari svoje mnenje o nekem dogodku.⁴³ Kritična analiza preostanka je povezana z ugotavljanjem izvora vira, poročila pa s kritično analizo zgodovinarjeve interpretacije.⁴⁴

Med *poročila* spadajo:

- *ustno izročilo*, kot so miti, pripovedke, zgodovinske pesmi, genealoške ali zgodovinske pripovedi ipd.;
- *pisani literarni viri*, kot so letopisi in kronike, biografije, spomini, avtobiografije ipd.;
- *publicistični viri*, kot so letaki, javna pisma, časopisi, politične publikacije, razne bele, modre oz. »barvne« državnne knjige z razlago politike;
- *deli aktov ali vrste aktov*, kot so diplomatska in vojaška poročila, sodniške utemeljitve sodb, statistični podatki in poročila ipd.⁴⁵

³⁵ Prav tam, str. 253–254.

³⁶ Prav tam, str. 255.

³⁷ Prav tam, str. 256.

³⁸ Prav tam, str. 256.

³⁹ Prav tam, str. 257.

⁴⁰ Prav tam, str. 257.

⁴¹ Prav tam, str. 258.

⁴² Prav tam, str. 258.

⁴³ Prav tam, str. 259.

⁴⁴ Prav tam, str. 260.

⁴⁵ Prav tam, str. 261–262.

Preostanki pa so:

- *stvarni ali materialni preostanki*, kot so stavbe, umetnine, predmeti za vsakdanjo rabo (orodje, oblačila, pohištvo, hrana itd.);
- *abstraktni preostanki*, kot so različne institucije, pravne, državne in ustavne oblike, jezik, krajevna, osebna in ledinska imena itd.;
- *pisani zgodovinski viri*, ki so nastali kot rezultat javnega in zasebnega življenja in dela ter jih hranijo arhivi. Sem spadajo različne listine, zakoni in pogodbe, zasebna in javna korespondenca, zapisniki, finančne in različne upravne knjige, literarna dela z zgodovinskim ozadjem ipd.⁴⁶ V novejših obdobjih se uveljavijo upravni akti, diplomatske depeše, arhivi podjetij in političnih strank idr.⁴⁷

Uveljavili pa so se tudi novi mediji, na katerih so shranjene oz. ohranjene različne oblike poročil in tudi posameznih preostankov, kot so mikrofilmi, magnetogrami, cedeji, devedeji, spletne strani ipd.

V mnogih državah se vse bolj uveljavlja spoznanje, da vsaka generacija oblikuje svoje predstave in svojo interpretacijo zgodovine. Zato so tudi pouk zgodovine posodobili tako, da se vključuje vse več zgodovinskih virov. V Veliki Britaniji poučevanje zgodovine temelji na delu z zgodovinskimi viri, kar se odraža tudi v učbenikih, ki obsegajo kar približno 90 odstotkov zgodovinskih virov in le okoli 10 odstotkov avtorskega besedila z obstoječo razlago zgodovinskega dogajanja. V nemških učbenikih je razmerje med zgodovinskimi viri in avtorskim besedilom približno enakovredno oz. 50 odstotkov zgodovinskih virov in 50 odstotkov avtorskega besedila. Pomemben cilj pouka zgodovine v Veliki Britaniji in Nemčiji je usposobiti učence za delo z zgodovinskimi viri, za njihovo kritično presojo in za samostojno ugotavljanje zgodovinskega dogajanja.

Tudi v slovenskih šolah je vključevanje zgodovinskih virov v pouk že dolgo časa uveljavljena šolska praksa. Vendar pa so se zgodovinski viri pogosto uporabljali le kot popestritev in ilustracija pouka. Tudi pogled v šolske učbenike zgodovine pokaže, da še vedno prevladuje avtorsko besedilo nad zgodovinskimi viri, le v redkih učbenikih je razmerje med zgodovinskimi viri in avtorskim besedilom v razmerju 50 odstotkov avtorskega besedila in 50 odstotkov zgodovinskih virov z napotki in navodili učencem za samostojno učenje z zgodovinskimi viri.

Posodobitve učnih načrtov pa uveljavljajo bolj načrtno vključevanje dela z zgodovinskimi viri v pouk, katerega cilji so raznoliki in prispevajo k razvijanju spretnosti in veščin, tako da dijaki/-nje:

- »razvijajo spretnosti zbiranja in izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje vrednosti in uporabnosti informacij in zgodovinskih virov;
- se zavedajo relativnosti informacij;
- oblikujejo samostojne sklepe in mnenja o zgodovinskih dogodkih, pojavih in procesih, stališča do njih in njihove interpretacije;
- se učijo iz večperspektivnih zgodovinskih virov, ki so dostopni prek vključevanja IKT-ja v pouk zgodovine;
- razvijajo sposobnosti različnih oblik komunikacije (pisno, ustno, debatne tehnike, z uporabo IKT-ja ...).«⁴⁸

⁴⁶ Prav tam, str. 262.

⁴⁷ Prav tam, str. 268.

⁴⁸ Učni načrt. Gimnazija. Zgodovina. Splošna gimnazija. 2008. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, str. 8.

Pri delu z zgodovinskimi viri učence načrtno in sistematično spodbujamo h kritičnemu mišljenju. Kritično mišljenje nekateri avtorji opredeljujejo kot razumsko mišljenje, ki temelji na jasnosti, natančnosti, relevantnosti in logičnosti. Pri učencih pa se spodbuja še vedoželjnost, poglobljeno znanje, odprtost in fleksibilnost, preudarnost pri presojanju, priznanje možnih zmot in pripravljenost na ponovni razmislek, natančnost in vztrajnost pri iskanju podatkov, usmerjenost v raziskovalno delo in kakovostne rezultate.⁴⁹ Pri delu z zgodovinskimi viri učenci znanja ne prevzemajo nekritično, ampak ga samostojno in kritično izgrajujejo pod mentorskim vodstvom učitelja. V raznolikih zgodovinskih virih se tako učenci naučijo kitičnega mišljenja s spretnostmi iskanja uporabnih in verodostojnih podatkov,⁵⁰ zgodovinskih dejstev in dokazov⁵¹, ki sporočajo in pripovedujejo o zgodovinskih dogodkih, pojavih, procesih in konceptih. Naučijo se ločevati med dejstvi, mnenji, stališči in interpretacijami.⁵² Končni cilj pa je oblikovanje samostojnih sklepov, mnenj, stališč in interpretacij zgodovinskega dogajanja ter previdnost pri izrekanju sodb o zgodovinskem dogajanju.

V nadaljevanju navajamo vrste zgodovinskih virov, ki se lahko vključujejo v pouk, in splošna metodična vprašanja, ki se jih lahko zastavlja zgodovinskim virom in so v pomoč pri snovanju konkretnih vprašanj in nalog za neki zgodovinski vir. Seveda se vprašanja izbere in konkretizira glede na vsebino izbranega zgodovinskega vira, kar pomeni, da se ne uporabi vedno vseh možnih splošnih metodičnih vprašanj za neki vir, ampak le tista, ki se nanašajo na vsebino in naravo vsakokratnega zgodovinskega vira. Zato se vprašanja nanašajo npr. na to, kaj vir sporoča o nečem, kaj naj bi se glede na vir zgodilo, in ne kot da sporočajo končno razlago o nekem dogajanju. Vprašanja na različne zgodovinske vire se praviloma pišejo v preteklem času, odvisno od same vsebine zgodovinskega vira.

Učna metoda dela s pisnimi zgodovinski viri

Na vključevanje pisnih zgodovinskih virov se navezuje učna metoda dela s pisnim gradivom oz. z zgodovinskimi besedili. K pisnim zgodovinskim virom pri pouku zgodovine uvrščamo:

- *odlomke iz zgodovinskih pričevanj ali sporočil* (npr. govori, intervjuji, spomini, pisma, biografije, kronike, dnevniki, letaki, časopisi, pisma, razna sporočila ipd.);
- *odlomke iz pravnih dokumentov* (npr. zakoniki, pogodbe, uradni listi, ustave ipd.);
- *odlomke iz literarnih zgodovinskih del* (npr. romani, novele, pesmi z zgodovinsko vsebino);

⁴⁹ Kompare, A. (2007). O kritičnem mišljenju: Kaj je in zakaj je pomembno. V: Vzgoja in izobraževanje, št. 3, str. 4–5. Avtorica je definicijo povzela po različnih tujih avtorjih.

⁵⁰ Spletni slovar slovenskega knjižnega jezika opredeli podatek kot dejstvo, ki o določeni stvari kaj pove ali se nanjo nanaša. Informacijo pa opredeli kot nekaj, kar o določeni stvari nekaj pove, sporoči, obvesti ali pojasni (dostopno na naslovu <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (citirano 17. 2. 2010)).

⁵¹ Spletni slovar slovenskega knjižnega jezika dejstvo opredeli kot nekaj, kar se je zgodilo, kar dejansko obstaja, dokaz pa kot nekaj, kar utemeljuje ali podpira trditev (dostopno na naslovu <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (citirano 17. 2. 2010)).

⁵² Z mnenjem dijaki izrazijo in pojasnijo značilnosti zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov glede na lastno védenje ali poznavanje, s stališči pa presojujejo zgodovinske dogodke, pojave in procese glede na neki vidik ali kriterij ipd. (Prirejeno po Spletnem slovarju slovenskega knjižnega jezika, dostopno na naslovu <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (citirano 17. 2. 2010)).

- *odlomki iz znanstvenih monografij oz. strokovne literature* (npr. knjige, enciklopedije, slovarji, tudi učbeniki ipd.).⁵³

Pisne zgodovinske vire je možno uporabljati na dva načina. Pri prvem načinu učenci iščejo iz virov podatke za opisovanje in razlaganje zgodovinskega dogajanja. V virih iščejo pomembne ali bistvene podatke, jih med sabo primerjajo, ugotavljajo podobnosti in razlike, povezujejo, posplošujejo na znanih ali novih primerih, s pomočjo podatkov in dokazov dokazujejo, sklepajo, oblikujejo logične sinteze in sklepe.⁵⁴ Pri drugem načinu pa učenci ugotavljajo, kaj, kako in zakaj so priče ali zgodovinarji poročali in pisali o zgodovinskem dogajanju, ali so zato viri zanesljivi ali pristranski in subjektivni.⁵⁵ Pisne zgodovinske vire se lahko uporablja v vseh fazah učnega procesa od motivacije, obravnave nove učne snovi, pri ponavljanju ter preverjanju in ocenjevanju znanja. Delo s pisnimi zgodovinskimi viri poteka po več stopnjah. Najprej se učenci vir naučijo brati tako, da izluščijo podatke, dokaze in dejstva, ki se nanašajo na vprašanja, na drugi stopnji ugotovijo, za kakšno vrsto vira gre (primarni ali sekundarni), na tretji iščejo podatke o avtorju, ki so vplivali na vsebino vira, na četrti raziščejo ozadje dogajanja, ki je prikazano v viru, na peti opišejo glavne dogodke in ideje v viru, na šesti razložijo dogodke in ideje s svojimi besedami, razložijo avtorjev prikaz, avtorjevo vlogo pri opisanem dogodku in njegov namen, na sedmi stopnji ugotovijo posebnosti za čas nastanka in za današnji čas in na osmi stopnji kritično primerjajo vsebino z drugimi viri in izrazijo osebno mnenje.⁵⁶ Pomemben kakovostni preskok pri uporabi pisnih virov je, da se ne uporabljajo več le za motivacijo, demonstracijo ali ilustracijo, ampak kot vir znanja.⁵⁷

Možna metodična vprašanja, ki se nanašajo na pisne zgodovinske vire:

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

⁵³ Trškan, D. (2003). *Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 64–66.

⁵⁴ Trškan, D. (2000). *Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine*. V: *Zgodovina v šoli*, let. IX, št. 3–4, str. 3.

⁵⁵ *Prav tam*, str. 3.

⁵⁶ *Prav tam*, str. 3.

⁵⁷ *Prav tam*, str. 3.

- O katerem zgodovinskem dogodku ali pojavu torej piše avtor? Na kakšen način? Kako ta dogodek ali pojav razlagamo danes? Dijak utemelji odgovor.⁵⁸

Večina delovnih listov pri vseh širših temah in učnih sklopih v knjigi in na zgoščenki prikazuje prav uporabo pisnih zgodovinskih virov kot virov znanja, ko učenci samostojno preiskujejo zgodovinsko dogajanje oz. študijsko gradivo, ko učenci samostojno ugotavljajo in presojaajo vrednost in uporabnost zgodovinskih virov. S takšnim učenjem učenci pridobijo neposredno izkušnjo o znanstvenih metodah zgodovinskega dela in vpogled v način pisanja zgodovine.

Učna metoda dela s slikovnim gradivom

Učna metoda dela s slikovnim gradivom se nanaša na delo z zgodovinskimi zemljevidi, skicami, umetniškimi slikami z zgodovinskim ozadjem, fotografijami, grafi, statističnimi podatki, plakati, političnimi karikaturami ipd. Slikovno gradivo se je praviloma uporabljalo in se še uporablja kot motivacijsko ali demonstracijsko gradivo za povečanje pozornosti, za popestritev, za ponazoritev in za podkrepitev pouka. Novejši pristopi pa omogočajo uporabo slikovnega gradiva kot vira znanja oz. kot študijskega gradiva. Pri prvem je slikovno gradivo vir podatkov, dokazov in dejstev o zgodovinskem dogajanju, pri drugem pa se ugotavlja uporabna vrednost in verodostojnost slikovnih virov.⁵⁹ Pri delu s slikovnim gradivom so možne tri stopnje. Na prvi se ugotovi podatke o avtorju, času in kraju nastanka, opredeli se vrsta slikovnega gradiva, nato se opredeli vsebina oz. tematika. Na drugi stopnji se slikovno gradivo podrobno razčleni z razbiranjem vseh relevantnih podatkov, dokazov in dejstev za rešitev naloge, na tretji stopnji pa se na temelju zbranih podatkov, dokazov in dejstev oblikuje sklepe, razlage, zgodovinsko ozadje, vloga in stališče avtorja ter s tem vrednost vira.⁶⁰

Zemljevidi

Zemljevidi lahko prikazujejo politično ali gospodarsko stanje v posameznih zgodovinskih obdobjih, ozemeljske zahteve, bitke, zemljepisne pogoje zgodovinskega dogajanja, demografske spremembe, ki so vzrok ali posledica zgodovinskega dogajanja, s pomočjo zemljevidov se zgodovinsko dogajanje umešča v zgodovinski prostor in čas ter ugotavlja, kakšne zgodovinske spremembe so se dogajale v prostoru in času ipd. Simboli in podatki v legendah pri zemljevidih in na samem zemljevidu so bogat vir podatkov, dokazov in dejstev za ugotavljanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov in konceptov.

Možna metodična vprašanja k zgodovinskim zemljevidom so:

- Opredeli, do kam sega neki prostor na severu, jugu, zahodu ali vzhodu.
- Kdaj je bil zemljevid izdelan (v primeru, če gre za primarni zgodovinski vir)?

⁵⁸ Povzeto in prirejeno po: Trškan, D. (2003). *Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 66.

⁵⁹ Trškan, D. (2001). *Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine*. V: *Zgodovina v šoli*, let. X, št. 1, str. 3.

⁶⁰ Prav tam, str. 3.

- Kaj lahko sklepaš glede na različne barvne označbe?
- Kaj lahko sklepaš na temelju podatkov iz legende?
- Kaj lahko sklepaš na temelju različnih podatkov in označb na zemljevidu?
- Katere države ali dežele so predstavljene?
- Opiši vsebino zemljevida nato dogajanje, ki ga prikazuje zemljevid, umesti v ustrezen zgodovinski kontekst in ga razloži.⁶¹

Skice

Ločimo realistične in shematske skice. Med shematske uvrščamo sheme z besedami in slikovne sheme. Ponazarjajo lahko zveze med osebami in idejami, med vzroki in posledicami, med dogodki in pojavi. Besedne sheme so lahko v obliki preglednic, miselnih vzorcev, v različnih grafičnih predstavitev in v kombinaciji s slikovno shemo. Naloge lahko od dijakov zahtevajo, da besedilo spremenijo v besedno shemo (linearno-horizontalno, linearno-vertikalno ali piramidasto), tako da izluščijo ključne besede.

Kronološke sheme so v obliki časovnih preglednic ali časovnega traku. Dijaki lahko izdelajo svoj časovni trak ali pa izpolnijo manjkajoče dele časovne preglednice.

Vprašanja, ki se nanašajo na kronološke sheme:

- Opiši vsebino časovnega traku.
- Kakšen časovni zgodovinski obseg zajema?
- Kako so razporejeni dogodki? Kateri dogodki so izbrani (gospodarski, kulturni, vojaški, politični, pomembni, manj pomembni)? Zakaj meniš, da prav ti?

Uporablja se lahko tudi sinhronične časovne preglednice, v katerih so v različnih kolumnah zajete letnice, dogodki in drugi podatki.

Splošna metodična vprašanja, ki se lahko nanašajo na vse vrste skic, so:

- Kakšen je naslov ali tema skice?
- Kakšne podatke lahko razbereš iz legende?
- Kaj o nekem zgodovinskem dogodku ali pojavu razbereš iz različnih simbolov in oznak? Na kakšne odnose in razmerja kažejo simboli in oznake?
- Kakšno je sporočilo skice?
- Podatke iz skice zapiši v obliki krajše povedi ali poved zapiši v obliki ene od skic.⁶²

Umetniške slike z zgodovinskim ozadjem

Tudi umetniške slike so lahko bogat vir podatkov o življenju ljudi v preteklosti. Prikazujejo lahko vsakdanje življenje, zgodovinske dogodke, kulturne vrednote, razu-

⁶¹
Povzeto in prirejeno po: Trškan, D. (2003). *Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 86–89.

⁶² Povzeto in prirejeno po: Trškan, D. (2003). *Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 81–86.

mevanje in občutenje družbenih in zgodovinskih dogodkov in pojavov, čustvovanja, portrete slavnih in manj slavnih ljudi ipd.

Možna metodična vprašanja, ki se nanašajo na umetniške slike, so:

- Kdo je avtor? Kakšna je njegova vloga v umetnosti, v zgodovini?
- V katero obdobje spada slika? Kje je bila ali je razstavljena slika?
- Za kakšno vrsto slike gre (zgodovinska slika, pokrajinska slika, portret, tihožitje, alegorija, verski prizor, mitološki prizor)?
- Kakšna je vsebina slike (vojaška, politična, je družbeno angažirana ...)?
- Kaj je slikar na sliki izpostavil? Kakšno likovno simboliko opazimo? Kaj ta simbolika izraža? Kakšne so barve, kakšna svetloba in senčenje? Kateri predmeti in osebe so prikazani? Kaj je v ospredju in kaj v ozadju slike? Kako so osebe prikazane in kaj delajo?
- Komu je bila slika namenjena? Kakšen je bil namen avtorja?
- Kakšno je zgodovinsko ozadje slike? Kakšna je zgodovinska vrednost slike? Utemeljite odgovor.⁶³

Fotografije

Fotografije lahko prikazujejo gospodarsko in družbeno stanje, vsakdanje življenje, gospodarske panoge, zborovanja, vojsko, bojišča, pomembne osebnosti ipd.

Možna metodična vprašanja, ki se nanašajo na fotografije:

- Kaj je hotel fotograf, da se vidi na sliki?
- Kaj na fotografiji se lahko uporabi za opis dogodka? Kaj je prikazano na fotografiji? Kdo? Kje? Kdaj? Kaj je v ospredju, kaj v ozadju?
- Kateri zgodovinski dogodek oz. pojav je prikazan? Kateri zgodovinski dogodek ali pojav je vplival na prizor na fotografiji?
- Kdo je posnel fotografijo? Za koga? Kakšen učinek naj bi imela fotografija na občinstvo? Kako je ta učinek dosežen s fotografijo?
- Ali je fotografija pristna ali ponarejena? Kaj na fotografiji je ponarejeno oz. zabrisano, odstranjeno, popravljen? Zakaj?
- Komu je fotografija namenjena? Kako je bila posneta (naključno ali namerno)? Zakaj tako sklepaš?
- Kakšna je zgodovinska vrednost sporočila fotografije? Kaj torej fotografija sporoča o posnetem dogodku ali pojavu? Utemelji odgovor.⁶⁴

⁶³ Povzeto in prirejeno po: Trškan, D. (2003). *Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 75.

⁶⁴ Povzeto in prirejeno po: Trškan, D. (2003). *Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 72.

Statistične tabele in grafi

Z njimi lahko preverjamo in ocenjujemo analizo, sintezo, vrednotenje in interpretacijo statističnih številčnih podatkov. Učenci se naučijo razbirati enote in različne druge podatke, ki jih vključujejo tabele in grafi.

Možna metodična vprašanja so:

- S pomočjo podatkov iz tabele opiši ali razloži neki dogodek.
- S pomočjo podatkov iz tabele dokaži, podpri ali ovrzi neko tezo.
- Primerjaj podatke v obeh tabelah. Kaj ti povedo o vzrokih za nek dogodek? Kateri podatki so bolj verjetni in zakaj?

H grafom spadajo podatki, prikazani v obliki krogov, stolpcev in krivulj. Takšni prikazi prispevajo k jasnejšim predstavam o zgodovinskih dogodkih in pojavih.

Možna metodična vprašanja so:

- Na kateri problem opozarjajo podatki iz grafa?
- Razloži zgodovinsko ozadje, o katerem sporočajo podatki iz grafa.
- Podatki iz katerega grafa so bolj verjetni? Utemelji odgovor.
- Na kaj lahko sklepaš na temelju podatkov iz grafa? ⁶⁵

Plakati

Propagandni plakati širijo propagandno sporočilo in predstavljajo eno stran resnice. S plakati se namerno širi ideje in skuša vplivati na mišljenje in dejanja ljudi. Po navadi se z njimi skuša škoditi drugi strani. Tako lahko iz plakatov razberemo polresnice, saj lahko predstavljajo le eno plat, lahko pa nasprotnike preimenujejo v npr. barbore, lahko pa vsebujejo tudi slike ali simbole, ki predstavljajo drugo stran v najslabši luči. Prikazujejo lahko volitve, ideologijo, različne oglase ipd.

Možna metodična vprašanja, ki se lahko zastavljajo ob plakatih:

- Kakšna je tema (informativna, ideološka, reklama nekega izdelka ...)?
- Kdo je izdal plakat (če se da razbrati podatke)? Na temelju katerih elementov lahko ugotoviš, kdo je izdal plakat?
- Kdaj je bil plakat izdan (če je razvidna letnica)? Na temelju katerih podatkov lahko sklepaš, kdaj je bil plakat narejen?
- Kako je razporejeno besedilo in slikovno gradivo na plakatu? Kaj prikazuje plakat v ospredju, kaj v ozadju in kaj na sredini? Kakšna je simbolika barv? Ali ima izbor barv določen pomen? Kako so zapisani naslovi, podnaslovi in ostalo besedilo – kaj je zapisano z velikimi črkami, kaj z malimi?
- Na kakšno politično prepričanje in izpoved sklepaš? Utemelji odgovor.
- Na kakšne avtorjeve vrednote sklepaš? Zapiši podatke s plakata v podporo trditvam v odgovoru.

⁶⁵ Povzeto in prirejeno po: Trškan, D. (2003). *Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 90-94.

- Komu je plakat namenjen? Kdo je tarča? Kakšno čustvo hoče ustvariti avtor?
- Razloži zgodovinsko ozadje, ki je vplivalo na nastanek plakata.
- Kakšno je sporočilo plakata? Kakšna je zgodovinska vrednost plakata?⁶⁶

Karikature z zgodovinskim ozadjem

Za 18., zlasti pa 19., 20. in 21. stoletje je možno vključevati tudi karikature. Poišče se jih lahko tudi na številnih spletnih straneh, npr. prek iskalnika Google. Pri vključevanju karikatur v pouk je treba biti zelo previden, ker karikature namerno širijo stereotipne predstave in predsodke, ki pa jih želimo pri pouku zgodovine premagovati in presega-ti. Če je možno karikature uporabiti s ciljem preseganja in razblinjanja predsodkov in stereotipov, se jih lahko uporabi, nikakor pa se z njimi ne sme utrjevati in širiti novih predsodkov in stereotipov. Zato je treba natančno premisliti, pri kateri tematiki se jih lahko uporabi, in načrtovati cilje in namen takšnega pouka. Smiselno jih je uporabiti pri obravnavi prve in druge svetovne vojne ter hladne vojne.

Možna metodična vprašanja, ki se jih lahko zastavlja ob karikaturah:

- Kdo je prikazan?
- Kaj dela?
- Ali so vključeni simboli in kaj predstavljajo?
- Zakaj so bili simboli izbrani?
- Kakšno je zgodovinsko ozadje?
- Kdo je avtor in kdaj je karikatura nastala?
- V kakšni povezavi je karikatura s problemom, osebami in dogodki, ki jih predstavlja?
- Je problem prikazan resno ali satirično?
- Kakšno je avtorjevo mnenje?
- Kakšno je tvoje mnenje? Ali je zabavna? Kako predstavlja problem?
- Kakšen je namen avtorja: ali žali ali smeši?
- Kaj je bistveno sporočilo karikature?⁶⁷

Številni delovni listi pri vzorčnih širših temah in učnih sklopih vključujejo tudi razno-vrstno slikovno gradivo od skic, zemljevidov, statističnih podatkov do umetniških slik z zgodovinskim ozadjem. Pri slednjih vas opozarjamo na možnosti uporabe gotških fresk za prikaz Načinov življenja na podeželju in v mestih na tleh današnje Slovenije od 11. do 18. stoletja na zgoščenki (barvno gradivo Gordane Popovič Lozar).

⁶⁶ Povzeto in prirejeno po: Trškan, D. (2003). *Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 76.

⁶⁷ Povzeto in prirejeno po: Trškan, D. (2003). *Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 78–79.

Film

Uporaba filmov sodi med učne metode dela z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Dijakom se lahko predvaja odlomke iz igranih, izobraževalnih, dokumentarnih in drugih filmov z zgodovinskim ozadjem. Priporočamo odlomke, ki so dolgi od 3 do 15 minut. Izbirate lahko med obstoječimi zgodovinskimi izobraževalnimi videokasetami, zgoščenkami in devedeji, med filmi, dostopnimi v videotekah, knjigarnah ali knjižnicah, ali odlomki, ki jih najdete že tudi na ustreznih spletnih straneh, npr. prek iskalnika Google v YouTubu ali v Arhivu oddaj na Multimedijskem portalu Televizije Slovenija v zavihku Avdio/Video.

Filmi so pomembni pri pouku zgodovine zato, ker omogočijo drugačen prikaz časa. V resničnem življenju čas zaznavamo linearno, v filmih pa je možno zgodovinsko dogajanje prikazati sočasno, zaporedoma, z vrivki, ko se vračamo v preteklost. Dokumentarni filmi imajo večjo sporočilno vrednost, ker prikazujejo zgodovinsko dogajanje s pomočjo različnih zgodovinskih virov in različnih prič ter sodobnikov dogajanja. Igrani filmi pa omogočajo rekonstrukcijo življenja v preteklosti, npr. prikaz življenja v Pompejih. Filmi za pouk zgodovine morajo biti skrbno izbrani, navezovati se morajo na učne cilje, vsebine in koncepte posodobljenih učnih načrtov. Učenci ne smejo biti le pasivni gledalci, ampak mora film služiti kot vir znanja in študijsko gradivo pri reševanju nalog na delovnih listih in pri drugih aktivnostih. Cilj uporabe filmov je predvsem pri učencih spodbuditi čutne izkušnje ter z njimi razmišljanje, ki omogoči globlji vpogled v bistvo zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov in konceptov in s tem trajnejše znanje.⁶⁸

Možna splošna metodična vprašanja, ki se jih zastavlja ob ogledu filmov na videokasetah, devedejih, zgoščenkah ali internetu, so:

- Kdo je scenarist filma? Kdo je režiser filma? Kakšna je njuna vpetost v družbenopolitični sistem – ali ga podpirata ali sta disidenta?
- Kdaj je bil film posnet? Kakšna je bila tedaj kulturno-umetniška svoboda?
- Kakšne vrste je film – igrani, izobraževalni, dokumentarni, umetniški, zgodovinski, poldokumentarni/poligrani?
- Na kakšen odmev je naletel pri občinstvu, kritikih, oblasti?
- Ali je sodeloval na domačih in mednarodnih filmskih tekmovanjih in kako je bil sprejet?
- Po ogledu opiši vsebino filma.
- Ali je možno razbrati zgodovinsko ozadje? Na katero zgodovinsko temo, obdobje se nanaša?
- Kako je v filmu predstavljeno to zgodovinsko obdobje, tema?
- Kako so v filmu predstavljene zgodovinske in druge osebnosti? Kakšen je njihov pogled (perspektiva) na dogajanje, upoštevajoč možnosti izbire in miselnost prikazanega obdobja? Kakšna je današnja in kakšna je tvoja perspektiva – pogled na prikazano obdobje, temo?

⁶⁸ Več o uporabi filmov pri pouku zgodovine glejte v: Brodnik, V. (2009). *Filmi pri pouku zgodovine v gimnaziji: Utrip srednjeveške Škofje Loke in Nebeško kraljestvo pri obravnavi tem iz zgodovine srednjega veka. V: Zgodovina v šoli, let. XVIII, št. 1-2, str. 67-78.*

- Izpiši in preveri resnične dogodke ter izmišljene ali prirejene? Ali poznaš kakšno drugo resnično življenjsko zgodbo iz prikazanega obdobja? Predstavi jo.
- Ali so prirejeni ali izmišljeni dogodki prikazani z določenim namenom? Kakšnim?
- Presodi in utemelji sporočilno zgodovinsko vrednost filma.⁶⁹

Uporabo in vključevanje dokumentarnih filmov, dostopnih v Arhivu oddaj Televizije Slovenija, prikazujemo pri širši temi Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju.

Multiperspektivni zgodovinski viri

V modernem zgodovinopisju viri niso več toliko povezani z eno samo resnico o dogodku, ampak z različnimi viri, ki pričajo o istem dogodku z več vidikov, ter s tem povezano objektivnostjo oz. subjektivnostjo avtorja vira ter z izhodiščem, iz katerega je pričal o dogodku. Ob kritični presoji mora namreč zgodovinar ugotoviti, ali je avtor pri opisovanju dogodka ali stanja vključeval objektivna oz. dokazna dejstva in v kolikšni meri tudi svoje subjektivne poglede in mnenja ter koliko so ti pogledi in mnenja utemeljeni z objektivnimi dejstvi. Če različni viri o istem dogodku poročajo različno, so legitimne vse različice virov, saj odražajo le različne izkušnje, cilje in ozadja.⁷⁰ Še najbolj verodostojno predstavo o tem, kaj se je v resnici zgodilo, bi dobili tako, da bi upoštevali vse različice virov o nekem dogodku, saj ta dogodek osvetljujejo iz različnih zornih kotov.⁷¹ Pomembno pa je ugotoviti tudi različna izhodišča avtorjev virov, pri čemer se vprašamo, kdo je avtor vira, od kod je, kakšno vlogo je igral, kje je bil takrat, ko je poročal, kaj je videl, slišal in čutil ter kakšne so bile njegove omejitve glede poročanja, zakaj je tako razmišljal, kako je utemeljeval svoje mnenje, zakaj je nekaterim podatkom mogoče verjeti in drugim ne, zakaj so se jim zdeli nekateri podatki pomembni in drugi ne, zakaj so se jim zdeli nekateri podatki sprejemljivi in drugi ne, kakšne možnosti so imeli in zakaj so se odločili za izbrano.⁷² Pri pretresu različnih pričevanj oz. virov o istem dogodku moramo tudi ločevati med dokaznimi dejstvi, strokovnim mnenjem in nepotrjeno govorico ter ugotoviti, kaj je izpuščeno in ali avtor uporablja čustveno obarvan jezik ter vključuje predsodke, lahko se ugotavlja podobnosti in razlike med različnimi viri, ki pričajo o istem dogodku.⁷³ Pogled na zgodovinske dogodke iz različnih zornih kotov omogoča njihovo boljše razumevanje, upoštevati pa je tudi treba, da zgodovinarji iste dogodke lahko interpretirajo različno, saj se je treba zavedati, da imajo tudi zgodovinarji različna stališča, na njih vpliva čas, v katerem so pisali.⁷⁴ Upoštevati pa je treba tudi, kako so na njih vplivale domače družbenopolitične razmere in kakšna je bila dostopnost virov, ki so jih lahko pritegnili v raziskave, ali so lahko izražali svoja mnenja oz. interpretacije brez strahu, da bodo sledile posledice, ali se je uveljavila samocenzura.

⁶⁹ Povzeto in prirejeno po: Trškan, D. (2003). *Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 95.

⁷⁰ Stradling, R. (2004). *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 144.

⁷¹ Prav tam, str. 144.

⁷² Stradling, R. (2001/02). *Multiperspektivizem pri poučevanju zgodovine*. Vodič za učitelje. Strasbourg: Svet Evrope, str. 17. Dostopno na naslovu: <http://www.zrss.si> (glej: Razvoj kurikula/Predmeti/Zgodovina/Priročniki).

⁷³ Prav tam, str. 17.

⁷⁴ Stradling, R. (2004). *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 145.

Glavni namen multiperspektivne obravnave je preseganje lastne perspektive, da bi razumeli, kako neki dogodek ali pojav doživljajo drugi. Pri tem je upoštevan lasten vidik in vidik drugih o dogodkih, pojavih, osebnostih, kulturah. Pri pouku se ga uvaja tako, da v pripoved vnašamo načelo »medtem ko« namesto »in nato«. Zahteva analizo in interpretacijo različnih zgodovinskih virov o istem dogodku ali pojavu.

Splošna metodična vprašanja, na temelju katerih oblikujemo konkretna vprašanja, povezana z večperspektivnimi zgodovinskimi viri, so:

- Kdo je avtor vira?
- Kakšno vlogo je igral?
- Od kod je?
- Kje je bil takrat, ko je poročal?
- Kaj je videl, slišal, čutil?
- Kakšne so bile njegove omejitve?
- Zakaj je tako razmišljal?
- Kako je utemeljeval svoje mnenje?
- Zakaj je nekaterim podatkom mogoče verjeti in drugim ne?
- Zakaj so se jim zdeli nekateri podatki sprejemljivi in drugi ne?
- Kakšne možnosti in zakaj so se odločili za izbrano?
- Ločevanje med dokaznimi dejstvi, strokovnim mnenjem, neutemeljenim mnenjem, nepotrjeno govorico.
- Kaj je izpuščeno, ali se uporablja čustveno obarvan jezik, stereotipi?⁷⁵

Analizo perspektiv predvideva tudi eden izmed Marzanovih miselnih procesov. Z večperspektivno obravnavo se pri pouku zgodovine izogibamo tudi ideološkosti pouka, v katero nujno vodi pouk, pri katerem se dijakom predstavlja le eno samo obstoječo in trenutno veljavno zgodovinsko interpretacijo oz. interpretacije piscev učnih načrtov ter učbenikov, ki so odvisni od družbenopolitičnih okoliščin, v katerih avtorji živijo, od stopnje razvoja in smeri v zgodovinopisju oziroma specialni didaktiki ter od stopnje poznavanja ohranjenih zgodovinskih virov. Namen dela z večperspektivnimi zgodovinskimi viri je, da dijaki vedo, da nikoli ne obstaja ena sama interpretacija, ena sama resničnost, ampak jih je več, odvisnih od okoliščin, stališč, časa nastanka, položaja priči in avtorjev virov in interpretacij. Različic razlag zgodovinskih dogodkov, pojavov ali procesov je torej več, vse so legitimne in vredne obravnave. Bolj prepričljiva pa je tista različica, ki prinaša največ objektivnih dejstev in v kateri so mnenja, stališča in interpretacije podprte z objektivnimi dejstvi.⁷⁶ Cilj takšnega pouka je tudi spodbujanje in razvijanje kulture dialoga, soočanja z drugačnimi pogledi in idejami, pa čeprav se z njimi ne strinjamo. Če so drugačni pogledi in ideje v nasprotju z demokratičnimi pogledi in vrednotami, pa je naloga učitelja, da na to opozori in da se prek konkretnih zgodovinskih izkušenj dijake sooči, zakaj niso sprejemljivi. Nekaj primerov možnih

⁷⁵ Povzeto po priročniku Stradling, R. (2001/02). *Multiperspektivizem pri poučevanju zgodovine. Vodič za učitelje*. Strasbourg: Svet Evrope, str. 17. Dostopno na naslovu: <http://www.zrss.si> (glej: Razvoj kurikula/Predmeti/Zgodovina/Priročniki).

⁷⁶ Stradling, R. (2004). *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 144–145.

multiperspektivnih obravnav je dostopnih tudi v različnih člankih v Zgodovini v šoli.⁷⁷ V pričujočem priročniku pa je pouk z vključevanjem večperspektivnih virov prikazan zlasti pri širših temah Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne (mag. Vilma Brodnik) in Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju (Tanja Stergar).

1.1.2.3 Zgodovinsko terensko delo⁷⁸

Znani švicarski pedagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) je za največjo kakovost v spoznavnem procesu opredelil spoznavanje in opazovanje predmetov na mestu samem oz. »in situ«. Pri pouku zgodovine se spoznavanje in opazovanje lahko izvedeta na informacijskih mestih, kot so teren, muzej, arhiv, galerija, ali pa namišljeno oz. virtualno z ogledom slikovnega gradiva, videofilmov, zgoščenk, devedejev in ustreznih spletnih strani na internetu.⁷⁹ Tomaž Weber loči štiri zvrsti ekskurzij: zgodovinske učne sprehode, zgodovinske učne ogleda, zgodovinsko terensko, muzejsko, galerijsko in arhivsko delo, kombinacije zgornjih treh.⁸⁰ Pri delitvi je upošteval čas trajanja in obseg terena ter obseg in kakovost aktivnosti za učence na ekskurzijah.

Zgodovinski učni sprehod se lahko izvede na manjšem območju, na primer v bližnji okolici šole. Zahteva manj časa, spoznavno ni zahteven, saj učenčevih aktivnosti oz. samostojnih vložkov ni veliko. Poudarek je na učiteljevem vodenju. Naloge učencev pa so, da opazujejo, prepoznavajo, spoznavajo, opisujejo, rešujejo manj zahtevne naloge na delovnem listu na terenu bodisi sami zase ali v dvojicah s sošolci. Pri tem spoznavajo zgodovinske in kulturne spomenike v okolici šole, pa tudi imena ulic, delov mest ali krajev in vasi, napisov na javnih stavbah ipd. Zgodovinski učni sprehod se lahko izvede v treh fazah:

- načrtovanje ciljev, kot so razvijanje estetskega čuta in spoštovanja pomena spomenikov,
- načrt sprehoda in izvedba po opazovalnih točkah,
- plenarni del s poročanjem o ugotovitvah ali predstavitvijo poročil ali drugih izdelkov.⁸¹

Zgodovinski učni ogled se izvede takrat, ko večina aktivnosti na ekskurziji sloni na učitelju. Učenci tako le poslušajo razlage učiteljev, kustosov ali arhivistov. Cilj ogleda je povečati motivacijo pri učencih za obravnavo izbrane zgodovinske teme ali pa ob koncu obravnave neke teme. Vsebina je osredotočena na eno temo in ne na več kot pri učnem sprehodu. Vključuje lahko manjše aktivnosti učencev v okviru muzejskih, galerijskih ali arhivskih ogledov ali v okviru šolskega projekta. Aktivnosti se lahko izvaja v t. i. malih zgodovinskih delavnicah, antičnih ali srednjeveških delavnicah, izvede se lahko aktivnost »skriti zaklad«, potujoči muzej ipd.⁸²

⁷⁷ Brodnik, V., Mahorčič, K., Zgaga, S. (2007). *Multiperspektivna obravnava leta 1919. V: Zgodovina v šoli, let. XVI, št. 1-2, str. 18-29.* Brodnik, V. (2008). *Pouk zgodovine v evropskih oddelkih. V: Zgodovina v šoli, let. XVII, št. 3-4, str. 6-11.*

⁷⁸ Povzeto in prirejeno po: Brodnik, V. (2007). *Zgodovina 19. stoletja v moderni šoli (s posebnim ozirom na socialno in gospodarsko zgodovino). Magistrsko delo. Ljubljana: Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.*

⁷⁹ O tem piše tudi Weber, T. (1994). *Razlikujmo načine in namene stvarnega pouka pri zgodovinskem delu (ekskurzije). V: Zgodovina v šoli, let. III, št. 4, str. 30.*

⁸⁰ Prav tam, str. 31.

⁸¹ Prav tam, str. 31-32.

⁸² Prav tam, str. 32-33.

Ekskurzija z zgodovinskim terenskim, muzejskim, arhivskim in galerijskim delom pa vključuje različne aktivnosti za učence, prepletajo se različne aktivne učne metode in oblike dela ter drugi didaktični pristopi. Lahko je časovno krajša ali pa zahteva tudi več časa oziroma več dni. Vsebinsko se aktivnosti nanašajo na poglobljanje izbrane teme, ostale so lahko zajete informativno. Izvedba se začne s plenarnim delom, sledi delo na terenu in zaključek ponovno v obliki plenarnega dela. Pri tehničnem načrtovanju mora učitelj pripraviti zemljevide, literaturo in vire, načrtovati svoje aktivnosti in aktivnosti učencev v šoli, na terenu, v muzejih, v arhivih, v arheoloških in spominskih parkih. Učenci izvajajo različne aktivnosti, ki vključujejo delo z zgodovinsko literaturo in viri, delo v muzejih ali arhivih in galerijah, zbiranje, analizo in interpretacijo podatkov na terenu ipd.⁸³

Aktivnosti na terenu so lahko: opazovanje, risanje, fotografiranje, zbiranje različnih informacij, predstavitev referatov, krajših poročil, zgodovinske govorne vaje, reševanje nalog na delovnih listih, izvedbe intervjujev, izpolnjevanje nemih zgodovinskih zemljevidov ali njegovih delov, preučevanje raznih napisov.⁸⁴

Danijela Trškan piše, da se lahko na zgodovinsko terensko delo navezuje tudi učenje z odkrivanjem. To temelji na delu z viri, poteka pa v štirih fazah. V prvi se viru postavi vprašanje *Kaj mi vir pove?*, v drugi *Kaj lahko sklepam in domnevam na temelju vira?*, v tretji *Česa mi vir ne pove?* in v četrti *Katera dodatna vprašanja moram postaviti in katere dodatne vire moram poiskati, da bom rešil nalogo?*⁸⁵ Zgodovinske terenske učne metode pa so:

1. *Metoda opazovanja* (zapisovanje, risanje, fotografiranje, snemanje). Učenci iščejo dokaze za spremembe in razmišljajo o vzrokih, zaradi katerih je prišlo do sprememb. Pomembno je tudi, da kraj občutijo, vidijo, slišijo.
2. Pri *metodi odkrivanja* učenci preučujejo stavbe, predmete, kulturne in zgodovinske spomenike, spomenike tehnične dediščine, stare dokumente, osebe, zgodovinske dogodke, pojave in procese. Delo temelji na preučevanju zgodovinskih virov. Pri tem si postavljajo vprašanja, kot so: kaj vidijo, kaj jim vir pove npr. o starosti, značilnostih in spremembah pri preučevanju stavb, ki jih zato merijo, preučijo notranjost in prostore, intervjuvajo ljudi oz. zbirajo pričevanja, preučijo literaturo in vire ipd. Iščejo dokaze za spremembe. Gre torej za prvo fazo učenja z odkrivanjem z vprašalnico *Kaj mi vir pove?*
3. Pri *metodi postavljanja hipotez oz. domnevanja* na temelju zbranih podatkov s terena in iz zgodovinskih virov sklepajo in domnevajo ter postavijo hipoteze o nekem spomeniku, stavbi, lastniku stavbe, osebi, pomembni za kraj, o dogajanju idr. S tem je opravljena druga faza učenja z odkrivanjem, sledita tretja, v kateri si postavijo vprašanje, česa jim vir ne pove, in četrt, ko opredelijo in poiščejo dodatne vire za uspešno rešitev naloge ter za potrditev ali zavrnitev hipotez.⁸⁶

⁸³ Prav tam, str. 33–36.

⁸⁴ O tem tudi Weber, navedeno delo.

⁸⁵ Trškan, D. (2006). Učenje zgodovine z odkrivanjem in terenske metode dela. V: Zgodovina v šoli, let. XV, št. 3–4, str. 60. Več o zgodovinskem terenskem delu glejte tudi v: Trškan, D. (2007). Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Filozofska Fakulteta Univerze v Ljubljani, Javna agencija RS za raziskovalno dejavnost.

⁸⁶ Trškan, D. (2006). Učenje zgodovine z odkrivanjem in terenske metode dela. V: Zgodovina v šoli, let. XV, št. 3–4, str. 61–63.

V muzejih in galerijah se lahko učenci aktivno vključijo tudi v organizirane pedagoške dejavnosti in programe, ki jih organizirajo pedagoški kustodiati in so objavljene na spletnih straneh slovenskih muzejev in galerij. Zaželeno je, da učitelji in kustosi pedagogi skupaj načrtujejo cilje, vsebino in aktivnosti. Tudi posamezni arhivi uvajajo različne pedagoške programe z aktivnostmi za učence.

Ekskurzije, ki so pri pouku zgodovine tradicionalna in zelo stara učna oblika dela, se lahko z zgodovinskimi terenskimi metodami dela ter z učenjem z odkrivanjem kakovostno nadgradijo, poveča se aktivna vloga učencev, znanje pa je bolj poglobljeno, povezano in trajno. Pri tako organiziranih ekskurzijah učenci na mestu samem ugotovijo pomen ohranjanja in varovanja kulturne in zgodovinske dediščine, ocenijo pomen muzejev, arhivov, galerij, knjižnic, arheoloških in zgodovinskih spominskih parkov, razvijajo estetski čut, se lažje vživijo v zgodovinske dogodke, pojave, procese in koncepte ter si jih lažje predstavljajo in bolje razumejo, na mestu samem ugotovijo, kako se piše zgodovina, zgodovino vidijo skozi svoje oči in do nje ustvarijo osebni odnos, zgodovina postane dokazljiva, ustvarijo neposreden stik s preteklostjo, izgradijo pa tudi deklarativno, proceduralno in odnosno znanje.

Primer zgodovinskega terenskega dela je predstavljen pri širši temi Načini življenja na podeželju in v mestih na tleh današnje Slovenije od 11. do 18. stoletja na zgoščenki (Gordana Popovič Lozar).

1.1.2.4 Projektno učno delo

Projektno delo nekateri teoretiki uvrščajo med alternativne oz. avtentične učne oblike.⁸⁷ Projektno učno delo tako glede vsebine kot glede organizacije presega okvir šolskega pouka.⁸⁸ Zanj je značilno naslednje:

- tematsko-problemski in interdisciplinarni pristop,
- tematika je konkretno oz. neposredno navezana na življenjsko situacijo,
- ciljna usmerjenost in načrtovanje številnih aktivnosti za učence,
- upoštevanje potreb, interesov in sposobnosti učencev,
- kooperativnost (sodelovalno učenje),
- odprtost,
- poudarek na izkustvenem učenju,
- poudarek na učenju kot procesu⁸⁹.

Projektno delo lahko poteka v različnih učnih oblikah, kot so individualno delo, delo v parih, skupinsko delo, lahko sodeluje cela šola. Glede na čas trajanja so lahko projekti manjši, srednji in veliki, saj trajajo od dveh šolskih ur, enega dne, enega tedna do celega leta.⁹⁰ Običajni so projektni dnevi in projektni tedni.

⁸⁷ Gradivo ožjega strokovnega tima projekta Posodobitev učnih načrtov na Zavodu RS za šolstvo.

⁸⁸ Novak, H. idr. (1990). *Projektno učno delo. Drugačna pot do znanja*. Ljubljana: DZS, str. 21.

⁸⁹ Prav tam, str. 27.

⁹⁰ Prav tam, str. 37.

Za projektno delo je značilnih pet glavnih in dve vmesni etapi učnega procesa. Te etape so:

1. *iniciativa*, pri kateri lahko člani projekta dajo pobude o tematikah oz. opredelijo probleme, ki jih bodo preučili v projektne delu;
2. *skiciranje ali izdelava osnutka projekta*, ko se opredelijo cilji projekta, interesi, pričakovanja, zamisli, ki jih želijo člani s projektom uresničiti. Opredeli se tudi čas trajanja in pravila dela v projektu. Vse sestavine osnutka morajo biti natančno utemeljene;
3. *načrtovanje izvedbe*, pri katerem člani projekta oblikujejo izvedbeni načrt in si v dogovoru razdelijo naloge;
4. *izvedba*, pri kateri člani projekta čim bolj natančno izvedejo svoje naloge. Delo lahko poteka individualno, v parih, v manjših ali večjih skupinah. Med to fazo se lahko izvede tudi eno ali več vmesnih usmerjevalnih in usklajevalnih medetap, pri katerih se rešujejo možni nastali konflikti in dodatno načrtuje delo;
5. *sklepna faza*, pri kateri se predstavi izdelek projekta, s katerim so dosegli cilj. Člani lahko analizirajo in vrednotijo delo v projektu, izkušnje, probleme in vtise. Projekt se lahko nadaljuje tudi prek aktivnosti pri rednem pouku ali zunaj njega.⁹¹

Med potekom projekta se učenci samostojno učijo, tako da zbirajo podatke, raziskujejo, rešujejo probleme, opazujejo in izvajajo različne druge aktivnosti, učitelj pa jih usmerja in jim pomaga.⁹²

Projektov je več vrst. Pri projektih konstruktivnega tipa je rezultat projektne dela izdelek (npr. šolski časopis, razstava, maketa ipd.). Pri projektih tipa usvajanja in vrednotenja se preuči in vrednoti neki pojav, dogodek, izdelek (npr. razstava, film, knjiga idr.), projekt tipa učenja poteka po vseh petih etapah projektne dela, pri katerih učenci izgradijo spretnosti, znanje ipd.⁹³ Problemski projekti se imenujejo tudi raziskovalni projekti, pri katerih raziskovanje poteka načrtno, sistematično in po etapah, cilji pa določajo pogoje in organizacijo dela, čas trajanja, število udeležencev, prostor, sredstva in metode.⁹⁴ Raziskovalno projektne delo poteka v petih stopnjah, in sicer:

1. *izbor in opredelitev problemske naloge*, ki se jo utemelji, presodi se usklajenost z učnim načrtom, obseg, trajanje, oblike dela, pripomočke idr.;
2. *izdelava osnutka in izvedbenega načrta*, kjer se nalogo razčleni na delne naloge, zasnuje se cilje, opredeli metode, oblike in tehnike dela, trajanje, zaporedje dela, didaktična sredstva ter pravila sodelovanja in komunikacije. Nato se pripravi izvedbeni načrt, v katerem se konkretizira cilje, učence razdeli v skupine in določi potek dela ter usklajevanje;
3. *izvajanje*, ko se opravijo naloge, različne aktivnosti za doseg ciljev;
4. *sklepni del z izdelavo poročila* v obliki pisnega elaborata, urejene zbirke izdelkov ipd.;
5. *poročanje in vrednotenje*, ko učenci poročajo, njihova poročila pa so pisna, ustna, grafična ipd. Delo se zaključi z vrednotenjem rezultatov, metodologije, nakar se vrne na začetno iniciativo.⁹⁵

⁹¹ Prav tam, str. 65–74.

⁹² Prav tam, str. 22.

⁹³ Prav tam, str. 24.

⁹⁴ Cencič, M. in Cencič, M. (2002). *Spoznavno usmerjeni pouk*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 185.

⁹⁵ Prav tam, str. 186.

Pri projektnem delu je pomembno opredeliti učno vsebino, organizacijo, učne oblike in metode, projektni cilj in udeležence, izdelki pa so lahko reševanje pisnih nalog, razstave, plakati, albumi, brošure, članki, oddaje.⁹⁶

Pri projektnem delu učenci učinkovito izgrajujejo različne vrste vseživljenjskega znanja od deklarativnega prek proceduralnega do odnosnega.

Primer obrazca z elementi načrtovanja projektnega dela učitelja⁹⁷

Naslov projekta	
1 Predstavitev in ozadje projekta (utemeljitev, navezava na učne načrte sodelujočih predmetov)	
2.A Načrt projekta	2.1 Namen projekta
	2.2 Splošni cilji projekta za učitelje
	2.3 Splošni cilji projekta za dijake
	2.4 Pričakovani dosežki/rezultati
	2.5 Kazalniki
	2.6 Izvajalci in udeleženci
	2.7 Usposabljanje izvajalcev
	2.8 Trajanje projekta
2.B Načrtovanje projektnega dela po predmetih	Učni sklop iz učnega načrta
	Splošni in tematski cilji iz učnega načrta
	Operativni procesni cilji (vsebine, spretnosti, aktivnosti, vrednote)
	Pričakovani rezultati
	Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje kompleksnih dosežkov
	Refleksija za učence
3 Izvajanje in spremljava projekta	
4 Organizacijska struktura projekta	4.1 Organizacijska shema
	4.2 Organizacija izvajanja
	4.3 Načrtovanje izvajanja
	4.4 Spremljava in poročanje
	4.5 Nadzorovanje izvajanja
	4.6 Diseminacija rezultatov
	4.7 Pravila sodelovanja
5 Vrednotenje dela učencev v projektu	
6 Finančna struktura projekta	

⁹⁶ Trškan, D. (2007). *Lokalna zgodovina - učenje z odkrivanjem*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Filozofska Fakulteta Univerze v Ljubljani, Javna agencija RS za raziskovalno dejavnost, str. 41.

⁹⁷ Povzeto po gradivu projekta Zavoda RS za šolstvo Posodobitev gimnazije.

Primer delovnega načrta za učence pri projektnem delu⁹⁸

Učna tema	
Raziskovalni problem	
Člani skupine	
Kaj nameravamo storiti	
Kakšen je cilj	
Kako se bomo lotili dela	
Koliko časa bomo potrebovali	
Katere vire potrebujemo	
Izdelek bo	
Dnevnik poteka projektnega dela	

1.1.2.5 Sodelovalno učenje

Tuji avtorji opredeljujejo sodelovalno učenje kot učenje v manjših skupinah, ki je organizirano tako, da učenci dosežejo čim boljši rezultat, hkrati pa pomagajo tudi drugim k doseganju najboljših rezultatov.⁹⁹ Robert Marzano s sodelavci opredeljuje sodelovanje kot enega od ciljev vseživljenjskega učenja, poleg dela z viri, kompleksnega učenja, učinkovite komunikacije in učinkovitih miselnih navad. Cilji sodelovanja pa so prizadevanje za skupne cilje, učinkovita uporaba sodelovalnih spretnosti, prispevek k delu skupine, učinkovito prevzemanje različnih vlog.¹⁰⁰ Da se v skupinah doseže dobro sodelovanje, morajo biti izpolnjena naslednja načela: pozitivna povezanost (soodvisnost) učencev, neposredna interakcija med učenci, odgovornost vsakega posameznega učenca ter razvijanje in uporaba sodelovalnih veščin dela v skupini.¹⁰¹ Osebni cilj učenec uresniči le v primeru, če ga uresničijo tudi sošolci v skupini, zato se morajo dogovarjati, skupaj načrtovati, si izmenjevati učno gradivo in pripomočke, nudijo si podporo in pomoč, vsak učenec tudi odgovarja za svoj del naloge in odgovornosti ne more prenesti na nekoga drugega, kot je lahko značilno za tradicionalno skupinsko učno obliko, ko v skupinah delajo le posamezniki.¹⁰² Razlike med sodelovalnimi in tradicionalnimi učnimi skupinami so naslednje.¹⁰³

⁹⁸ Prirejeno po: Meznarič, M., Rudolf, T., Kranjc, T. (1998). *Podjetno v svet zgodovine*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 44.

⁹⁹ Peklaj, C. idr. (2001). *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS, str. 8.

¹⁰⁰ Marzano, R. J., Pickering, D., Mc Tigh, J. (1993). *Assessing Student Outcomes, Performance Assessment Using the Dimension of Learning Model*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 23.

¹⁰¹ Prav tam, str. 8.

¹⁰² Prav tam, str. 8.

¹⁰³ Prav tam, str. 8.

Sodelovalne učne skupine	Tradicionalne učne skupine
• pozitivna soodvisnost • posameznikova odgovornost • skupine so heterogene • vodstvene funkcije so porazdeljene • odgovornost drug do drugega • poudarek na kognitivnih (spoznavnih) in socialnih ciljih (socialne spretnosti) • poučevanje sodelovalnih veščin • učitelj opazuje, spremlja in spodbuja sodelovalne veščine in poseže v delo, ko je treba • skupine analizirajo svoje delo	• ni pozitivne soodvisnosti • ni jasne posameznikove odgovornosti • skupine so homogene • določen je vodja • odgovornost le zase • poudarek na kognitivnih ciljih • predpostavlja se obvladovanje sodelovalnih veščin • učitelj je usmerjen na vsebino • ni analize delovanja skupin

Pozitivna soodvisnost se kaže v prizadevanjih za skupne cilje. Npr. pri delu v parih morata učenca, ki rešita nalogo, drug pri drugem preveriti pravilnost rezultata. Odgovornost posameznikov se kaže prek točno določenega prispevka k skupnemu rezultatu. Učenci spremljajo svoj napredek in napredek članov skupine in si med sabo pomagajo. Prav tako tudi učitelj spremlja napredek in delo posameznikov ter vseh članov skupine in sproti sporoča povratno informacijo ter po potrebi pomaga. Za heterogene skupine je značilno, da so sestavljene glede na različne sposobnosti učencev, glede na različen spol, narodnost, interese, socialno-ekonomski status. Sodelovalno učenje v heterogenih skupinah je pomembno, ker se tako različni učenci med sabo poslušajo, spoznavajo, učijo in si prizadevajo za skupne cilje. S tem se pomembno razvijajo tudi kultura dialoga, strpnost do drugačnosti ter različnosti in demokratični odnosi, ki so tako pomembni v demokratičnih multietničnih družbah. Pri prevzemanju različnih vlog je pomembno, da se učenci naučijo prevzemati vodstvene, izvrševalne, podporne in druge vloge s ciljem uresničevanja skupnih ciljev. Odgovornost je porazdeljena na vse člane skupine, saj so vsi odgovorni za doseganje skupnega cilja in dobrega rezultata. Tako se prispeva tudi k dobrim odnosom v sodelovalni skupini. Pri sodelovalnem učenju se razvijajo tudi sodelovalne ali socialne spretnosti, kot so pripravljenost nuditi pomoč, razlagati, reševati spore na miren in konstruktiven način, razvijanje komunikacijskih veščin idr. Učitelj je pri sodelovalnem učenju mentor, izgrajevalec spretnosti in spodbujevalec na poti do ciljev.¹⁰⁴

Za izvajanje sodelovalnega učenja je na voljo več metod. Znana metoda sodelovalnega učenja je metoda sestavljanke ali metoda jigsaw. Učenci se najprej razdelijo v matične skupine s po štirimi člani. Vsaka skupina preuči svojo temo. Nato učenci vsake matične skupine prejmejo številke od 1 do 4, lahko se tudi preštejejo od 1 do 4. Vsi učenci s številkami ena, dva, tri in štiri se nato povežejo v nove ekspertne skupine, v katerih drug drugemu poročajo in razlagajo preučeno tematiko iz matičnih skupin. Tako vsi učenci dobijo vpogled v vse obravnavane tematike. Učitelj ves čas preverja delo skupin in po potrebi pomaga in nudi pomoč. Na koncu sledi še povzemanje učne snovi in izpostavljanje bistva, lahko tudi pogovor ali pa domača naloga na neko ključno vprašanje ali vprašanje za globlje razumevanje ali vprašanje za »veliko sliko« o zgodovinskem dogajanju, ki se ga je obravnavalo pri izbrani tematiki.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Prav tam, str. 9–10.

¹⁰⁵ Brodnik, V. (2002). *Zgodovina 1. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: DZS, str. 14. V priročniku je na voljo še nekaj primerov z gradivi za sodelovalno učenje z metodo sestavljanke.

Kakovostna je tudi metoda »več glav več ve«, pri kateri so učenci razdeljeni v skupine s po štirimi člani, vsak član v skupini pa prejme številko od 1 do 4. Po končanem učenju lahko v imenu skupine odgovarja le član s številko, ki jo pokliče učitelj. Druge metode sodelovalnega učenja so npr. sodelovalne karte, preverjanje v parih, okrogla miza, pošiljanje vprašanj, dejstvo ali izmišljotina, učne skupine za večje dosežke, sodelovalni projekti idr.¹⁰⁶

Metoda sodelovalnega učenja »več glav več ve« je predstavljena pri širši temi Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne (mag. Vilma Brodnik), metoda sestavljanke pa pri širši temi Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov (Gordana Popovič Lozar).

1.1.3 Kakovost znanja in pričakovani dosežki

Različne vrste znanja dijakov, ki naj bi ga usvojili v času gimnazijskega izobraževanja in ob koncu pouka zgodovine, so opredeljene v pričakovanih dosežkih oz. rezultatih. Pri opredeljevanju rezultatov je bilo merilo, kaj želimo, da dijaki znajo in razumejo, katere spretnosti in veščine obvladajo, katere vrednote in kompetence usvojijo ob koncu pouka zgodovine. Poleg končnega znanja se upošteva tudi proces učenja, razvoja in napredka posameznega dijaka, ki izhaja iz procesno-razvojnega modela pouka. Dosežki so naravnani na vsakokratno generacijo dijakov in ne le na posameznika. To omogoča večjo fleksibilnost učno-vzgojnega procesa in prilagajanje posameznikom, ki bodo pričakovane dosežke usvojili v različnem obsegu in različno poglobljeno. Pričakovani dosežki zajemajo bistveno znanje, vključujejo pa različne zahtevnostne ravni in vrste znanja¹⁰⁷ (vsebinsko (znanje in razumevanje), proceduralno (spretnosti in veščine), odnosno (odnosi, naravnosti, ravnanja, stališča) znanje, ki skupaj predstavljajo procesno oz. vseživljenjsko znanje).¹⁰⁸ Pričakovani dosežki izhajajo iz splošnih in tematskih ciljev, učnih vsebin in kompetenc, zapisani so v dovršni in konkretni obliki. Opredeljeni so za splošna in obvezna znanja ter za posebna ali izbirna znanja, s katerimi se splošna znanja poglobi in nadgradi.

Dosežek je v nekaterih teorijah pojmovan kot operacionalizirani učni cilj, ki po navadi vključuje aktivnost, izdelek ali rezultat učenja, ki se lahko meri. Izdelek pa je oprijemljiv rezultat učenja oz. aktivnosti ali naloge. Oцени se na temelju vrednotenja izdelka, v katerem je dokazano znanje.¹⁰⁹

Različne vrste znanja (vsebinsko, proceduralno, odnosno), kompleksnih znanj in dosežkov (zgodovinski eseji, referati, poročila, članki idr.) se lahko spremlja, preverja in ocenjuje. Odnosno znanje se ne bo ocenjevalo, lahko pa se ga ugotavlja, spremlja in preverja. Vsebinsko in proceduralno znanje se lahko preverja in ocenjuje. Pri tem so v pomoč opisni kriteriji, ki omogočajo kakovostno in natančno povratno informacijo učencem o znanju. Opisni kriteriji so učencem znani vnaprej, tako da se lahko pripravljajo na preverjanje in ocenjevanje znanja s pomočjo opisnikov, ki jih usmerjajo

¹⁰⁶ Več v: Peklaj, C. idr. (2001). *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.

¹⁰⁷ Žakelj, A. (2007). *Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 12.

¹⁰⁸ *Učni načrt. Gimnazija. Zgodovina. Splošna gimnazija*. (2008). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, str. 46–55.

¹⁰⁹ *New Horizons for Learning* (online). (citirano 9. 9. 2008). Dostopno na naslovu: <http://www.newhorizons.org/strategies/assess/terminology.htm>.

in opozarjajo, na katera področja in merila vrednotenja znanja morajo biti pri učenju pozorni. Pri snovanju opisnih kriterijev se najprej opredeli področja preverjanja ali/ in ocenjevanja znanj. Naenkrat se lahko preverja ali/ in ocenjuje največ pet področij hkrati (npr. znanje in razumevanje je lahko prvo področje, analiza in interpretacija je drugo področje ipd.). Vsakemu področju se opredeli do tri kriterije, ki izhajajo iz splošnih, tematskih, operativnih ciljev oz. pričakovanih dosežkov/rezultatov (kriteriji znanja in razumevanja so lahko: opisovanje, sklepanje, razlaganje). Sledi zapis opisnika, s katerim se opredeli kakovost znanja na izbrani tri-, štiri- ali petstopenjski ocenjevalni lestvici. V pomoč pri snovanju opisnih kriterijev so tudi navodila za vrednotenje v učnem načrtu, ki določajo tri področja preverjanja in ocenjevanja znanja, in sicer znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov, idej, problemov, odnosov, konceptov, nato analizo, sintezo, interpretacijo, utemeljitev in vrednotenje zgodovinskih virov in tretje področje, ki zajema izdelovanje, pisanje in predstavljanje projektov in različnih izdelkov. Vsako izmed treh področij je opredeljeno še z glavnimi kriteriji za preverjanje in ocenjevanje, iz katerih je možno izpeljati opisnike. Pri opisovanju kriterijev se ne uporablja besed odlično, dobro, zadostno, več, bolj, manj, ampak se področje znanja konkretno opiše. Opisni kriteriji so namenjeni dijakom, zato morajo biti zapisani tako, da jih dijaki razumejo, z njimi so seznanjeni vnaprej, lahko pa pri njihovem nastajanju celo sodelujejo.

1.1.3.1 Opisni kriteriji preverjanja in ocenjevanja znanja

Opisni kriteriji so lahko zapisani v analitični ali holistični obliki.

Primer splošne tabele za analitične opisne kriterije, kjer so področja s kriteriji in opisniki ločena.

Področja	Odlično	Prav dobro	Dobro	Zadostno
	opisnik s kriteriji za vrednotenje	opisnik s kriteriji za vrednotenje	opisnik s kriteriji za vrednotenje	opisnik s kriteriji za vrednotenje
Prvo področje: npr. znanje in razumevanje				
Drugo področje: analiza in interpretacija zgodovinskih virov				
Tretje področje: predstavitev referata				

Primer analitičnih opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje zgodovinskega eseja¹¹⁰

Področje	Opredelitev in reševanje problema	Zbiranje in izbiranje informacij	Sinteza in interpretacija informacij	Utemeljevanje	Zgradba eseja
Kriteriji	prepričljivost nazornost izvirnost	učinkovitost natančnost iznajdljivost	učinkovitost prepričljivost izvirnost	prepričljivost temeljnost jasnost	jasnost smiselnost sledi navodilom

¹¹⁰ Primer je vzet iz: Brodnik, V. (2002). *Zgodovina. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: DZS, str. 183–184. V priročniku je še več primerov opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja in izdelkov oz. kompleksnih dosežkov.

Področje	5	4	3	2	1
Opredelitev in reševanje problema	Prepričljivo in nazorno opredeli problem v skladu z naslovom eseja in pri njegovem reševanju pokaže izvirnost.	Problem je opredeljen in rešen nazorno in prepričljivo, je v skladu z naslovom, ne zasledimo izvirnosti.	Problem je opredeljen in rešen ustrezno in nazorno, prepričljivost bi bila večja ob uporabi posameznih ključnih elementov, tu in tam odstopa od naslova.	Problem je opredeljen in rešen skromno in površno, učenec ne razbere posameznih ključnih elementov, ki določajo problem, ne določajo problem, ne ustreza naslovu.	Problem je opredeljen in rešen površno in šibko, učenec ne razbere večine ključnih elementov, ki določajo problem, ne ustreza naslovu.
Zbiranje in izbiranje informacij	Učinkovito in natančno zbere in izbere vse dostopne informacije o opredeljenem problemu, je iznajdljiv pri iskanju dodatnih informacij.	Učinkovito in natančno zbere in izbere večino informacij o opredeljenem problemu, ni iznajdljiv, uporablja le informacije, ki jih je izvedel pri pouku.	Zbere in izbere dobršen del informacij o opredeljenem problemu, a le tiste, ki so bile obravnavane pri pouku.	Zbere in izbere le najpomembnejše informacije rednih učnih ur, zanemari druge, pomembne za raziskovanje podrobnosti problema.	Pri zbiranju in izbiranju informacij je površen, zbrane informacije ne omogočijo reševanje problema.
Sinteza in interpretacija informacij	Sinteza in interpretacija sta prepričljivi in učinkoviti, pokažeta učenčovo izvirnost in suverenost.	Sinteza in interpretacija sta prepričljivi in učinkoviti, ne opazimo izvirnosti in suverenosti.	Sinteza in interpretacija sta ustrezni, manjkajo posamezni bistveni, a lahko razvidni elementi.	Sinteza in interpretacija sta skromni, manjka dobršen del razvidnih elementov, ki pojasnjujejo problem.	Sinteza in interpretacija sta šibki, manjka večina elementov za pojasnitev problema.
Utemeljevanje	Izjemno jasno, temeljito in prepričljivo utemeljuje različne navedbe za in proti, je samostojen in izvirnen, trditve podkrepil s svojimi primeri, uporablja tudi informacije, ki jih je poiskal sam.	Jasno, temeljito in prepričljivo utemeljuje različne navedbe za in proti, nekoliko ga usmerja učitelj, izvirnosti ni, v podkrepitev navaja učiteljeve primere, ne uporablja informacij, ki bi jih poiskal sam.	Ustrezno utemeljuje, a ne vseh navedb za in proti, usmerja ga učitelj, primerov v podporo argumentom za in proti ne navaja.	Nerodno in skromno utemeljuje, posameznih argumentov za in proti ne določi, izdatno mu pomaga učitelj.	Pomanjkljivo utemeljevanje, večine argumentov za in proti ne določi.
Zgradba eseja	Zgradba eseja dosledno sledi navodilom, je smiselna in logična, vsebina je izredno jasno predstavljena, jezik je pravilen.	Zgradba eseja sledi navodilom, je smiselna, tu in tam zgubi logiko, vsebina je jasno predstavljena, jezik je pravilen.	Zgradba eseja je razvidna, vsebina je predstavljena ustrezno, tu in tam manj jasno, jezik je ustrezen.	Zgradba eseja je slaba, navodila so le deloma upoštevana, vsebina je skromna in v več primerih izgubi rdečo nit, jezik je slab.	Zgradba eseja ni ustrežna, navodila niso upoštevana, vsebina je v večini primerov neustrezna in brez notranje logike, jezik je slab.

Primer splošnega zapisa holističnih opisnih kriterijev, v katerem so področja s kriteriji in opisniki združena pri posamezni oceni.

Odlično

- prvo področje, kriteriji z opisniki
- drugo področje, kriteriji z opisniki
- tretje področje, kriteriji z opisniki
- četrto področje, kriteriji z opisniki
- peto področje, kriteriji z opisniki

Prav dobro

- prvo področje, kriteriji z opisniki
- drugo področje, kriteriji z opisniki
- tretje področje, kriteriji z opisniki
- četrto področje, kriteriji z opisniki
- peto področje, kriteriji z opisniki

Dobro

- prvo področje, kriteriji z opisniki
- drugo področje, kriteriji z opisniki
- tretje področje, kriteriji z opisniki
- četrto področje, kriteriji z opisniki
- peto področje, kriteriji z opisniki

Zadostno

- prvo področje, kriteriji z opisniki
- drugo področje, kriteriji z opisniki
- tretje področje, kriteriji z opisniki
- četrto področje, kriteriji z opisniki
- peto področje, kriteriji z opisniki

Primer holističnih opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja**Odlično**

Pozna dejstva, pojme, dogodke in pojave po učbeniku, razlaga in dodatni literaturi, na temelju virov sklepa o vzrokih in posledicah in jih samostojno razlaga in utemeljuje, ločuje dejstva in mnenja in oblikuje samostojne zaključke, na temelju podatkov z zemljevida oblikuje samostojne zaključke. Pomen dogodkov in pojavov samostojno presoja in utemeljuje po svojih besedah.

Prav dobro

Pozna dejstva, pojme, dogodke in pojave po učbeniku in razlaga, na temelju virov sklepa o vzrokih in posledicah ter jih samostojno razlaga in utemeljuje, ločuje dejstva in mnenja, pri čemer ni povsem zanesljiv, in oblikuje samostojne zaključke, na temelju podatkov iz zemljevida oblikuje samostojne zaključke. Pomen dogodkov in pojavov presoja in utemeljuje, a ima pri tem včasih nekoliko težav.

Dobro

Pozna dejstva, pojme, dogodke in pojave po razlagi in deloma učbeniku, na temelju virov sklepa o vzrokih in posledicah in jih samostojno razlaga in utemeljuje, pri čemer ni povsem zanesljiv, dejstva in mnenja ločuje s pomočjo učitelja in oblikuje zaključke, ki niso povsem logični in prepričljivi, delo z zemljevidom obvlada – zna brati podatke in jih oblikovati v samostojne zaključke. Pomen dogodkov in pojavov skuša presojati in utemeljevati.

Zadostno

Dejstva, pojme, dogodke in pojave pozna le po razlagi, vzroke in posledice pozna po razlagi, iz virov pa le, če so povsem razvidni – jih le prepiše, dejstva in mnenja ločuje le, če so povsem razvidna, z zemljevidov povzame le povsem razvidne podatke, pri oblikovanju zaključkov ni prepričljiv, zahaja pa tudi v protislovja.

Opisne kriterije preverjanja in ocenjevanja znanja se lahko pripravi za različne vrste znanja ter za različne izdelke. Najpogosteje se preverja kompleksne dosežke, ki vključujejo različne vrste znanja (deklarativno, proceduralno, odnosno), različne miselne procese (utemeljevanje, sklepanje, reševanje problemov, invencija, analiza različnih perspektiv idr.), različne izdelke (referat, plakat, razstava, časopisni članek, esej idr.).

Primeri že pripravljenih opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje različnih področij in vrst znanja ter kompleksnega znanja in izdelkov so v različnih priročnikih za pouk zgodovine, v člankih v reviji Zgodovina v šoli in v pričujočem priročniku pri primerih dobrih praks.

1.1.3.2 Portfolijo pri pouku zgodovine¹¹¹

Portfolijo je instrument preverjanja in ocenjevanja znanja, ki so ga v sedemdesetih letih 20. stoletja začeli uporabljati v ZDA pri študiju umetnosti. Portfolijo ne pomeni le mape izdelkov, pač pa je načrtna zbirka dela, ki predstavlja napore, napredek in dosežke posameznika na enem ali več področjih. Vključuje tudi delež pri izbiri vsebine, kriterije izbora in dokaze samoevalvacije. Namen portfolija je spodbujati in povečati motivacijo za učenje, samozavest, samostojnost in razumevanje učnega procesa.¹¹²

Značilnosti preverjanja znanja oz. sledenja osebnemu napredku s portfolijem so:

- Portfolijo je oblika preverjanja znanja, pri kateri avtorji sodelujejo s kritičnim prijateljem. Kritični prijatelj pomaga do boljšega razumevanja dela in ravnanja posameznika, ki svoj napredek in razvoj spremlja s portfolijem. Med njima vlada zaupanje in spoštovanje.
- Portfolijo ni le zbirka dela, pač pa tudi izbor, ki omogoča avtorjem presojo izbora vključenih delov.
- Portfolijo vključuje primere avtorjevega dela, ki kažejo njegov razvoj v krajšem ali daljšem obdobju. Na temelju razmišljanja o svojem delu (samooценjevanje in samorefleksija) lahko opredeli svoja močna in šibka področja. Šibka lahko postanejo cilji za razvoj.
- Izdelki v portfoliju lahko dokazujejo razvoj na različnih področjih, kot so npr. spretnosti dela z zgodovinskimi viri, obvladovanje miselnih veščin, kot so npr. argumentiranje, razlaganje z različnih perspektiv, razvijanje miselnih navad, kot je kritično mišljenje idr.
- Predpostavlja, da je lahko vsakdo uspešen. To se mu omogoči tako, da se lahko izkaže na različnih področjih, zlasti tistih, na katerih je močan, in na različne načine, npr. pri komunikaciji lahko izbere tisto, pri kateri je bolj uspešen (ustno, pisno ali slikovno). S samoevalvacijo in samoregulacijo se ozavešči za učinkovitejše delo, opredeli šibka področja in načrtuje delo za izboljšanje teh področij. Pri samorefleksiji se vpraša: Kaj sem se naučil? Kako se počutim v zvezi s tem? Kaj sem spoznal o sebi in zgodovini? Pri samooceni se vpraša: Kako se najbolje učim? Kako se razvijam? Katera so moja močna področja? Kaj mi še ne gre? Pri samoevalvaciji se vpraša: Kako sem se izkazal? Kaj sem izboljšal? Kako sem napredoval pri doseganju zastavljenih ciljev in pričakovanih dosežkov? Pri zastavljanju ciljev si pomaga z vprašanji: Kaj moram izboljšati? Kako se bom tega lotil? Kakšno pomoč bom potreboval? Zato portfolijo zelo učinkovito pripomore pri razvijanju kompetenc vseživljenjskega učenja.
- Spremlja se napredek vsakega posameznega učenca in se ga ne primerja glede na ostale. Zato so ocene razpršene v obliki črke J in ne v obliki zvonaste Gaussove krivulje.

O svojem delu učenec ali učitelj lahko vodita portfolijo, ki je pomemben kazalnik uspešnosti učenja in poučevanja. S portfolijem se lažje spremlja, preverja in ocenjuje raz-

¹¹¹ Prispevek o portfoliju je napisan na temelju različnih gradiv projekta Zavoda RS za šolstvo Refleksivna edukacija, ki ga je vodila mag. Sonja Sentočnik.

¹¹² Trškan, D. (2004). Osebna mapa učenčevih dosežkov. V: Zgodovina v šoli, let. XIII, št. 3-4, str. 56.

lične vrste znanja, zlasti kompleksno znanje in dosežke. Kompleksno znanje oz. dosežki namreč vključujejo različne vrste znanja od vsebinskega deklarativnega (znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov, konceptov), proceduralnega (spretnosti in veščine), odnosnega (vrednote oz. odnosi, naravnost, ravnanje, stališča) do znanja na višjih zahtevnostnih ravneh (utemeljevanje, razlaga z različnih perspektiv, uporaba znanja v novih okoliščinah idr.), kritičnega mišljenja, izdelkov (zgodovinski eseji, referati, časopisni članki ali razredni oz. šolski časopisi na neko zgodovinsko temo, javna in zasebna pisma pri igri vlog) idr.

Kako uvesti portfolijo in deli portfolija

Portfolijo se uvede z načrtovanjem splošnega in osebnega referenčnega okvira, pri katerem se ugotovi vizijo, vodilo in poslanstvo skupine npr. razreda in posameznikov v skupini. Nato se opredeli osebna močna področja in področja rasti. Glede na področja rasti se načrtuje osebni razvojni načrt. Če se opredeli pomanjkanje socialnih spretnosti kot področje rasti, se glede na to načrtuje spremembe ravnanja, učenje in aktivnosti, s pomočjo katerih se lahko izboljšajo socialne spretnosti, refleksije z razmislekom o uspešnosti izboljševanja socialnih spretnosti idr. V portfolijo se vlaga dokazila, s katerimi se dokaže napredek na področju rasti ter pri uresničevanju osebnega razvojnega načrta. K vsakemu dokazilu se priloži obrazec za refleksijo. Dokazila za razvijanje socialnih spretnosti so lahko poročila o prebranih knjigah na temo sodelovalnega učenja, timskega dela, čustvene inteligence, nadalje zapis pogovorov ali izpolnjenih refleksij kritičnih prijateljev idr. Kritični prijatelji so lahko sošolci, učitelji, starši. Ob koncu uresničevanja osebnega razvojnega načrta avtor napiše še razmišljujoče ali reflektivno pismo, ki je sumarni prikaz spremljanja napredka s portfolijem.

Glavni deli portfolija učenca

1. *Referenčni okvir (splošni in osebni).*
2. *Kazalo vsebine z oštevilčenimi stranmi.*
3. *Osebni razvojni načrt.*
4. *Dokazi, ki morajo biti opremljeni z datumi vnosov.* Dokazi so lahko izdelki v različnih fazah nastajanja – osnutki, popravljeni izdelki, končni izdelki in drugo, kar dokazuje učenčeve dosežke in napredek. Dokazi so lahko pisni preizkusi znanja, referati, zgodovinske govorne vaje, članki iz literature in časopisja z zgodovinsko tematiko, ki se nanaša na obravnavano učno snov idr. Če portfolijo vodi učitelj, so dokazi lahko priprave na pouk, didaktična gradiva, gradivo z usposabljanj ipd., seveda pa se mora nanašati na dokazovanje osebnega razvojnega načrta. Dokazi so opremljeni z obrazci za refleksijo, pri učencih z učiteljevo povratno informacijo o kakovosti znanja v obliki opisnih kriterijev, z mnenji kritičnih prijateljev npr. v obliki obrazcev za refleksijo ipd. Portfolijo po navadi obsega od 4 do 7 dokazov, ki so razdeljeni v dva sklopa. Prvi sklop so jedrni dokazi, ki jih določi učitelj, drugi sklop pa so dokazi po izboru učenec. Učitelj tudi določi datume oz. časovne roke, ko je treba dokaze vložiti v portfolijo. Tedaj učitelj učencem tudi razdeli obrazce za refleksijo, check-liste za refleksijo in opisne kriterije za preverjanje in/ali ocenjevanje, ki jih bodo morali priložiti k dokazom.
5. *Razmišljujoče pismo* je napisano ob koncu pouka, a vključeno na začetek portfolija. V pismu avtor razmišlja o svojem delu in napredku, ki ga je spremljal s portfolijem.

Ob koncu pouka se lahko pripravi razstavo in predstavitev portfolijev za starše, za učiteljski zbor, lahko se portfolije predstavi na informativnih dnevih kot dokaze kakovostnega pouka ipd. V takšne portfolije avtorji največkrat vključijo le najboljše dokaze oz. izdelke. V teh primerih govorimo o izbornem portfoliju.

Ko se z začetkom novega šolskega leta načrtuje nov osebni razvojni načrt, se še posebej skrbno presodi, kaj je bilo na področjih rasti že doseženo in kaj je še treba izboljšati. Nato se pripravi podroben načrt za realizacijo novega osebnega razvojnega načrta za nadaljevanje vodenja in spremljanja napredka s portfolijem.

Primeri obrazcev za refleksijo

Obrazec za refleksijo, primer 1:

- *Kako izdelek dokazuje vaš napredek?*
- *Ali z njim dokazujete, da se trudite za doseganje zastavljenih ciljev? Na kakšen način?*
- *Ali se umešča v vaš referenčni okvir? Utemeljite.*
- *Kako izbrano gradivo dokazuje, da razmišljate oz. ravnate drugače kot v preteklem obdobju?*
- *Kako dokazujem, da imam navedena močna področja? Kako to vem?*
- *Kako dokazujem, da uresničujem svoj razvojni načrt?*

Obrazec za refleksijo, primer 2:

- *Na izdelek sem ponosna, ker ...*
- *Ko sem pripravljala/-a ta izdelek, sem se naučil/-a, sem spoznal/-a ...*
- *Iz gradiva je razvidno, da sem v pripravo vložil/-a veliko truda, ker ...*
- *Izdelek dokazuje, da znam in razumem ...*
- *Gradivo je pomembno, ker ...*

Obrazec za refleksijo, primer 3:

- *S čim ste bili zadovoljni?*
- *Kaj vam je posebno dobro uspelo?*
- *Kaj bi lahko izboljšali?*
- *Kaj ste spoznali (o sebi, o svojem delu)?*
- *Kako boste dejavnosti zastavili prihodnjič?*

Obrazec za refleksijo, primer 4:

- *Kaj sem se naučil?*
- *Kaj sem naredil dobro?*

- *Zakaj sem izbral ta dokaz z upoštevanjem postavljenih kriterijev?*
- *Kaj želim z dokazom pokazati?*
- *Kako se počutim ob delu?*
- *Ali so kakšni problemi, težave?*

Check-lista

Govoril sem tekoče	Da	Delno	Ne
Uporabil sem podatke pridobljene pri pouku	Da	Delno	Ne
Našel sem kraj na zemljevidu	Da	Delno	Ne
Trditev sem utemeljil	Da	Delno	Ne
Rabil sem pomoč	Da	Delno	Ne

Smernice za pisanje reflektivnega pisma

V reflektivnem pismu zapišete svoj pogled na prehojeno pot in načrte za naprej. V vodilo pri razmišljanju so naslednja vprašanja:

- *Kaj ste želeli doseči?*
- *Kako ste zastavljeno uresničili?*
- *S čim to dokazujete oz. kako veste, da ste dosegli zastavljene cilje?*
- *Kaj ste se iz procesa naučili? Kaj ste novega spoznali?*
- *Kako boste svoje delo nadaljevali?*
- *Kaj boste spremenili in zakaj?*

Prednosti preverjanja in ocenjevanja znanja s portfolijem

Portfolijo učencem omogoča, da se izkažejo na področjih, kjer so uspešni. Če so npr. bolj uspešni pri pisni kot ustni komunikaciji, se upoštevajo pisni izdelki ali preizkusi znanja. Učitelj se tudi odloči, kolikšen delež bo imel portfolijo kot posebni izdelek v končni oceni posameznega učenca. Predvsem pa portfolijo omogoča neprestano zastavljanje in načrtovanje ciljev, ki omogočajo z ustvarjanjem in zbiranjem dokazov tudi dejanski osebni razvoj in napredek, učitelju pa vpogled v razvoj in napredek posameznega učenca, v uspešnost njegovega poučevanja, uporabijo pa ga lahko tudi kot sredstvo za utemeljevanje ocene posameznega učenca. Neprestane osebne refleksije, ocene in vrednotenje ter povratne informacije kritičnih prijateljev omogočajo tudi pridobivanje učinkovitih učnih strategij ter razvijanje kompetence učenje učenja, saj učenci neprestano razmišljajo o svojem delu in učenju ter si zastavljajo cilje in načine, kako bi bili lahko še bolj uspešni z izkazovanjem še bolj kakovostnega znanja.

1.1.4 Pričakovane prednosti posodobljenih učnih načrtov

Z uvedbo tematsko-eksemplaričnih učnih načrtov in obvezno izbirnostjo je povečana fleksibilnost učnega procesa in strokovna avtonomija profesorjev pri načrtovanju pouka, izboru izbirnih širših tem glede na lastno strokovno presojo in interes dijakov ter pri izboru didaktičnih pristopov, zlasti novejših in novih, ki vključujejo dijake v številne aktivnosti, v katerih jim je omogočena izgradnja raznovrstnih bolj kakovostnih in trajnejših procesnih vseživljenjskih znanj.

Poleg vsebinskih ciljev se prvič načrtno spodbuja tudi razvijanje proceduralnih ciljev s spretnostmi in veščinami pri delu z zgodovinskimi viri, pri oblikovanju zaključkov, mnenj in stališč, pri vključevanju IKT-ja ter pri razvijanju različnih oblik komunikacije. V odnosnih ciljih pa se načrtno spodbuja trajne vsečloveške vrednote, značilne za zahodno civilizacijo, kot so spoštovanje človekovih pravic, enakosti na različnih področjih in prvič zapisane enakosti tudi med spoloma, spoštovanje parlamentarne demokracije, spodbujanje medkulturnega dialoga, upoštevanje večperspektivnega pogleda na zgodovinske dogodke, pojave in procese, samostojnega izbiranja in odločanja, odprtosti do novih idej, drugih kultur, ver in skupnosti, poznavanje zgodovinsko-kulturnih vplivov, ki so narode povezovali, a tudi zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov, ki so vodili v množično kršenje človekovih pravic, genocide, holokavst in druge zločine proti človeštvu.

K večji kakovosti učnega procesa in znanja dijakov naj bi pripomogli tudi zgodovinski koncepti. Pri vsaki širši temi so opredeljeni koncepti širše teme. Gre za temeljne zgodovinske koncepte, kot so npr. človekove pravice, demokracija, totalitarni sistemi, revolucija, republika idr. Poleg njih pa je poudarek še na konceptih za globlje razumevanje, kot so vzroki in posledice, dejstva in mnenja, spremembe in kontinuiteta, podobnosti in razlike, ter na konceptih, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede, kot so kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija, multiperspektivizem. S koncepti so opredeljene glavne značilnosti in problemi širših tem in zgodovinskih obdobj, lahko pa so tudi povezovalni element pri medpredmetnem povezovanju.

1.1.5 Primeri posodobitev pri obravnavi širše teme Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne

V poglavju predstavljamo primere posodobitev na primeru obvezne širše teme iz zgodovine 19. stoletja Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne. Uvod v obravnavo teme predstavlja podroben tematski načrt širše teme, nato pa sledita načrta za obravnavo dveh učnih sklopov, in sicer o Nacionalnih razsežnosti revolucije 1848 ter Judovskega vprašanja.

Podrobni tematski načrt

1. Naslov obvezne širše teme	Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne (predvidenih 14 učnih ur)
2. Učni sklopi (zasnovani so na temelju vsebin iz učnega načrta, ki se jih lahko združi v en sklop, ali razgradi v več sklopov; učni sklop je načrtovan za eno ali več učnih ur)	1., 2. Nacionalna gibanja do srede 19. stoletja 3. Nacionalne razsežnosti revolucije 1848 4. Konec kongresne Evrope 5. Združitev Nemčije in Nemško cesarstvo 6. Združitev Italije in Kraljevina Italija 7., 8. Nacionalni problemi v habsburški monarhiji 9. Judovsko vprašanje 10. Imperialistična politika evropskih velesil 11. Oboroževalna tekma in pot v vojno 12. Balkanski sod smodnika 13., 14. Preverjanje in ocenjevanje
3. Ključni koncepti iz učnega načrta in splošni zgodovinski koncepti	Koncepti širše teme: nacionalno gibanje, nacionalizem, šovinizem, nacionalna država, realna politika, kolonializem/imperializem, pax britanica, sistem zvez, krizno žarišče. Splošni zgodovinski koncepti: • 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.
4. Ključne kompetence iz učnega načrta	• sporazumevanje v maternem jeziku • socialne in državljske kompetence • digitalna pismenost
5. Operativni cilji širše teme (pričakovani dosežki/rezultati): I. sklop (vsebinski): operativni cilji oz. pričakovani dosežki/rezultati, ki se nanašajo na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov	• Analizirajo in primerjajo podobnosti in razlike nacionalnih gibanj prve polovice 19. stoletja v Zahodni in Srednji Evropi ter v Osmanskem cesarstvu (irsko, belgijsko, poljsko narodno gibanje, narodna gibanja narodov habsburške monarhije (multietnična struktura, ilirizem), narodna gibanja narodov Osmanskega cesarstva (prva in druga srbska vstaja, grška vstaja)); • opredelijo pojem »pomlad narodov« in z multiperspektivno analizo narodnih programov primerjajo podobnosti in razlike v narodnih zahtevah Nemcev, Čehov, Slovakov, Slovencev, Hrvatov, vojvodinskih Srbov, Italijanov; • utemeljeno in z navedbo konkretnih primerov ocenijo uspehe in neuspehe nacionalnih gibanj v revolucionarnih letih 1848/49; • sklepajo, zakaj pomeni julijska revolucija 1830 v Franciji začetek konca »evropskega koncerta«, in utemeljeno ocenijo vpliv »Svobode, ki vodi ljudstvo« na nov revolucionarni val v Evropi in njegove nacionalne razsežnosti; • razložijo značilnosti nemškega nacionalnega gibanja in potek združitve Nemčije ter s konkretnimi primeri ocenijo pomen nastanka Nemškega cesarstva in značilnosti notranjega političnega razvoja ter začetke imperialistične politike; • razložijo značilnosti italijanskega nacionalnega gibanja in potek združitve Italije, značilnosti Kraljevine Italije ter začetke imperialistične politike;

	• sklepajo o značilnostih političnega razvoja v habsburški monarhiji v času neoabsolutizma in obnove ustavnosti z vplivom na nacionalna gibanja; • z multiperspektivnega vidika razložijo značilnosti dualizma in njegove posledice za nacionalna gibanja narodov habsburške monarhije ter z vidika nacionalnih gibanj in zahtev ocenijo obdobje Taaffejeve vlade in Badenijevega obdobja (ne krepijo se le nacionalne zahteve narodov, ki so brez avtonomije, ali so jim deloma podeljene pravice, kot npr. jezikovne naredbe za Češko in Moravsko, ampak se krepí tudi nemški in madžarski nacionalizem); • argumentirajo politične in nacionalne razsežnosti uvedbe splošne volilne pravice za moške leta 1907 v habsburški monarhiji; • analizirajo značilnosti judovskega vprašanja (sionizem) ter ga aplicirajo na primeru Dreyfusove afere in »pogromov« v Rusiji ter ga umestijo v širši zgodovinski kontekst, ki ga predstavljajo nacionalistične, rasistične in šovinistične ideologije ter ideje (antisemitizem, ideje o večvrednosti arijske rase, ideje o manjvrednosti Slovanov); • analizirajo značilnosti in posledice notranje in imperialistične politike drugega francoskega cesarstva, tretje francoske republike in Velike Britanije; • analizirajo značilnosti ter pomen notranje in imperialistične politike Rusije, začetke oboroževalne tekme ter oblikovanje trojne in pristrčne zveze; • analizirajo ideje pacifizma kot odgovor na oboroževalno tekmo in imperializem; • naštejejo krizna žarišča pred prvo vojno s poudarkom na Balkanu, pri katerem z nacionalnega (jugoslovansko vprašanje, jugoslovanska ideja) in imperialističnega vidika ocenijo, zakaj je postal »sod smodnika«.
II. sklop (proceduralni): <i>operativni cilji oz. pričakovani dosežki/ rezultati, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin</i>	• Analizirajo različne politične zemljevide in zemljevide z etnično strukturo iz zgodovine 19. stoletja; • izdelajo časovni trak s prelomnimi zgodovinskimi dogodki in pojavi v povezavi z nacionalnimi gibanji 19. stoletja; • izberejo informacije in dokaze iz različnih besedil, slikovnega gradiva, filmov z zgodovinskim ozadjem, političnih karikatur, shem, tabel, statističnih podatkov, spletnih strani ... ter kritično presodijo uporabnost in verodostojnost; • oblikujejo argumente, razlage, zaključke, mnenja, stališča; • razvijejo spretnosti ustne in pisne komunikacije, argumentacije pri debatnih tehnikah; • razvijejo spretnosti učenja in razlage z multiperspektivnimi viri; • razvijejo digitalno kompetenco pri zbiranju informacij na spletnih straneh ter z reševanjem e-kviza v spletni učilnici Moodle; • razvijejo socialne spretnosti pri sodelovalnem in timskem učenju.

III. sklop (odnosni oz. vzgojni): operativni cilji oz. pričakovani dosežki/rezultati, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanja, naravnosti, stališč	• Na konkretnih zgodovinskih zgledih ugotovijo prizadevanja za pravice narodov (naravno in državno pravo, pravica do samoodločbe ...) in njihov zapis v temeljni državni dokument ustavo (ali konstitucijo); • izluščijo bistvo nacionalističnih, šovinističnih in rasiističnih idej in gibanj, ki kulminirajo v holokavstu in zločinih proti človeštvu v 20. stoletju; • razlikujejo med nacionalnimi in nacionalističnimi idejami (kdaj se prestopi prag glede upravičenih in legitimnih zahtev po človekovih in narodnih pravicah, ko se omalovažuje in človeško razvrednoti sočloveka ali drug narod); • na zgodovinskih zgledih iz zgodovine nacionalnih gibanj in imperialistične politike 19. stoletja ugotovijo predsodke, stereotipne in mitske predstave ter ugotovijo, zakaj jih je treba presegati, saj so neznanstvene in nehumane ter onemogočajo enakopravno in polnovredno življenje v multikulturnih družbah ter mednarodnih integracijah, ki težijo k spodbujanju političnega in medkulturnega dialoga, življenje v miru s spoštovanjem človekovih in narodnih pravic, drugačnosti posameznikov, drugačnih skupnosti, ver, družb in kultur; • sklepajo o pomenu spoštovanja človekovih pravic, ustavne in demokratične ureditve države na zgledih iz zgodovine nacionalnih gibanj 19. stoletja.
6. Kroskurikularne teme	informatika, knjižnično informacijsko znanje za srednjo šolo
7. Medpredmetno povezovanje	sociologija, filozofija, slovenščina, geografija
8. Didaktični pristopi	• <i>učnobiljni in procesno-razvojni pristop</i> • <i>aktivne učne oblike pouka</i> • <i>aktivne učne metode pouka</i> • <i>kurikularne povezave</i> • <i>uporaba novih tehnologij</i>
9. Preverjanje znanja	ustno, pisno (pred pisnimi preizkusi), mini debatni formati, e-kvizi v spletni učilnici Moodle
10. Ocenjevanje znanja	ustno, pisno, argumenti pri debatah
11. Področja vrednotenja (preverjanja in ocenjevanja znanja) iz učnega načrta	• znanje, razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov, idej, problemov, odnosov, konceptov • analiza, sinteza, interpretacija, utemeljitev in vrednotenje zgodovinskih virov • izdelki
12. Opisni kriteriji po področjih vrednotenja dosežkov/rezultatov (evidenc)	Opredelitev glede na izbrana področja vrednotenja znanja. V pomoč so obstoječi priročniki za pouk zgodovine in didaktični članki v <i>Zgodovini v šoli</i>.
13. Učbeniki in druga učila ter didaktična gradiva	veljavni učbeniki, delovni zvezki, šolski atlasi
14. Literatura (izbor)	1 <i>Atlasevropske zgodovine</i> (1999). Ljubljana: Slovenska knjiga. 2 <i>Atlas svetovne zgodovine. 2. dop. izd.</i> (1992). Ljubljana: CZ. 3 <i>Bajc, P. (2006). Nacionalizem in rasizem v ameriškem mladinskem tisku. Diplomsko delo.</i> Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. 4 <i>Benz, W. (2000). Holokavst.</i> Ljubljana: Vita activa.

	5 Cvirn, J., Studen, A. (2004). <i>Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije</i>. Ljubljana: DZS. 6 Darovec, D. (1992). <i>Pregled zgodovine Istre</i>. Koper: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko in Primorske novice. 7 Duden. <i>Leksikon Zgodovina</i> (2007). Tržič: Učila. 8 Grdina, I. (2002). <i>Žid v zrcalu slovenske književnosti. V: Podoba tujega v slovenski književnosti. Podoba Slovenije in Slovencev v tuji književnosti. Imagološko berilo</i>. Ljubljana: Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 9 Grobelnik, I. (1992). <i>Zgodovina 3</i>. Ljubljana: DZS. 10 Jelinčič Boeta, K. (2009). <i>Kratka zgodovina Judov</i>. Celovec: Mohorjeva družba. 11 Jezernik, B. (1998). <i>Dežela, kjer je vse narobe. Prispevki k etnologiji Balkana</i>. Zbirka <i>Sophia</i> 2/98. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče. 12 Kontler, L. (2005). <i>Tisočletje v Srednji Evropi: madžarska zgodovina</i>. Ljubljana: Slovenska matica. 13 Kovač Artemis, T. (2003). <i>Grški feniks: Življenje Joannisa A. Capodistriasa (1776-1831) - prvega grškega predsednika</i>. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Zgodovinsko društvo za Južno Primorsko. 14 <i>Kronika človeštva</i> (1996). Ljubljana: Založba Mladinska knjiga. 15 <i>Leksikon</i>. Sova (2006). Ljubljana: Cankarjeva založba. 16 Mannová, E. (ur.) (2005). <i>Slovaška zgodovina</i>. Ljubljana: Slovenska matica. 17 Mazohl-Wallnig, B. idr. (1996). <i>Tisoč let Avstrije</i>. Celovec, Ljubljana, Dunaj: Mohorjeva družba. 18 Mc Lynn, F. (1995). <i>Znamenita pisma. Sporočila, ki so spreminjala svet</i>. Ljubljana: DZS. 19 <i>Oxfordova enciklopedija zgodovine. 2. knjiga, Od 19. stotletja do danes</i> (1993). Ljubljana: DZS. 20 Pohl, W. (1994). <i>Habsburžani: zgodovina evropske rodbine</i>. Ljubljana: Mladinska knjiga. 21 Rahten, A., Bučar, F. (2009). <i>Od habsburške monarhije do panevropske unije: razprave, predavanja in članki 2000-2009</i>. Ljubljana: Inštitut za civilizacijo in kulturo. 22 <i>Slovenska kronika XIX. stoletja. 1800-1860</i> (2001). Ljubljana: Nova revija. 23 Todorova, M. (2001). <i>Imaginarij Balkana</i>. Zbirka <i>Vita Activa</i>. Ljubljana: Inštitut za civilizacijo in kulturo. 24 Torbjorn L. K. (2001). <i>Vzpon in propad svetovnih redov. 500 let evropske zgodovine</i>. Ljubljana: Mladinska knjiga. 25 <i>Veliki atlas svetovne zgodovine</i> (1999). Ljubljana: DZS. 26 <i>Absolutizem in Napoleonova doba</i>. Zbirka <i>Človek in čas</i> (1998). Ljubljana: Mladinska knjiga. 27 <i>Devetnajsto stoletje. Začetek dvajsetega stoletja</i>. Zbirka <i>Človek in čas</i> (1998). Ljubljana: Založba Mladinska knjiga. 28 <i>Zgodovina človeštva. Devetnajsto stoletje (1775-1905)</i>. 3 zvezki (1976/77). Ljubljana: DZS. 29 <i>Zgodovina v slikah</i> (14. in 15. knjiga). Ljubljana: DZS.
15. Refleksija profesorja: - Kaj mi je uspelo? - Kaj moram izboljšati?	
16. Refleksija dijakov (obrazci za refleksijo, portfolio)	

1.1.5.1 Možnosti obravnave učnega sklopa Nacionalne razsežnosti revolucije 1848

Delo z multiperspektivnimi zgodovinskimi viri in sodelovalno učenje »več glav več ve«

V letih 1848/1849 je evropske dežele zajel val revolucij, v katerih so posamezni družbeni sloji, razredi in narodi želeli uresničiti svoje človekove pravice in pravice narodov do samostojnosti in neodvisnosti. Kmetje v delu evropskih dežel, kjer fevdalizem še ni bil odpravljen, so zahtevali zemljo in odpravo fevdalizma. Kjer so vladali absolutni vladarji, so zlasti meščani, del plemstva in kmetstva zahtevali uvedbo parlamentarnega in ustavnega življenja z zapisom temeljnih človekovih pravic o svobodi in enakosti. Narodi pod tujo oblastjo so zahtevali neodvisnost in ustanovitev lastnih držav ali pa avtonomijo znotraj obstoječih držav. Nemci in Italijani, ki so živeli v več manjših državah, so zahtevali združitev v enotni državi. Tudi Slovenci so v tem času živeli razdrobljeni v zgodovinskih deželah Kranjski, Štajerski, Koroški, na Goriškem, v Trstu in Istri. Razen Kranjske, ki je bila večinoma slovenska, so povsod drugod sobivali z Nemci, Italijani, Hrvati, Judi in drugimi narodi. Zato je pri nacionalnih zahtevah po družitvi Slovencev, Nemcev in Italijanov nujno prihajalo do nasprotij. Oblasti so si prizadevale ohraniti obstoječe stanje ali pa so pod pritiskom revolucij pristajale na uvedbo posameznih zahtev. Problematiko nacionalnih razsežnosti revolucij 1848 je zato treba osvetliti z vidikov posameznega naroda in njegovih zahtev ter opredeliti, kje in zakaj nastanejo medsebojna nasprotja, ki se nadaljujejo še celo 19. in 20. stoletje.

Shema podrobnega načrta obravnave učnega sklopa

Obvezna širša tema: Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne

Učni sklop: Nacionalne razsežnosti revolucije 1848

Učni problem: Večperspektivni pogled na narodne zahteve Slovencev in sosednjih narodov

Tematski cilj/-i iz učnega načrta

Dijaki/-nje:

- primerjajo posamezna nacionalna gibanja;
- ocenijo dosežke posameznih nacionalnih gibanj;
- razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- oblikujejo svoje zaključke, mnenja, stališča, interpretacije;
- analizirajo multiperspektivne zgodovinske vire in ob njih razvijajo sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja;
- razvijajo sposobnost različnih oblik komunikacije;
- razvijajo socialne spretnosti pri različnih oblikah sodelovalnega učenja;
- razvijajo pozitiven odnos o pomenu spoštovanja človekovih pravic, enakosti in demokracije.

Operativni procesni cilji (zajemajo vsebine, spretnosti, dejavnosti, miselne procese, ključne koncepte, ključne kompetence, izdelke ...) **oz. pričakovani dosežki**¹¹³

Dijaki/-nje:

- z multiperspektivno analizo primerjajo narodne zahteve Slovencev, Nemcev, Italijanov in Hrvatov;
- izberejo informacije, dokaze in dejstva iz posameznih narodnih programov in ugotovijo, ali so viri primarni ali sekundarni;
- oblikujejo zaključke in mnenja o narodnih zahtevah, ki so vodile v bodoče konflikte;
- s pomočjo različnih virov opredelijo bistvo konceptov, kot so nacionalizem, nacionalno gibanje in nacionalna država, ter jih uporabijo pri razlagi slovenskih narodnih zahtev v programu Zedinjena Slovenija;
- na zemljevidu opredelijo narodno in politično razkosanost na primeru Slovencev, Nemcev, Italijanov in Hrvatov;
- primerjajo narodne zahteve in ugotovijo podobnosti in razlike ter opredelijo zahteve, ki nakazujejo možna bodoča trenja med narodi;
- ugotovijo izvor stereotipnih predstav Slovencev o Nemcih in Italijanih;
- razvijejo socialne spretnosti pri sodelovalnem učenju po metodi »več glav več ve«;
- razmislijo o pomenu pravice narodov do samoodločbe in ga ilustrirajo in utemeljijo na svojem primeru.

Pričakovani rezultati izhajajo iz operativnih procesnih ciljev oz. pričakovanih dosežkov. Opredeljeni so glede na to, kaj želimo, da dijaki znajo ob koncu obravnave te učne vsebine.

Dijaki/-nje:

- razložijo zahteve iz narodnega programa Zedinjena Slovenija in programov, ki so zahtevali združitev Nemčije, Italije in Hrvaške;
- utemeljijo, v čem in zakaj so si narodne zahteve Slovencev in sosednjih narodov nasprotovale;

113

Pri načrtovanju operativnih ciljev smo upoštevali teorijo, ki pravi, da je glavna značilnost procesnosti večja dejavna vloga dijakov oz. samostojno spoznavanje vsebinskih, metodoloških in vrednotnih procesov kot sestavnega dela učnih vsebin (Strmčnik, F. (2001). Didaktika, str. 115). Zato smo operativne cilje zapisali tako, da nakazujejo tudi dejavnosti, vsebine, vrednote, spretnosti, ter jih poimenovali kot operativne procesne cilje. Upošteva jo teorijo, ki pravi, da je pri načrtovanju ciljev pouka v ospredju učitelj, pri načrtovanju pričakovanih dosežkov oz. rezultatov pa učenec in da so zato operativno zapisani cilji, naravnani na učenca, hkrati tudi pričakovani dosežki oz. rezultati (Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. V: Implementing Bologna in your institution, str. 3-5), operativni procesni cilji vključujejo tudi načrtovane dosežke oz. rezultate, ki naj bi jih dijaki dosegli pri pouku. Upoštevana je tudi teorija izmeničnega učinkovanja ciljev, vsebin, metod in na učenca osredotočenih učnih strategij (Strmčnik, F. (2001). Didaktika, str. 249). Seveda pa se lahko tako zapisani operativni procesni učni cilji tudi razgradijo na posamezne elemente oz. na posebej zapisane operativne učne cilje, spretnosti, dejavnosti dijakov, pričakovane učne rezultate.

- poiščejo pomembne informacije in dokaze iz multiperspektivnih zgodovinskih virov na delovnih listih;
- ločijo dejstva in mnenja v večperspektivnih virih, poiščejo stereotipne predstave ter razložijo izvor njihovega nastanka;
- uporabijo različne vire pri opredelitvi bistva treh konceptov širše teme (nacionalno gibanje, nacionalizem, nacionalna država) ter koncepte povežejo z narodnimi zahtevami Slovencev, Nemcev, Italijanov in Hrvatov.

Ključne kompetence:

- sporazumevanje v maternem jeziku
- socialne in državljanske kompetence
- učenje učenja

Ključni koncepti širše teme: nacionalno gibanje, nacionalizem, nacionalna država.

Splošni zgodovinski koncepti:

- **koncepti za globlje razumevanje:** vzroki in posledice, dejstva in mnenja, spremembe in kontinuiteta, podobnosti in razlike;
- **koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:** kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija, multiperspektivizem.

Medpredmetne povezave: /

Didaktični pristopi:

- *učnocijni in procesno-razvojni pristop*
- *kompetenčni pristop*
- *aktivne učne metode* (delo z multiperspektivnimi pisnimi zgodovinskimi viri)
- *aktivne učne oblike* (sodelovalno učenje)

Refleksija dijaka:

- Ali zaradi dela z multiperspektivnimi viri učno snov bolje razumem? Utemelji.

Refleksija učitelja:

- Kaj mi je pri obravnavi učne snovi uspelo?
- Kaj moram v prihodnje spremeniti in izboljšati?

Potek učnega procesa: uvajanje, obravnava nove učne snovi, preverjanje

Dejavnosti, vezane na organizacijo učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI DIJAKA
Napove učni cilj s postavitvijo provokativne trditve o Slovencih v primežu Nemcev, Italijanov in Hrvatov.	Dijaki izhajajo iz svojih izkušenj in informacij iz dnevnih medijev ter se opredelijo do trditve o slovenstvu v primežu nemštva in italijanstva.
Z dijaki se v uvodnem motivacijskem pogovoru opredeli do opravičenosti takšne trditve v današnji Evropi in položaju Slovencev.	
Nato razdeli dijake v pet skupin s po štirimi člani in jim razdeli številke od 1 do 4. Vsaka skupina prejme svoj delovni list. Če je dijakov več kot 20, se lahko več skupin sodelovalno uči ob istem delovnem listu.	V skupinah s po štirimi člani v obliki metode sodelovalnega učenja »več glav več ve« analizirajo večperspektivne zgodovinske vire, si pomagajo in rešujejo naloge na delovnih listih.
Ob koncu sodelovalnega učenja organizira predstavljanje učne snovi, tako da pokliče dijake glede na izbrane številke, ki so jih prejeli pred začetkom sodelovalnega učenja, povzame bistvo s pogovorom o odgovorih na vprašanja na delovnih listih.	Zapišejo bistvo, preverijo odgovore in aktivno sodelujejo pri predstavljanju in povzemanju učne snovi.
Poda navodila za domačo nalogo, pri kateri odgovorijo na vprašanja za globlje razumevanje z delovnega lista za domače delo, o katerih se pogovori naslednjo učno uro.	S pomočjo predznanja in podatkov iz večperspektivnih zgodovinskih virov za domačo nalogo razmislijo in odgovorijo še na vprašanja za globlje razumevanje.

Dijaki bodo pri obravnavi učnega problema izgrajevali deklarativno ali vsebinsko znanje z znanjem o poznavanju in razumevanju narodnih zahtev Slovencev v programu Zedinjena Slovenija ter jih primerjali z narodnimi zahtevami Nemcev, Italijanov in Hrvatov. V okviru proceduralnega znanja bodo razvijali spretnosti dela z multiperspektivnimi viri, ki jim bodo pomagali osvetliti nasprotja, ki so jih povzročile posamezne narodne zahteve vseh štirih narodov, ki so se odražala skozi dve stoletji, s pomočjo različnih virov bodo razložili bistvo konceptov, ki se navezujejo na nacionalna gibanja, nacionalno državo in nacionalizem, ter znanje uporabili na primeru slovenskih, nemških, italijanskih in hrvaških nacionalnih gibanj ter razvijali spretnost samostojnega iskanja uporabnih podatkov, ločevanja dejstev in mnenj, ugotavljali pomen primarnih in sekundarnih virov. Razvijali bodo spretnost dela z zemljevidi z analizo zemljevidov politično razdrobljenih slovenskih zgodovinskih, nemških, italijanskih, hrvaških dežel ter preučili dežele z etnično raznoliko strukturo. Odnosno znanje bodo izgrajevali z opredelitvijo izvora stereotipnih predstav o Nemcih in Italijanih in razmislili, kaj je s takšnimi predstavami danes, ter razmislili o pomenu in upravičenosti pravice narodov do samoodločbe v 19. stoletju in danes. S sodelovalnim učenjem bodo razvijali socialne spretnosti in tudi odnosno znanje z razvijanjem kulture dialoga.

Primeri delovnih listov za dijake

Ključna trditev: »Slovenci v primežu Nemcev, Italijanov in Hrvatov«

Skupna navodila za delo: V skupinah s pomočjo metode »več glav več ve« podrobno preberite vire na delovnih listih in odgovorite na vprašanja. Med sabo si pomagajte, o vsebini se pogovorite in preverite odgovore.

Prva skupina: Slovenske narodne zahteve

Preberite odlomek iz programa Zedinjena Slovenija, ki je napisan v slovenščini 19. stoletja. Posamezne stare izraze skušajte razložiti glede na pomen celotnega besedila (deželni zbor, nemški zbor, postava, poročnik, vstava, Slavjani). Če bo kakšen izraz pretrd oreh, prosite za pomoč profesorico oz. profesorja. Nato odgovorite na vprašanja.

Vir 1

1. Da se politiško razkropljeni narod Slovincov na Kranjskim, Štajerskim, Primorskim in Koroškim kakor jeden narod v eno kraljestvo z imenam »Slovenja« zedini, in da ima za-se svoj deželni zbor. /.../
2. Da ima slovenski jezik v Sloveniji popolnoma iste pravice, ktere ima nemški jezik v nemških deželah, a bode tedaj naši volji pripušeno, kdaj in kako hočemo slovenski jezik v šole in pisarne (kanclije) upe-
ljati. /.../
3. Da bode naša Slovenija obstojni del Avstrijskega ne nemškiga ce-
sarstva. Mi nočemo, da bi bila naša dežela pri nemškemu zboru name-
stvana (op. av. vsenemški parlament v Frankfurtu) le tiste postave nas
bodo vezale, ktere nam bode Cesar z našimi poročniki dal.

Naš cesar nam je vstavo dovolil. Nič se ne more brez dovoljenja naših poročnikov in Cesarja storiti. Nemci nas hočejo, brez da bi nas bili vprašali, v svojo oblast vpestiti. /.../ Nemci tako le pravijo: Veliki del prebivavcov Avstrijskega cesarstva je slavjanski. Ako zdaj ne storimo, da se ne samo mi, ampak tudi Slavjani nemškemu zboru podveržemo, bode Avstrijsko cesarstvo kmalu slavjansko; ako pa se vsi nemškemu zboru podveržemo, nas bode Nemcov zedinjenih, veliko več kakor Slavjanov, in zopet jih bodemo zatirali. /.../

(Program Zedinjena Slovenija, ki ga je sprejelo Društvo Slovenija na Dunaju. Objavljen je bil v Kmetijskih in rokodelskih novicah 20. aprila 1848.)

(Vir: Grobelnik, I. (1992). Zgodovina 3. Ljubljana: DZS, str. 69.)

1. Katere so bile glavne zahteve programa Zedinjena Slovenija?
2. Kakšen je bil odnos do parlamenta in ustave?
3. Kakšen je bil odnos do avstrijskega cesarstva?

4. Kakšen je bil odnos do Nemške zveze?
5. Kakšen je bil odnos do Nemcev? Katere stereotipne predstave o Nemcih med Slovenci je program utrjeval? S pomočjo predznanja in poznavanja zgodovinskih okoliščin razložite, kakšen izvor imajo te stereotipne predstave. Do kolikšne mere so bile upravičene in do kolikšne mere neupravičene? Utemeljite.
6. Ali je bil program Zedinjena Slovenija kdaj uresničen? Utemeljite.

Druga skupina: Nemške narodne zahteve

Željo po enotni nemški državi so v letih 1848/1849 okrepili tudi Nemci, ki so živeli politično razdrobljeni v petintridesetih državah in štirih svobodnih mestih, od dunajskega kongresa povezanih v Nemški zvezi. O načinu združevanja so odločali poslanci v t. i. vsenemškem parlamentu, ki se je sestel v Frankfurtu. V parlament so na temelju omejene volilne pravice na premožne moške odločali poslanci iz vse Nemške zveze, tudi slovenski poslanci iz zgodovinskih dežel. Preberite besedilo in nato odgovorite na vprašanja.

Vir 2

Na podlagi omejene volilne pravice sklicani parlament v Frankfurtu se je že na začetku razdvojil okoli vprašanj: kako naj bo organizirana združena Nemčija in kakšen obseg naj ima. Večji del poslancev je zagovarjal centralizirano nemško državo, manjšina pa bolj ali manj ohlapno zvezo enakopravnih držav. O obsegu je del poslancev (»velikonemci«) menil, naj Nemčija zajema vse dežele, ki so bile sestavni del Nemške zveze (tudi češke in slovenske dežele – razen Prekmurja in nekdanje beneške Istre), del poslancev (»malonemci«) pa, da se mora Nemčija združiti okoli Prusije brez Avstrije. Sprva je prevladovalo velikonemško stališče, a zaradi nasprotovanj avstrijskega dvora, ki se ni hotel odreči svojim nenemškim deželam (npr. Ogrski, Galiciji itd.), so na koncu prevladali »malonemci«, ki so svoje karte stavili na Prusijo.

(Vir: Cvirn, J., Studen, A. (2004). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 46.)

1. Kakšen načrt združitve Nemčije so zagovarjali »velikonemci«?
2. Kakšen načrt združitve Nemčije so zagovarjali »malonemci«?
3. Kateri načrt združitve Nemčije je prevladal in zakaj?

Tretja skupina: Italijanske narodne zahteve

Okrepila so se tudi gibanja za združitev Italije v enotno državo. Preberite besedilo in odgovorite na vprašanja.

Vir 3

V politično razdrobljeni Italiji je okrepljeno italijansko nacionalno gibanje povsod zahtevalo oblikovanje enotne italijanske države. V številnih italijanskih mestih so pregnali tuje gospodarje in poskušali (tudi z orožjem) doseči italijansko združitev. V Milanu in Benetkah so razglasili republiko in marca pregnali avstrijske čete. Na čelo italijanskega gibanja za združitev je kmalu stopilo kraljestvo Piemont-Sardinija, ki je takoj po zmagovitem uporu zoper avstrijsko oblast v Lombardiji in Benečiji marca 1848 napovedalo vojno Avstriji. Sardinsko vojsko so podprli prostovoljci iz Lombardije in Benečije, a je doživljala poraz za porazom. Junija 1848 je sardinski parlament razglasil združitev sardinskega kraljestva z Lombardijo in Benečijo. /.../ S padcem beneške republike v avstrijske roke avgusta 1849 je bila revolucija v Italiji poražena. Italijansko narodno gibanje je moralo na uresničitev svojih zahtev počakati še nekaj let.

(Vir: Cvirn, J., Studen, A. (2004). *Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije*. Ljubljana: DZS, str. 45.)

1. Katere so bile glavne zahteve narodnih gibanj v Italiji v letih 1848/49?
2. V kom so videli največjo oviro pri uresnitvi svojih narodnih zahtev?

Četrta skupina: Hrvaške narodne zahteve

Narodni program, ki se je imenoval Narodne zahteve, so predstavili tudi Hrvati, obsegal pa je kar 30 točk. Preberite pomembnejše narodne zahteve in odgovorite na vprašanja.

Vir 4

- /.../ da se vrnemo v zakonito stanje, je potrebno, da imamo zakonitega vrhovnega poglavarja: zato smo soglasno izbrali za bana troedine kraljevine Dalmacije, Hrvaške in Slavonije barona Josipa Jelačića Bužimskega /.../,

- da se naš državni zbor skliče najkasneje do 1. maja (1848) v glavnem mestu Zagrebu /.../,

- trdno in ponovno združenje kraljevine Dalmacije /.../ s kraljevino Hrvatsko in Slavonijo /.../ prav tako tudi cele naše Vojne krajine /.../,

- zastopstvo naroda na podlagi enakosti brez razlike stanov /.../.

Združene hrvaške dežele naj bi postale avtonomna enota v okviru habsburške monarhije.

Hrvaške zahteve v Istri so postale bolj glasne, ko so italijanski poslanci v dunajskem parlamentu zahtevali, da razen za podgrajski okraj postane uradni jezik v Istri italijanščina. Čeprav je avstrijska vlada zahtevo zavrnila z utemeljitvijo, da večino prebivalstva v Istri predstavljajo Slovani (po štetju iz leta 1846: 134.455 Hrvatov, 60.040 Italijanov, 31.995 Slovencev), je to izzvalo ogorčene proteste v občinah Kastav in Lovran, kjer so zahtevali enakopravnost hrvaškega jezika in priključitev vzhodne Istre k Reki, kar je pomenilo k Hrvaški. /.../ Italijanski odgovor pa se je

glasil, da bo Istra dežela blaženega miru tedaj, ko bo v njej prevladala ena kultura, to je italijanska.

(Prirejeno po: Grobelnik, I. (1992). *Zgodovina 3*. Ljubljana: DZS, str. 70–71, Cvirn, J. in Studen, A. (2004). *Zgodovina 3*. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 47 in Darovec, D. (2009). *Kratka zgodovina Istre*. Koper: Založna Annales, str. 198.)

1. Pojasnite, kakšne narodne zahteve so oblikovali Hrvati?
2. Kakšna je bila etnična struktura Istre?
3. Kakšne narodne zahteve v Istri so oblikovali Hrvati in Italijani?
4. Kakšna narodna nasprotja med Hrvati, Italijani in Slovenci predvidevate?

Peta skupina: Slovenci in Italijani v Istri

Preberite besedilo in odgovorite na vprašanja.

Vir 5

Marčna revolucija na Dunaju in siloviti politični pretresi v severni Italiji (zlasti razglasitev Republike sv. Marka v Benetkah 23. marca 1848) so v Istri spodbudili razmah italijanskega nacionalnega gibanja. Njegov cilj je bila združitev Italije. V njen okvir bi moralo po večinskem italijanskem prepričanju priti tudi ozemlje nekdanje Beneške Istre.

Že ob volitvah v frankfurtski parlament (med pokrajine Nemške zveze so prištevali tudi nekdanjo Avstrijsko Istro) so istrski Italijani odločno nasprotovali tendencam, da bi bila tudi nekdanj beneška posest na polotoku vključena v Nemško zvezo. /.../ Bili so prepričani, da se tudi Slovani »želijo spojiti z Italijani, ker jih imajo radi in jih cenijo«. /.../ V časopisnih polemikah med nemško in italijansko stranjo je vse bolj prihajalo do izraza dejstvo, da so za nemške in italijanske nacionaliste Slovani le sredstvo pri medsebojnih obračunih. /.../ Istrski italijanski poslanci so tudi v državnem zboru (op. av. na Dunaju) vztrajali pri italijanstvu Istre. /.../ od ministrstva za notranje zadeve (so) zahtevali, naj uradno prizna, da je celotna Istra zahodno od Učke italijanska pokrajina. Želeli so naj se v upravo in šolstvo namesto nemškega vpelje italijanski jezik. Toda zahtevo italijanskih poslancev /.../ je odločno zavrnil notranji minister grof Franz Stadion, ki je bil pred revolucijo c. kr. namestnik v Trstu in je dobro poznal nacionalne razmere na polotoku. /.../ Njihovim pravicam pa je zadostil z odredbo, po kateri naj bi oblasti v Istri pri svojem poslovanju z italijanskim prebivalstvom uporabljale le italijanščino.

/.../ v Torinu so ustanovili društvo za zvezo med Italijani in Slovani proti Avstriji /.../ Verjetno ni naključje, da je Giuseppe Mazzini, ki je še leta 1831 za Italijo zahteval Trst, leta 1866 pa ne samo to, ampak tudi Istro, Kras in Postojno, v letu pred revolucijo 1848 v svoji knjigi *I Doveri dell' Uomo* postavil vzhodno mejo Italije

na reko Sočo. Celo veliki tvorec Italije Cavour je leta 1848 branil pravice Slovanov na vzhodnojadranski obali. Leta 1861 je pisal /.../, da pozna težnje italijanskega prebivalstva v Trstu, Istri in Dalmaciji, toda hkrati ugotavlja, da je vse zaledno prebivalstvo slovansko, ter svetuje, da bi bilo nespametno iz Hrvatov, Srbov, Mađarov in Nemcev narediti sovražnike (opomba: Slovencev ne omenja), kar bi postali tudi Angleži, če bi Italija začela hlepiti po vsem Jadranskem morju. /.../ šele s porazom Italije v Abesiniji leta 1896, ki je diskreditiral vse kolonialne ambicije italijanskega naroda, so se italijanske aspiracije usmerile na Balkan.

(Vir: Slovenska kronika XIX. stoletja. 1800–1860. 2001. Ljubljana: Nova revija, str. 344. in Darovec, D. (2009). Kratka zgodovina Istre. Koper: Založba Annales, str. 187–188.)

1. Kako so se na revolucionarno dogajanje na Dunaju odzvali istrski Italijani?
2. Kakšno vlogo so pripisali Slovanom? Kdo so istrski Slovani?
3. Kakšno vlogo so v odporu proti italijanskemu nacionalizmu Slovenci v Istri pripisali avstrijskemu cesarstvu? V viru 5 poiščite dokaz.
4. Kakšni pogledi na Istro s Trstom so se oblikovali v Italiji? Zakaj so sprva svetovali previdnost pri ozemeljskih težnjah?

Učno snov se povzame s pomočjo provokativne trditve za globlje razumevanje »Slovenci v primežu Nemcev, Italijanov in Hrvatov«, ki jo morajo argumentirati z dokazi iz vseh petih virov, o katerih so poročali. Argumente zapišejo kot povzetek učne snovi.

Delovni list z navodili za domače delo

Za domačo nalogo preberite vseh pet virov in odgovorite na vprašanja za globlje razumevanje. O odgovorih se nato pogovorite in jih preverite pri pouku.

1. Preberite vira 1 in 2. V katerih točkah programov združevanja Slovencev in Nemcev sklepate o nasprotnih interesih? Utemeljite.
2. Ali poznate zgodovinske dogodke, kjer so prišla do izraza že v virih 1 in 2 izpričana nasprotja? Utemeljite.
3. Ali morda veste, h kakšnemu stereotipu o Italijanih so prispevali njihovi vojaški porazi v bojih z avstrijskimi enotami, v katerih so služili tudi Slovenci?
4. Preberite vira 4 in 5. Kateri nacionalizmi so se v tem času utrdili v Istri? Katere so bile njihove zahteve? S katerimi zahtevami so drug drugemu nasprotovali?
5. Preberite vire 1, 3, 4 in 5. Katere zahteve v narodnih programih kažejo na bodoča nasprotja? Eno od bodočih nasprotij ilustrirajte s konkretnim primerom.

6. S pomočjo znanja, ki ste ga pridobili in dodatnih virov, npr. različnih leksikonov, pojasnite bistvo konceptov nacionalno gibanje, nacionalna država in nacionalizem na primerih iz slovenske zgodovine.
7. Ali so na delovnih listih uporabljeni primarni ali sekundarni viri? Ugotovitev podprite s primeri iz vseh petih virov.
8. Katere stereotipne predstave razberete v vseh petih virih? Izpišite jih in razmislite ter zapišite, ali podobne stereotipne predstave obstajajo še danes in ali so upravičene.
9. Podrobno analizirajte vir 5 in izpišite objektivna dejstva ter subjektivna mnenja.
10. Napišite sestavek o tem, kako se v preučenih virih odražajo različni pogledi na narodne zahteve Slovencev, Nemcev, Italijanov in Hrvatov.

O odgovorih na vprašanja za globlje razumevanje se pogovorite v naslednji učni uri.

1.1.5.2 Možnosti obravnave učnega sklopa Judovsko vprašanje

Judje so že v starem veku ustvarili visoko civilizacijo, ki je vrh dosegla s kraljestvom Izrael v času kraljev Davida in Salomona. Iz judovske kulture izhajajo tri monoteistične abrahamske religije: judaizem, krščanstvo in islam. Leta 63 pr. Kr. so judovsko domovino Judejo osvojili Rimljani, proti katerim so se Judje večkrat neuspešno uprli. V času zadnjega večjega upora v letih 66–74 so Rimljani leta 70 porušili Jeruzalem, Jude pa razselili po provincah imperija v severni Afriki, Arabiji, Siriji, Mali Aziji, Trakiji, Italiji, Hispaniji, Galiji in Germaniji. V letih 132–136 je potekal še odmeven upor, ki ga je vodil Bar Kohba. Posledica tega upora je bila, da je rimski cesar Hadrijan Judom leta 135 prepovedal bivati v glavnem mestu Jeruzalemu. Španski Judje v diaspori so dosegli velik kulturni razcvet po letu 800, pod vplivom inkvizicije po letu 1492 pa so jih začeli preganjati. V Franciji so jih preganjali že med križarskimi vojnami, leta 1384 pa so jih dokončno izgnali, Habsburžani so jih leta 1496 izgnali iz Koroške in Štajerske ter leta 1515 iz Kranjske. Narodno identiteto so ohranjali s pomočjo judaizma. Živeti so morali v getih, lahko so se svobodno gibal in plačevali davke. Izključeni so bili iz krščanske stanovske in cehovske družbe, niso smeli imeti zemljiške posesti, zato so se preživljali s trgovino in bančništvom. Oblikovali sta se dve veliki judovski skupnosti, in sicer Aškenazi in Sefardi. Pod vplivom razsvetljenskih idej in francoske revolucije so postopoma pridobili državljanske pravice, in sicer najprej leta 1776 v ZDA, v Avstriji 1867, v Rusiji pa po oktobrski revoluciji. Preganjanja in antisemitizem so se znova okrepili sredi 19. stoletja v povezavi s socialnimi boji.

Učni sklop o judovskem vprašanju se obravnava tako, da dijaki ponovijo znanje o antični judovski civilizaciji, nato pa analizirajo vzroke za nestrpnost in preganjanje ter posledice preganja z nastankom sionizma v 19. stoletju.

Izbirna širša tema: Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne

Učni sklop: Judovsko vprašanje

Učni problem: Judovsko vprašanje

Tematski cilj/-i iz učnega načrta

Dijaki/-nje:

- primerjajo posamezna nacionalna gibanja;
- razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- oblikujejo svoje zaključke, mnenja, stališča, interpretacije;
- analizirajo multiperspektivne zgodovinske vire in ob njih razvijajo sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja;
- razvijajo sposobnost različnih oblik komunikacije;
- razvijajo socialne spretnosti pri različnih oblikah sodelovalnega učenja;
- razvijajo pozitiven odnos o pomenu spoštovanja človekovih pravic, enakosti in demokracije.

Operativni procesni cilji (*zajemajo vsebine, spretnosti, dejavnosti, spoznavne/miselne procese, ključne koncepte, ključne kompetence, izdelke ...*) **oz. pričakovani dosežki**

Dijaki/-nje:

- s pomočjo izbranih zgodovinskih virov razložijo zgodovinske okoliščine za pojav preganjanja Judov in antisemitizma ter primerjajo, kako so se njegove pojavne oblike spreminjale skozi zgodovino;
- s pomočjo zgodovinskega vira razložijo značilnosti Dreyfusove afere in v viru poiščejo dokaze, ki kažejo, da je šlo za montirani sodni proces;
- razložijo okoliščine, v katerih se pojavi sionizem, pojasnijo izvor imena, avtorja in bistvo zahtev sionizma;
- zberejo informacije in dokaze iz zgodovinskih virov na delovnih listih, v leksikonih in na spletnih straneh za pojasnitev konceptov, kot so nacionalizem, rasizem, šovinizem, antisemitizem;
- razvijejo socialne spretnosti pri sodelovalnem učenju v dvojicah;
- razvijejo spretnosti oblikovanja argumentov in njihovega zagovarjanja pri mini debatnem formatu 1 + 1;
- v virih poiščejo dokaze, ločijo dejstva in mnenja, stereotipne predstave in predsodke, ugotovijo, kateri so viri prve in kateri druge roke;
- na primerih posledic antisemitizma razložijo pomen spoštovanja človekovih pravic, enakosti in demokracije ter zakaj so šovinistične in rasiistične ideje nesprejemljive;
- razvijejo pozitiven odnos do medkulturnega dialoga s pripravo načrta

za premagovanje stereotipov in predsodkov na izbranem konkretnem primeru in pripravijo utemeljeno stališče do pojava nestrpnosti, ki odseva v stereotipih in predsodkih.

Pričakovani rezultati so opredeljeni s pomočjo vprašanja, kaj želim, da dijaki znajo pri obravnavi učnega sklopa

Dijaki/-nje:

- pojasnijo bistvo antisemitizma ter sionizma kot odgovora na antisemitizem;
- poiščejo uporabne in relevantne podatke in dokaze v zgodovinskih virih in leksikonih;
- obvladajo spretnost argumentiranja;
- razvijejo spretnost iskanja dokazov, dejstev, mnenj, stališč o stereotipnih predstavah in predsodkih v virih;
- na izkušnjah iz zgodovine utemeljijo, zakaj so rasistične in šovinistične ideje in prakse nesprejemljive.

Ključne kompetence:

- sporazumevanje v maternem jeziku
- socialne in državljanske kompetence
- kompetenca učenje učenja

Ključni koncepti širše teme: nacionalno gibanje, nacionalizem, nacionalna država.

Splošni zgodovinski koncepti:

- **koncepti za globlje razumevanje:** vzroki in posledice, dejstva in mnenja, spremembe in kontinuiteta, podobnosti in razlike;
- **koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:** kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija, multiperspektivizem.

Medpredmetne povezave: /

Didaktični pristopi:

- *aktivne učne oblike* (sodelovalno učenje v dvojicah)
- *aktivne učne metode* (delo z zgodovinskimi viri)

Refleksija dijaka:

- razmisli, razloži in utemelji, zakaj so šovinistične in rasistične zamisli in prakse nesprejemljive.

Refleksija učitelja:

- Ali mi je s pomočjo zgodovinskih virov uspelo prikazati nesprejemljive šovinistične in rasistične zgodovinske zamisli in prakse?

Potek učnega procesa:

Obravnavi učnega sklopa namenimo eno učno uro, refleksijo dijaki opravijo kot domače delo.

Dejavnosti, vezane na organizacijo učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI DIJAKA
Z odlomkom iz filma Dreyfusova afera, ko kapetanu potrgajo z uniforme čine in simbolično prelomijo meč, dijake uvedemo v problematiko judovskega vprašanja.	Dijaki po ogledu odlomka razložijo svoje poznavanje pojavov antisemitizma v zgodovini in o vzrokih zanj (izhajajo iz aktualnih medijev, predznanja o državi Izrael iz prvega letnika idr.).
Nato se dijaki razdelijo v štiri sklope dvojic s po osmimi dijaki (če je dijakov v razredu več, se število dvojic v sklopih ustrezno poveča). Vsak sklop prejme drugačen delovni list.	Dijaki v dvojicah analizirajo besedila na delovnih listih, odgovarjajo na vprašanja, si pomagajo in preverjajo odgovore.
Učitelj nudi pomoč pri sodelovalnem učenju.	
Učitelj spremlja poročanje dvojic, pomaga pojasnjevati nejasnosti in dileme, dopolnjuje in skupaj z dijaki povzame učno snov z zapisom ključnih besed na tablo. Dijake vodi in usmerja pri oblikovanju velike slike z razlago temeljnih konceptov širše teme Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne.	Dijaki poročajo, pišejo bistvo učne snovi z zapisom ključnih besed na šolsko tablo. Veliko sliko dijaki ustvarijo tako, da pojasnijo bistvo konceptov nacionalizem, šovinizem, rasizem in jih ilustrirajo s svojimi primeri.
Razloži navodila za domačo nalogo, ki obsega mini debatni format 1 + 1, ki bo izveden kot uvodna motivacija ter preverjanje znanja pri naslednji učni uri. Debatna trditve bo Nacionalizem rodi nacionalizem.	Za domače delo, dijaki s pomočjo znanja tekoče učne ure, predznanja in dodatne literature pripravijo argumente za mini debatni format, pri katerem zagovarjajo argument za in proti debatni trditvi. Na voljo imajo dvakrat po dve minuti časa za zagovarjanje trditve in dvakrat po dve minuti za oporekanje. Pri pripravi dijaki upoštevajo opisne kriterije za ocenjevanje argumentov.
Predstavi jim opisne kriterije za ocenjevanje argumentov v debati.	

Pri tako načrtovani obravnavi učnega sklopa dijaki izgrajujejo vse tri vrste znanja, ki so opredeljene v splošnih in tematskih ciljnih posodobljenih učnih načrtov. Pri vsebinskem znanju je poudarek na poznavanju in razumevanju vseh pomembnih zgodovinskih dejstev, ki se nanašajo na judovsko vprašanje. Pri proceduralnem znanju razvijejo spretnosti dela z zgodovinskimi viri, argumentiranja in debatiranja kot oblikah komunikacije, pri odnosnem znanju pa je poudarek na razvijanju naravnosti in stališč, ki vodijo k spoštovanju človekovih pravic, enakosti, demokracije, drugih kultur, ver in skupnosti ter k obsodbi negativnih zgodovinskih izkušenj in praks z rasističnimi in šovinističnimi koncepti na primeru iz judovske zgodovine.

Delovni listi za dijake

Skupno navodilo za dvojice: Preučite besedila na delovnih listih ter odgovorite na vprašanja.

Prvi, drugi, tretji in četrti par: Jude so skozi zgodovino preganjali.

Vir 1

Njegov naslednik Aleksander III. (1884–1894) je ravnal pod vplivom svojega učitelja /.../ vladal je kot popoln samodržec s pomočjo razvpite politične policije (Ohra-na) in na široko razpredene mreže detektivskega in ovađuškega sistema v šolah, na univerzah, v tisku in sodstvu. Družbene razmere so ostale nespremenjene. Kmetje in delavci so bili obubožani in popolnoma prepuščeni samovolji zemljiških veleposestnikov in velekapitala. Kakor vselej v podobnih kritičnih razmerah je tudi carska vlada odvrčala pozornost množic z antisemitsko politiko: Židom je prepovedala delo v kmetijstvu in jim skrajno omejila izobraževanje, neposredni pogromi pa so bili najhujši v letih 1881–82 (op. av. naprtili so jim atentat na carja Aleksandra II., v resnici so ga ubili nihilisti) in 1903 (sledila so množična izseljevanja, začele so se snovati skupine Prijateljev Siona z mislijo na vračanje v staro domovino, vse več Židov pa je sodelovalo v socialističnih in revolucionarnih gibanjih).

(Vir: Zgodovina v slikah. 15. knjiga (1850–1918). 1980. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 6866–6867.)

Vir 2

Tisti rod, ki je Kristusa pribil na križ, bil je potem razpršen po vsem svetu in se je povsod vrival med druge narode, ki so ga sicer zaničevali, črtili in preganjali, izkoriščati in izsesavati pa so se dajali od njega in se še dajo do današnjega dne. /.../ Dokler nisem prišel na Dunaj, so mi bili židi neznani. Tam sem že na gimnaziji imel par židovskih sošolcev, toda nisem ž njimi prišel v nobeno dotiko. Huje pa je bilo potem v medicini, kjer je že precejšnji del dijakov bil židovske rase. In tu so mi kmalu začeli presedati po svojih zoprnih telesnih in duševnih lastnostih. /.../ Vsiljivost, vmes celo predrznost, brez vsakega čuta za čast. Za pravo vrednost jim ni bilo mar, medicina jim je bila »Geschäft« (posel), kakor vsako drugo kupčijsko podjetje. Pri predavanju so se rinili naprej na prva mesta, na klinikah so obstopali postelje bolnikov, da smo jih morali s silo nazaj potiskati. /.../

(Dr. Josip Vošnjak: Spomini. Ljubljana 1982, str. 43, 44.)

(Vir: Grdina, I. (2002). Žid v zrcalu slovenske književnosti. V: Podoba tujega v slovenski književnosti. Podoba Slovenije in Slovencev v tuji književnosti. Imagološko berilo. Ljubljana: Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 74.)

Vir 3

Antisemitizem, ok. 1880 oblikovan pojem za odklanjanje in zatiranje Judov iz rasiističnih, verskih in socialnih nagibov. /.../ Njihova posebna religiozna naravnost (vera v enega Boga, božje čaščenje brez podob, stroge moralne in prehranjevalne norme), ki je šla z roko v roki z močnim občutkom medsebojne pripadnosti, jih je kazala kot tujce, zato so bili pogosto tarča agresije. /.../ Ker so sklepi koncila njihovo udejstvovanje v gosp. in obrti vedno znova omejevali in ker nekristjani v srednjem veku niso mogli prejemati fevdov, so se Judje v vedno večji meri ukvarjali s trgovino in izposojanjem denarja, kar je bilo kristjanom prepovedano. Njihov pravni položaj je bil določen z zaščitnimi listinami, ki jih je kralj podeljeval /.../ in za katere so Judje plačali takso kraljevi komori /.../ Poleg tako vzpostavljenega posebnega položaja se je družbena osamitev Judov odražala tudi z zaprtimi stanovanjskimi območji v mestih (geto) /.../ V času velike epidemije kuge 1348–1352 se je razširila legenda o judovskem zastrupljanju vodnjakov. V enem samem valu izgredov je bilo v Nemčiji uničenih več kot 200 judovskih skupnosti. /.../ Prevladujoči položaj judovstva v finančnem svetu je privedel /.../ do družbeno motivirane sovražne naravnosti do Judov, ki se je proti koncu 19. stoletja zaostrila z nacionalrasiistično komponento /.../

(Vir: Duden. *Leksikon Zgodovina*. 2007. Tržič: Učila, geslo antisemitizem, str. 14–15.)

1. Iz virov 1, 2 in 3 opredelite in pojasnite vzroke za nepriljubljenost Judov v preteklosti.
2. S pomočjo virov 1 in 3 opredelite še dva dokaza, da so bili Judje pogosto prikazani kot krivci za različne naravne nesreče in neprijetne dogodke.

Peti, šesti, sedmi in osmi par: Dreyfusova afera rodi sionizem.

Vir 4

Francijo je konec 19. stoletja doletela t. i. Dreyfusova afera. Francozi so v tem času še vedno iskali vzroke za poraz v francosko-pruski vojni 1870/71, v kateri so zmagali Nemci. Krivca so našli v kapetanu Alfredu Dreyfusu (1859–1935), ki je bil častnik francoske vojske judovskega rodu. Doma je bil iz pokrajine Alzacije, ki je po omenjeni vojni pripadla Nemčiji, v tem času pa se je razplamtel tudi antisemitizem. V takšnih okoliščinah je neka snažilka, ki je delala za francosko obveščevalno službo, leta 1894 našla v košu za smeti nemškega vojaškega atašeja v Parizu, dokument s podpisom D., v katerem je navedenih pet dokumentov, ki naj bi jih »D« izročil Nemcem. Polkovnik Henry je dogodek preiskal in sestavil memorandum (francosko bordereau) o petih dokumentih, ki naj bi prišli v roke Nemcem.

Predaje dokumentov so obsodili Alfreda Dreyfusa, ga po ukazu vojnega ministra Mercierja aretirali in mu sodili pred vojaškim sodiščem. Nacionalistični časopisi so začeli z gonjo proti Dreyfusu in ga še pred obsodbo sodišča, obsodili, da je kriv izdaje.

Dreyfusa so javno degradirali, mu potrgali z uniforme čine ter simbolično na dvoje prelomili njegov meč. Množica prisotnih pa je ob tem kričala »Jud« in »Izdajalec«. Vojaško sodišče je Dreyfusa spoznalo za krivega izdaje vojaških skrivnosti in ga obsodilo na dosmrtno izgnanstvo na Hudičevem otoku v bližini obale Francoske

Gvajane. Ker je bila obtožnica šibka, so vojaški vrhovi naročili polkovniku Georgesu Picquart naj poišče dodatne dokaze o Dreyfusovi krivdi. Picquart je tako našel v že omenjenem košu za smeti še delčke pisma, v katerem se pisec zahvaljuje Charlesu Waslinu Esterhazyju za informacije. Pisava z memoranduma se je povsem skladala z Esterhazyjevo pisavo. Vojaškega procesa vseeno niso obnovili, Picquarta pa premestili na drugo delovno mesto in nato odpustili. Nato je Dreyfusov brat Mathieu javno obtožil Esterhazyja izdaje, ki jo je sodišče pripisalo Alfredu. Del javnega mnenja se je postopoma obrnil na stran Alfreda Dreyfusa, privrženca pa je pridobil zlasti med izobraženci. Tako je Emile Zola 13. 1. 1898 napisal javno odprto pismo francoskemu predsedniku Felixu Faureju. Zaradi klevete so nato sodili še Zolaju, a je med sodnim procesom prišla na dan resnica o Dreyfusu, o pokvarjenosti in prevarah. Zola je bil obsojen na 3000 frankov globe in eno leto zapora. Ker s pritožbo ni uspel, je pobegnil v Veliko Britanijo. Polkovnik Henry je kmalu priznal prevaro in storil samomor, Esterhazy je priznal krivdo in pobegnil v Veliko Britanijo, leta 1899 so z novo sodbo Dreyfusa znova obtožili, a ga je novi predsednik (Emile Loubet) pomilostil. Dreyfus in Zola sta se vrnila v Francijo. Leta 1906 je bil Dreyfus razglašen za nedolžnega, sprejet nazaj v vojsko, kjer so ga povišali v majorja in sprejeli v častno legijo. Zolaja pa so na novem sodnem procesu še enkrat spoznali za krivega in obsodili na 10 let ječe, a je bil zaradi slabega zdravja pomiloščen. Zola pa je bil zaradi javnega pisma predsedniku Obtožujem in romana La Debacle (prevod v slovenščini je naslovljen Polom, v njem pa piše o nesposobnosti francoske vojske v vojni s Prusijo) do smrti tarča militarističnih in antisemitskih krogov in je umrl v sumljivih okoliščinah.

Gospod predsednik,

Dovolite mi, da v znak hvaležnosti za ljubezniv sprejem, ki ste mi ga nekoč naklonili, izrazim skrb za ugled vašega imena in da vas opozorim, da vaši doslej tako srečni zvezdi grozi sramoten in neizbrisen madež.

Kakšen blatni madež na vašem imenu – skoraj bi rekel vašemu predsednikovanju – ta gnusna Dreyfusova afera! Vojaško sodišče si je drznilo osvoboditi nekega Esterhazyja, kar predstavlja najhujšo klopoto vsaki resnici in vsaki pravici. Zdaj je storjeno; Francija ima na svojem obrazu pečat sramote. Zgodovina bo pisala, da se je takšen družbeni zločin dogodil v času vašega predsednikovanja.

Obtožujem polkovnika Patyja de Clama, ker je na demonski način pripravil sodno zablodo, morda nezavedno, to dopuščam, in ker je potem tri leta z najbolj neumnimi in najbolj mračnimi domislicami zagovarjal svoje usodno dejanje.

Obtožujem generala Merciera, ker je postal njegov sokrivec, morda samo zaradi šibke inteligentnosti, v eni od največjih krivic tega stoletja.

Obtožujem generala Billota, ker je imel v rokah neovrgljive dokaze o Dreyfusovi nedolžnosti in ker jih je prikril in ker je zaradi političnih razlogov zagrešil zločin nad človečnostjo in pravico, da bi rešil kompromitirani generalštab.

Nazadnje obtožujem prvo vojaško sodišče, ker je poteptalo pravo, ko je obtožene ga obsodilo na osnovi dokumenta, ki je ostal tajen, in obtožujem drugo vojaško sodišče, ker je po ukazu prikrilo to nezakolitost in z zavestno osvoboditvijo krivca storilo pravosodni zločin.

Imam samo eno strast – svetlobo v imenu človeštva, ki je tako veliko trpelo in ima pravico do sreče. Moj goreči protest je samo krik moje duše. Naj me postavijo pred porotno sodišče in naj bo preiskava javna!

Čakam.

Gospod predsednik, prejmite zagotovilo o mojem najglobljem spoštovanju.

Emile Zola

(Emile Zola: Obtožujem (*fr. J'Accuse*, objavljen v časopisu *L'Aurore*).)

(Mc Lynn, F. (1995). *Znamenita pisma. Sporočila, ki so spreminjala svet. Ljubljana: DZS, str. 106–109.*)

1. Kakšna obtožba in sodba je glede na vir 4 doletela francoskega kapetana judovskega rodu Alfreda Dreyfusa?
2. V viru poiščite dokaze, da je bila obtožba izmišljena.
3. S kakšnimi argumenti se je v bran Dreyfusu postavil pisatelj Emile Zola v pismu Obtožujem?
4. Kakšne so bile resnične zgodovinske okoliščine za izbruh Dreyfusove afere? V viru poiščite dokaze.

Deveti, deseti, enajsti in dvanajsti par: Antisemitizem rodi sionizem.

Vir 5

*Zaradi naraščajočega antisemitizma se je v drugi polovici 19. stoletja razvil judovski nacionalizem, katerega zahteve razberemo iz sionizma (ime izvira iz Siona, tempeljskega griča v Jeruzalemu). Eden vodilnih sionistov je Theodor Herzl (1860–1904) iz Budimpešte, ki je med poročanjem o Dreyfusovi aferi za dunajski časopis *Neue Freie Presse* spoznal, da judovskega vprašanja v Evropi ne bo možno rešiti. S sošolcem/sošolko preberita odlomek in odgovorita na vprašanja.*

Februarja leta 1896 je izdal knjižico *Der Judenstadt* (Država Judov), ki je korenito spremenila judovsko zgodovino. Po njegovem mnenju antisemitizem ne bo nikoli izginil in »judovsko vprašanje« je moč rešiti zgolj z osnovanjem neodvisne judovske države po vzoru drugih evropskih nacionalnih držav; v ta namen je potrebno ustanoviti posebno »judovsko združenje« znanstvene in politične narave. Zanimivo je, da se je jasno in odločno izrekel za ločitev države in sinagoge.

(Jelinčič Boeta, K. (2009). *Kratka zgodovina Judov. Celovec: Mohorjeva, str. 283.*)

Vir 6

Miselnost ali ravnanje, ki temelji na rasni diskriminaciji in teoriji o različni vrednosti človeških ras; v praksi zlasti ideologija, ki pripisuje beli, t. i. nordijski rasi lastnosti, zaradi katerih prekaša vse druge.

(*Geslo Rasizem. V: Leksikon. Sova. (2006). Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 920.*)

Vir 7

Za očeta rasizma velja francoski aristokrat Arthur de Gobineau, ki je sredi 19. stoletja v Eseju o neenakosti ras opredelil rasizem. Gobineau trdi, da rase ustvarijo kulturo. Med belo, črno in rumeno raso naj bi obstajale naravne prepreke, morebitno mešanje pa bi pripeljalo do kaosa. Bela oz. arijska rasa naj bi bila superiorna ostalim, pri mešanju pa bi prišlo do degradacije. Primer degradirane rase so po njegovem Semiti, ki so produkt mešanja vseh treh ras, zato je uvrstil Jude in Arabce na dno rasne lestvice, na vrhu rasne hierarhije pa naj bi bili nordijski narodi.

(Povzeto po: Bajc, P. (2006). *Nacionalizem in rasizem v ameriškem mladinskem tisku. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, str. 12.*)

Vir 8

Gete kot kraje prisilnega bivališča za poniževanje in izkoriščanje Judov so pod nemško zasedbo vpeljali po vsej Vzhodni Evropi. Sprva je bil njihov namen koncentriranje Judov v večjih mestih; geti so rabili za vmesne postaje pri velikanskem premeščanju ljudstev, ki v začetku zasedbene oblasti na Poljskem še ni imelo jasnih obrisov.

(Benz, W. (2000). *Holokavst. Ljubljana: Vita activa, str. 42.*)

1. Preberite vir 5. Zakaj se pojavi sionizem? Od kod izvor imena?
2. Kako je predvideval rešitev judovskega vprašanja Theodor Herzl? Kakšno je bilo njegovo mnenje o odnosu med judovskim narodom in judovsko religijo?
3. Ali se je sionizem, kot ga je utemeljil Theodor Herzl, uresničil z vidika ustanovitve države in vloge sinagoge v državi? Pri vlogi sinagoge v državi si pomagajte s podatki s spleta.
4. Preberite vsebino virov 6, 7 in 8. Kakšen koncept razlagajo? Kdo je »oče rasizma«? V katerem zgodovinskem pojavu je dosegel največje razsežnosti? Zakaj je za človeštvo nesprejemljiv?

POVZEMANJE UČNE SNOVI IN OBLIKOVANJE »VELIKE SLIKE«

1. V Leksikonu Sova analizirajte še gesla, ki pojasnjujejo za človeštvo nesprejemljive koncepte delovanja in ravnanja, kot so šovinizem, rasizem, antisemitizem, nacionalizem. Izpišite bistvo konceptov in k vsakemu zapišite konkretni zgodovinski primer za ilustracijo ter utemeljitev, zakaj takšni koncepti niso sprejemljivi. Pri iskanju uporabnih podatkov si lahko pomagate še s spletnimi iskalniki.
2. *V razmislek: Ali je nacionalizem vedno negativen koncept? Utemeljite.
3. Katere od osmih virov bi uvrstili med vire prve in katere med vire druge roke?
4. Katere stereotipne prestave in predsodke razberete v vseh osmih analiziranih virih? Ali so v veljavi še danes? Oblikujte načrt v duhu načel spodbujanja medkulturnega dialoga, kako premagovati predsodke in stereotipe. Kakšno je vaše stališče do problema nestrpnosti, ki odseva v stereotipih in predsodkih?

DOMAČE DELO

Dijaki pripravijo tri argumente za in tri proti za izvedbo MINI DEBATNEGA FORMATA na debatno trditev Nacionalizem rodi nacionalizem. Pri pripravi argumentov si pomagajo z opisnimi kriteriji, po katerih se bodo argumenti ocenjevali.

Argumentiranje se preveri s pomočjo analitičnih opisnih kriterijev, ki so:

	Odlično	Prav dobro	Dobro	Zadostno
Argumentacija	• vključena so vsa pomembna zgodovinska dejstva in dokazi, • vključeni so zanimivi primeri v podporo argumentaciji, • razlago dopolnjuje s podpornimi argumenti, • dosledno je uporabljena ustrezna zgodovinska terminologija, • predstavljena so z dejstvi, dokazi in primeri podprta lastna stališča, • dosledno je upoštevan zgodovinski kontekst.	• vključena so vsa pomembna zgodovinska dejstva in dokazi, • vključeni so zanimivi primeri v podporo argumentaciji, • razlage ne uspe podpreti z vsemi možnimi podpornimi argumenti, • pri uporabi zgodovinske terminologije ni vedno dosleden, • k tezi navaja tuja stališča in poskusi predstaviti tudi lastna stališča, • dosledno je upoštevan zgodovinski kontekst.	• vključena je večina pomembnih zgodovinskih dejstev in dokazov, • vključeni so posamezni primeri v podporo argumentaciji, • razlage ne uspe podpreti z možnimi podpornimi argumenti, • pri uporabi zgodovinske terminologije ni dosleden, • k tezi skuša navajati tuja stališča, • meša sedanost z obravnavanim zgodovinskim kontekstom.	• vključenih je le del pomembnih zgodovinskih dejstev in dokazov ali pa manj pomembni, • razlage ne dopolnjuje s podpornimi argumenti in slikovitimi primeri, • meša sedanost z obravnavanim zgodovinskim kontekstom.

Vsebinska in proceduralna kompleksna znanja bodo preverjana in ocenjevana s pomočjo holističnih opisnih kriterijev:

Odlično

Pozna vsa pomembna dejstva, pojme, dogodke in pojave, na temelju virov sklepa o vzrokih in posledicah in jih samostojno razlaga in utemeljuje, ločuje dejstva in mnenja in oblikuje samostojne zaključke, na temelju podatkov z zemljevida oblikuje samostojne zaključke. Pomen dogodkov in pojavov samostojno presoja in utemeljuje po svojih besedah.

Prav dobro

Pozna večino pomembnih dejstev, pojmov, dogodkov in pojavov, na temelju virov sklepa o vzrokih in posledicah ter jih samostojno razlaga in utemeljuje, večinoma pravilno ločuje dejstva in mnenja in oblikuje samostojne zaključke, na temelju podatkov iz zemljevida oblikuje samostojne zaključke. Pomen dogodkov in pojavov večinoma utemeljeno presoja.

Dobro

Pozna nekatera pomembna dejstva, pojme, dogodke in pojave, na temelju virov sklepa o vzrokih in posledicah in jih deloma samostojno razlaga in utemeljuje, dejstva in mnenja ločuje s pomočjo učitelja in oblikuje zaključke ali povzame učiteljeve zaključke, delo z zemljevidom obvlada – zna brati podatke in jih deloma oblikovati v samostojne zaključke. Pomen dogodkov in pojavov skuša presojati in utemeljevati, večinoma prevzame obstoječe razlage brez svojih pogledov.

Zadostno

Pozna nekatera dejstva, pojme, dogodke in pojave, ki niso vedno bistveni, deloma pozna vzroke in posledice pozna po razlagi, iz virov razbere le povsem razvidne podatke, dejstva in mnenja, skuša ločevati le povsem razvidna dejstva in mnenja, z zemljevidov povzame le povsem razvidne podatke, ki jih deloma povzame v zaključke.

Sklep

S tako načrtovanim in izvedenim poukom zgodovine pri obravnavi obvezne širše teme Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne je možno povečati zanimanje dijakov za zgodovino s preučevanjem aktualnih tem, ki imajo vzroke v daljni in bližnji preteklosti. Dijaki izgradijo poglobljeno znanje o izvoru nasprotnih interesov glede ozemelj med Slovenci, Italijani, Hrvati in Nemci ter posledic, ki jih povzročijo nasprotja za slovenske državne meje in odnose s sosednjimi narodi v obdobju dvestotih let. Pri obravnavi judovskega vprašanja se začrta dvatisočletna zgodovina judovskega ljudstva v diaspori, ki se začne po prvem in drugem judovskem uporu. Umesti se jo v kontekst konceptov nacionalizmov 19. in 20. stoletja, ki dosežejo vrh s pojavom holokavsta in nastankom sodobne države Izrael, s katero so se skušale velesile opravičiti za genocid nad Judi in s tem povzročile krivico Palestincem, ki si za svojo neodvisnost in

državo še vedno prizadevajo. Tako zasnovana tematska problemska obravnava poveča kakovost znanja, še zlasti če dijaki samostojno preučijo večperspektivne zgodovinske vire, kot prikazujemo pri večperspektivnem pogledu na narodne zahteve Slovencev in sosednjih narodov leta 1848, poglobljen vpogled v judovsko vprašanje pa omogoči preučevanje zgodovinskih virov, ki pričajo o preganjanju, nestrpnosti in sovraštvu, stereotipih in predsodkih. Glavni namen takšnega pouka je obsodba nacionalističnih, šovinističnih in rasističnih konceptov v zgodovini.

Poleg kakovostnega vsebinskega deklarativnega znanja dijaki pri obeh učnih sklopih izgrajujejo tudi proceduralno znanje z razvijanjem spretnosti dela s pisnimi zgodovinskimi viri, z večperspektivnimi pisnimi zgodovinskimi viri, s samostojnim iskanjem dodatnih podatkov v leksikonih in na spletu, socialne spretnosti pri sodelovalnem učenju »več glav več ve« in v dvojicah, komunikacijske spretnosti pri mini debatnem formatu 1 + 1, spretnost oblikovanja sklepov, zaključkov, mnenj in stališč pri pripravi odgovorov na delovnih listih, pri povzemanju učne snovi, pri oblikovanju odgovorov za globlje razumevanje, pri oblikovanju »velike slike« in pri pripravi argumentov za mini debatni format.

Odnosno znanje se odraža v obsodbi negativnih konceptov, kot so rasizem, šovinizem, nacionalizem, pri poglobljeni obravnavi judovskega vprašanja z izpostavljanjem pomena upoštevanja in spoštovanja človekovih pravic, strpnosti in demokratične ureditve države ter pri slovenskih odnosih s sosednjimi narodi z ugotavljanjem vzrokov za nasprotja in iz njih izvirajočih predsodkov in stereotipov ter možnosti njihovega razblinjanja.

Razviden je tudi poudarek na zgodovinskih konceptih, ki so značilni za samo širšo temo in se poleg nacionalizma nanašajo še na nacionalna gibanja in na nacionalno državo. Koncepte za globlje razumevanje se razvija in utrjuje z vzročno-posledičnim mišljenjem pri obeh učnih sklopih, z ugotavljanjem podobnosti in razlik ter sprememb in kontinuitete, ločevanjem dejstev in mnenj pri virih za sodelovalno učenje pri obeh sklopih. Koncepte, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede, pa se utrjuje z ugotavljanjem dokazov iz pisnih zgodovinskih virov, z navajanjem na pogled iz več perspektiv na narodne zahteve leta 1848 ter z različnimi razlagami, ki temeljijo na dokazih iz preučeni pisnih zgodovinskih virov pri obeh učnih sklopih. S poudarjanjem konceptov se izrazijo in dokažejo glavne značilnosti širše teme, umeščene v obdobje 19. stoletja, ki ga v strokovni literaturi označujejo tudi kot obdobje revolucij. Ker so revolucijam pogosto botrovala tudi nacionalna gibanja, bi lahko 19. stoletje označili tudi kot stoletje nacionalnih gibanj, izmed katerih so mnoga uspela uresničiti svoje zahteve šele v 20. stoletju, tudi slovensko in judovsko.

Primeri
vpeljevanja novosti
v praksi





2.1 Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov

Gordana Popovič Lozar, Srednja šola Črnomelj

2.1.1 Uvod

Če je namen pouka zgodovine spodbujanje radovednosti, povezane z življenjem ljudi, razumevanje zgodovinskih problemov, razvijanje zgodovinskih konceptov, spretnosti dela z zgodovinskimi viri, oblikovanje mnenj in kritičnega mišljenja, raziskovanje različnih pogledov na posamezne pojave in procese, spodbujanje demokratičnih vrednot in spoštovanje kulturne raznolikosti, potem posodobljeni učni načrt ustreza namenu. S svojo tematsko izbirnostjo, z možnostjo uporabe raznolikih didaktičnih pristopov in zgodovinskih virov omogoča uresničevanje vsebinskih, proceduralnih in vzgojnih ciljev pouka zgodovine.

Te cilje si prizadevam doseči tudi v prvem letniku gimnazije, v katerem posodobljeni načrt zahteva obravnavo prazgodovine in starega veka. Še posebej se osredotočam na posebna znanja, izražena v tematskih ciljeh in jedrnih vsebinah izbirne širše teme Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov.

Poleg splošnih zgodovinskih konceptov in konceptov, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede (npr. multiperspektivizem) sem poskušala razvijati razumevanje ključnih konceptov, kot so umetnost, znanost, pravo in človekove pravice. Prav tako sem si prizadevala za razvijanje ključnih kompetenc. Vsebinska znanja bodo dijaki izgrajevali v okviru posameznih učnih sklopov s poznavanjem in razumevanjem nastanka, značilnosti, razvoja in pomena umetnosti, znanosti in prava v starem veku. Proceduralna znanja bodo razvijali s sposobnostjo časovnega in prostorskega umeščanja, s spretnostjo zbiranja, izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje uporabne vrednosti informacij iz zgodovinskih virov, s sposobnostjo oblikovanja mnenj, argumentacij, razlag in interpretacij, s spretnostjo pisne, ustne in likovne komunikacije ter s socialnimi spretnostmi, v okviru katerih bodo prevzeli odgovorno vlogo pri sodelovalnem delu. Odnosno znanje bodo izgrajevali z razvijanjem odgovornega in pozitivnega odnosa do staroveške kulturne dediščine. Pri reševanju nalog na delovnih listih bodo uporabili različne miselne procese, kot so primerjanje, kronološko razvrščanje, sklepanje na temelju dokazov iz virov, utemeljevanje, abstrahiranje, analiza perspektiv, razvijanje kritičnega in ustvarjalnega mišljenja ter samospoznavanje. S pomočjo pisnih in slikovnih virov, vključenih v delovne liste, primerov klinopisa, hieroglifov, grškega in latinskega alfabeta bodo preučevali nastanek, značilnosti, razvoj in pomen pisav. Odlomki iz strokovne literature jim bodo odstirali različne poglede filozofov na Zemljo, s katerimi so bistveno spremenili dotedanje predstave o njeni obliki in prispevali k razvoju astronomije in filozofije. Na reliefnih upodobitvah na rimskih slavolokih in slavilnih stebrih, ki so namenjene propagandi, bodo spoznavali poveljevano vlogo posameznika pri uresničevanju političnih ambicij. Iz odlomkov pravnih določil pa bodo lahko razbirali različne poglede na kazniva dejanja, kot so telesne poškodbe in predvidene kazni za potencialne kršitelje.

Med didaktičnimi pristopi sem v ospredje postavila učnociljni in procesno-razvojni pristop, vključila aktivne učne oblike, med aktivnimi učnimi metodami pa predvsem načrtno in sistematično razvijanje spretnosti in veščin dela z viri. S holističnimi opisnimi kriteriji in refleksijami bom lahko kvalitativno spremljala načrtovanje in izvajanje učnega procesa.

Verjamem, da bodo dijaki ob takem sistematičnem načrtovanju učnega procesa dosegali bolj kakovostno in trajnejše znanje, ob načrtnem in kritičnem delu z viri razvijali spretnosti in veščine, ki jih bodo potrebovali tudi na poklicni in nadaljnji življenjski poti, in bili bolj dovzetni za obče človeške, demokratične vrednote.

V nadaljevanju predstavljam podroben tematski načrt obravnave širše teme Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov in možnosti obravnave petih učnih sklopov z izbranimi učnimi problemi ter s primeri delovnih listov, ki omogočajo delo z zgodovinskimi viri, z multiperspektivnimi zgodovinskimi viri, timski pouk oz. sodelovalno delo dijakov. Poglavje zaključujejo opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja.

2.1.2 Podrobni tematski načrt

1. Naslov širše teme	Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov
2. Učni sklopi (<i>zasnovani so na temelju vsebin iz učnega načrta, ki se jih lahko združi v en sklop ali razgradi v več sklopov; učni sklop je načrtovan za eno ali več učnih ur</i>)	1. Rojstvo umetnosti v mlajšem paleolitiku. Megalitski kulturni spomeniki 2. Začetki znanosti: koledar, obdelava kamna in kovin 3., 4. Pisava 5., 6., 7. Značilnosti znanosti, vrste znanstvenih panog (matematika, astronomija, medicina). Znanosti izstopijo iz službe religiji 8., 9., 10. Odsev zgodovinskega dogajanja v umetnosti in književnosti. Začetki gledališča 11. Šolstvo, prve akademije 12., 13. Prvi zakoni in zakoniki pri visokih kulturah starega Vzhoda. Pravo pri Grkih in Rimljanih 14., 15. Preverjanje in ocenjevanje znanja
3. Ključni koncepti iz učnega načrta in splošni zgodovinski koncepti	Ključni koncepti širše teme: umetnost, znanost, mecenstvo, mentorstvo, običajno zapisa-no pravo, človekove pravice, mirovna pogodba. Splošni zgodovinski koncepti: • koncepti za globlje razumevanje: vzročno-posledično mišljenje, podobnosti in razlike, dejstva in mnenja, spremembe in kontinuiteta; • koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede: kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija, multiperspektivizem.
4. Ključne kompetence iz učnega načrta	sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost, kulturna zavest in izražanje
5. Operativni cilji širše teme oz. pričakovani dosežki/rezultati: I. sklop (vsebinski): <i>operativni cilji oz. pričakovani dosežki/rezultati, ki</i>	Dijaki/-nje: • primerjajo likovne in znanstveno-tehnične dosežke v kamenih in kovinskih obdobjih prazgodovine; • sklepajo o vzrokih za pojav likovne umetnosti in znanstveno-tehničnega razvoja v prazgodovini; • primerjajo značilnosti posameznih vrst pisave, dosežke na področju matematike, astronomije, medicine, likovne umetnosti, književnosti in šolstva v Egiptu in antiki; • sklepajo o vzrokih za pojav umetnosti in znanosti v starem veku;

<i>se nanašajo na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov</i>	• primerjajo vzroke za pojav prava v starem veku ter značilnosti med običajnim in zapisanim pravom; • primerjajo značilnosti pravnih določil izbranih zakonikov visokih kultur starega vzhoda, Grkov in Rimljanov; • razložijo pojmovanje človekovih pravic v starem veku in danes;
II. sklop (proceduralni): operativni cilji oz. pričakovani dosežki/rezultati, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin	• obravnavane umetniške stvaritve in znanstvene dosežke iz prazgodovine in starega veka umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor; • razvijejo spretnost zbiranja in izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje vrednosti in uporabnosti informacij iz izbranih pisnih, slikovnih in drugih zgodovinskih virov, ki se nanašajo na umetnostne in znanstvene dosežke v prazgodovini in starem veku; • oblikujejo svoje sklepe, mnenja, stališča, interpretacije o ključnih prazgodovinskih in staroveških umetnostnih in znanstvenih dosežkih; • razvijejo sposobnosti ustne, pisne in slikovne komunikacije ter komunikacije prek igre vlog; • razvijejo socialne spretnosti pri različnih oblikah dvojškega in skupinskega sodelovalnega učenja;
III. sklop (odnosni oz. vzgojni): operativni cilji oz. pričakovani dosežki/rezultati, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanja, naravnosti, stališč	• razvijejo odgovoren in pozitiven odnos do ohranjanja prazgodovinske kulturne dediščine in kulturne dediščine kultur starega veka.
6. Kroskurikularne teme	• <i>knjižnično informacijsko znanje:</i> Dijaki uporabljajo knjižnice in namenu ustrezen vir za tekoče informiranje o publikacijah. Ločijo in izberejo primerne informacijske vire za opredeljeno potrebo. Znajo uporabiti informacijski vir glede na hitrost, natančnost, nazornost posredovanja informacije in glede na svojo potrebo in njim najustreznejši način sprejemanja sporočil. Uporabljajo tehnologijo za pridobivanje in uporabo informacij za opredeljeno potrebo. Uporabljajo knjižnico, njene storitve in opremo za lastno ustvarjanje. • <i>informatika</i>
7. Medpredmetno povezovanje	• <i>filozofija:</i> Antična filozofija • <i>likovna umetnost:</i> Antična umetnost. Vizualne komunikacije
8. Didaktični pristopi	• <i>učnocijni in procesno-razvojni pristop</i> (načrtovanje dejavnosti za dijake v povezavi s cilji in pričakovanimi rezultati) • <i>kompetenčni pristop</i> • <i>kurikularne povezave</i> (filozofija, likovna umetnost) • <i>aktivne učne oblike</i> (individualno delo, delo v parih, netradicionalna skupinska oblika pouka (sestavljanka), timsko delo) • <i>aktivne učne metode</i> (delo z viri, igra vlog, priprava razstave) • <i>avtentični/alternativni pouk</i> (timski pouk s filozofijo in z likovno umetnostjo – kolaborativna oblika timskega poučevanja)

9. Preverjanje znanja	ustno in/ali pisno preverjanje znanja z nalogami, ki se nanašajo na različne zgodovinske vire in/ali izdelke, sprotno in končno
10. Ocenjevanje znanja	pisno ocenjevanje znanja z nalogami, ki se nanašajo na različne zgodovinske vire in/ali izdelke
11. Literatura	1 Avsenak, M. (prev.) (1963). <i>Ep o Gilgamešu</i>. Ljubljana: Mladinska knjiga. 2 Hafner, G. (1987). <i>Klasična razdobja antike. Atene in Rim. Zbirka Umetnost v slikah</i>. Ljubljana: DZS. 3 Hawking, S., Mlodinow, L. (2007). <i>Krajša zgodovina časa</i>. Tržič: Učila International. 4 Hawking, S. (2005). <i>Na ramenih velikanov: zgodovinski mejniki v fiziki in astronomiji</i>. Tržič: Učila International. 5 Hoyle, F. (1971). <i>Astronomija</i>. Ljubljana: Mladinska knjiga. 6 Jean, G. (1994). <i>Pisava, spomin človeštva</i>. Zbirka Mejniki. Ljubljana: DZS. 7 Kazenski zakonik Republike Slovenije 1994, z novelama 1999 in 2004. <i>Uradni list Republike Slovenije</i>, št. 63, 70. 8 Košak, S. (prev.) (1971). <i>Kralj boja: iz hetitske pismenosti</i>. Ljubljana: Mladinska knjiga. 9 Kraus, Th. (1990). <i>Das Römische Weltreich</i>. Berlin: Propyläen Kunstgeschichte. 10 Marolt, J. (1998). <i>Primerjava med Hamurabijevim zakonikom, Pentatevhom/Peteroknjižjem in zakonikom XII plošč</i>. Časopis za zgodovino in narodopisje, let. 69=34, št. 2. 11 Milanković, M. (1951). <i>Zgodovina astronomije: od njenih začetkov do leta 1727</i>. Ljubljana: Slovenski knjižni zavod. 12 Russell, B. (1972). <i>Modrost zahoda: zgodovinski pregled zahodne filozofije v njenem družbenem in političnem okviru</i>. Ljubljana: Mladinska knjiga. 13 Sovre, A. (1988). <i>Predsokratiki</i>. Ljubljana: Slovenska matica. 14 Učni načrt. Gimnazija. Zgodovina. Splošna gimnazija: obvezni predmet (280 ur) (2008). (online). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. (citirano 3. 4. 2010). Dostopno na naslovu: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgodovina_280_ur_gimn.pdf 15 Westendorf, W. et al. (1987). <i>Visoke kulture starega sveta. Stari Egipt</i>. Zbirka Umetnost v slikah. Ljubljana: DZS.
12. Refleksija učitelja	(Samo)refleksija učiteljev: • Kaj mi je uspelo pri obravnavi izbirne širše teme Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov? • Kaj moram izboljšati? • Ali zaradi dela z viri bolj kakovostno uresničujem učne cilje? Utemeljitev.
13. Refleksija učencev	(Samo)refleksija dijakov: • Kaj mi je bilo pri obravnavi izbirne širše teme Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov všeč? • Ali zaradi dela z viri snov bolj razumem? Utemeljitev. • Pri čem sem imel/-a težave? Kaj bi moral/-a storiti, da bi težave odpravil/-a?

2.1.3 Klinopis, hieroglifi, alfabet – rojstvo pisave

Delo z zgodovinskimi viri s sodelovalnim učenjem (jigsaw)

Uvod v delovni list 1

Vsebina izbirne širše teme Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov v posodobljenem učnem načrtu za zgodovino¹¹⁴ v prvem letniku gimnazije predvideva obravnavo staroveških pisav. V okviru izbranega učnega sklopa je načrtovani ožji učni problem Klinopis, hieroglifi, alfabet – rojstvo pisave. V ta namen so v delovni list vključeni pisni in slikovni viri, primeri klinopisa, hieroglifov, grškega in latinskega alfabeta. Ob klinopisni tablici z odlomkom Epa o Gilgamešu, skici klinopisne pisave in pribora za pisanje, ob hieroglifski in hieratični pisavi iz slik Nefertari igra senet in prizora Tehanja duše iz Knjige mrtvih, ob feničanskem, grškem in latinskem črkopisu iz grškega prevoda Neronovega govora, Romulu posvečenega kamna in tabele z različnimi črkopisi lahko preučujemo nastanek, ugotavljamo značilnosti, spremljamo razvoj in vrednotimo pomen pisav.

Na temelju izbranih učnih ciljev širše teme so opredeljeni operativni procesni učni cilji oziroma pričakovani dosežki ali rezultati, ključne kompetence, ključni koncepti izbranega učnega problema, splošni zgodovinski koncepti, didaktični pristopi (npr. učnociljni in procesno-razvojni pristop, sestavljanje, delo z viri) ter vprašanja za samorefleksijo učitelja in/ali učenca. Načrtovani so tudi potek učnega procesa s časovnim okvirjem obravnave ter dejavnosti učitelja in dijakov v učnem procesu. Sledi delovni list z napovedjo učnega problema dijakom v obliki vprašanja za globlje razumevanje ter dejavnosti za uresničitev načrtovanih ciljev in pričakovanih dosežkov oziroma rezultatov.

Shema načrtovanja učnega problema Klinopis, hieroglifi, alfabet – rojstvo pisave v okviru učnega sklopa Pisava

Izbirna širša tema: Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov (str. 19)

Učni sklop: Pisava (str. 19)

Učni problem: Klinopis, hieroglifi, alfabet – rojstvo pisave

Tematski cilj/-i iz učnega načrta (str. 19)

Dijaki/-nje:

- primerjajo umetnostne in znanstvene dosežke v posameznih obdobjih prazgodovine in starega veka;
- sklepajo o vzrokih za pojav umetnosti in znanosti;
- umetniške stvaritve in znanstvene dosežke umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor;

¹¹⁴

http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgodovina_280_ur_gimn.pdf

- razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- oblikujejo svoje sklepe, mnenja, stališča, interpretacije;
- razvijajo sposobnost različnih oblik komunikacije;
- razvijajo socialne spretnosti pri različnih oblikah sodelovalnega učenja;
- razvijajo odgovoren in pozitiven odnos do ohranjanja kulturne dediščine kultur starega veka.

Operativni procesni cilji (*zajemajo vsebine, spretnosti, dejavnosti, spoznavne/miselne procese, ključne koncepte, ključne kompetence, izdelke ...*) **oz. pričakovani dosežki/rezultati**

Dijaki/-nje:

- naštejejo obravnavane pisne in slikovne vire, jih kronološko in prostorsko uredijo: klinopisno tablico z odlomkom Epa o Gilgamešu, hieroglifsko in hieratično pisavo iz slik Nefertari igra senet in Tehtanja duše iz Knjige mrtvih, feničanski, grški in latinski črkopis iz grškega prevoda Neronovega govora, Romulu posvečenega kamna in tabele z različnimi črkopisi;
- pojasnijo vzroke za nastanek pisav;
- ocenijo pomen pisarjev, raziskovalcev pisav in knjižnic pri ohranjanju pisav oz. književnih del starega veka;
- analizirajo vire in primerjajo oblikovne značilnosti klinopisa, hieroglifov in hieratične pisave, feničanskega, grškega in latinskega črkopisa glede na obliko zapisov, barvo, glasovno vrednost, podlago za pisanje in pisalni pribor;
- iz virov preberejo posamezne besede in sklepajo na vsebino zapisanega ter komu so bili posamezni napisi namenjeni;
- ovrednotijo pomen pisav za razvoj književnosti in oblikujejo svoja mnenja;
- presodijo prednosti in slabosti pisav iz starega veka v primerjavi z današnjimi ter oblikujejo svoja mnenja;
- preizkusijo se v pisanju z eno izmed pisav starega veka tako, da napišejo krajšo misel o pisavah;
- napišejo krajši esej s svojimi mnenji o vplivu in pomenu klinopisa, hieroglifov in alfabeta na razvoj evropske kulture;
- razvijejo spretnost zbiranja in izbiranja pomembnih informacij ob delu z viri, s pomočjo katerih rešujejo naloge na delovnem listu ter kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- razvijejo socialne spretnosti ob reševanju nalog na delovnem listu v trojicah (v obliki sestavljanke);

- razvijejo odgovoren in pozitiven odnos do ohranjanja pisav in književnih ter likovnih del starega veka, tudi z uporabo izbrane pisave iz starega veka pri zapisu kratke misli o pisavah.

Ključne kompetence:

sporazumevanje v maternem jeziku, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, kulturna zavest in izražanje

Ključni koncepti širše teme: umetnost, znanost.

Splošni zgodovinski koncepti:

- **koncepti za globlje razumevanje:** vzročno-posledično mišljenje, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta;
- **koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:** kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija.

Medpredmetne povezave: /

Didaktični pristopi:

- *učnocijni in procesno-razvojni pristop* (načrtovanje dejavnosti za dijake v povezavi s cilji in pričakovanimi rezultati)
- *kompetenčni pristop*
- *aktivne učne oblike* (netradicionalna skupinska (**sestavljanka**))
- *aktivne učne metode* (**delo z viri**)

(Samo)refleksija dijaka in/ali učitelja:

- **samorefleksija dijaka:**
Ali zaradi dela z viri, ki je potekalo v obliki sestavljanke, bolje razumem nastanek, značilnosti, razvoj in pomen klinopisa, hieroglifov, alfabeta? Ali sem imel/-a težave? Kako bi te težave lahko odpravil/-a?
- **samorefleksija učitelja:**
Kaj mi je pri obravnavi učne snovi o pisavah v starem veku uspelo? Kaj moram izboljšati? Ali zaradi dela z viri, ki je potekalo v obliki sestavljanke, bolj kakovostno uresničujem učne cilje oz. dosegam pri dijakih globlje razumevanje nastanka, značilnosti, razvoja in pomena klinopisa, hieroglifov, alfabeta? Utemeljitev.

Potek učnega procesa:

- *faza učnega procesa:* uvajanje, obravnava nove učne snovi, preverjanje

Čas obravnave: 2 učni uri, domače delo

Dejavnosti, vezane na organizacijo učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI DIJAKA
Uvodni del Učitelj demonstrira ključna dela orientalske in antične književnosti. Pogovor usmeri na pisave, v katerih so stvaritve zapisane. Napove učne cilje, predstavi načrt dejavnosti, pojasni navodila za organizacijo dela, metode in oblike dela, določi časovni okvir.	Dijaki poslušajo, sodelujejo v pogovoru, izražajo svoje želje, se formirajo v trojice, znotraj katerih si razdelijo naloge.
Glavni del Učitelj razdeli učne liste. Spremlja delo trojic, pojasnjuje, svetuje, spodbuja, sproti preverja. Učitelj preverja predstavitev znotraj trojic in jih komentira. Učitelj komentira ugotovitve dijakov pri delu z viri in skupaj z njimi poda sklepne izsledke o obravnavani učni snovi. Učitelj spodbuja in pomaga dijakom pri zapisovanju misli.	Dijaki na delovnih listih analizirajo zgodovinske vire in odgovarjajo na vprašanja. Znotraj trojic prvi dijak preučuje klinopis, drugi hierogliffe, tretji pa grški in latinski alfabet. Ko rešijo zastavljene naloge, po en dijak sošolcema poroča o svojih ugotovitvah. Sledi pogovor, usklajevanje in zapisovanje odgovorov v delovni list ob upoštevanju učiteljevih sugestij. Dijaki se skupaj z učiteljem pogovorijo o svojih izsledkih pri delu z viri in podajo sklepne ugotovitve o obravnavani učni snovi. Dijaki si jih zapišejo v učne liste. V eni izmed staroveških pisav zapišejo krajšo misel, ki se jim je utrnila ob obravnavi učne snovi o pisavah.
Zaključni del Učitelj postavi dijakom vprašanje za globlje razumevanje učne teme in spremlja učni proces. Razdeli obrazce za samorefleksijo dijakov. Tudi sam reflektira svoje delo.	Dijaki s pisanjem krajšega eseja Klinopis, hieroglifi, alfabet – katera pisava je najbolj vplivala na evropsko kulturo? poglobijo razumevanje učne snovi. Izpolnijo samorefleksijske obrazce.

Vsebinska znanja vključujejo znanje in razumevanje nastanka, značilnosti, razvoja in pomena klinopisne, hieroglifske in alfabetske pisave. Proceduralna znanja zajemajo sposobnost umeščanja nastanka pisav v časovne in prostorske okvirje, spretnosti zbiranja, izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje uporabne vrednosti informacij iz zgodovinskih virov, sposobnost oblikovanja svojih mnenj, argumentov in interpretacij

pri pisanju eseja, spretnost različnih oblik komunikacije pri pisanju eseja, socialne spretnosti pri sodelovalnem učenju v trojicah v obliki sestavljanke. Odnosno znanje vključuje razvijanje odgovornega in pozitivnega odnosa do ohranjanja pisav oz. književnih del starega veka. Pri reševanju nalog na delovnem listu bodo dijaki uporabili tudi različne miselne procese. Po Marzanovi taksonomiji znanja in ciljev gre za primerjanje oblikovnih značilnosti različnih pisav, kronološko razvrščanje, sklepanje iz virov, utemeljevanje in odločanje za pisavo, ki je najbolj vplivala na razvoj evropske kulture, in sicer pri pisanju eseja, razvijanje kritičnega mišljenja s presojanjem pomena in vrednotenjem uporabnosti posameznih vrst pisav pri eseju, razvijanje kreativnega mišljenja z zapisovanjem krajše misli v eni izmed pisav starega veka, razvijanje samospoznavanja pri izvedbi samorefleksije. Ključno kompetenco sporazumevanja v maternem jeziku bodo dijaki razvijali s pravilno uporabo zgodovinske terminologije, s pisanjem odgovorov na vprašanja z delovnih listov in s pisanjem esejev ter krajših misli o pisavi. Matematično kompetenco ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji bodo razvijali z vzročno-posledičnim mišljenjem ter s sklepanjem s pomočjo dokazov iz virov, učenje učenja pa z razvijanjem spretnosti pri delu z zgodovinskimi viri in s samorefleksijami, socialne in državljanske kompetence z razvijanjem kulture dialoga z upoštevanjem in spoštovanjem drugačnih pogledov in stališč in z zagovarjanjem svojih pogledov in stališč in argumentov zanje, kulturno zavest in izražanje s spodbujanjem pozitivnega odnosa do pomena ohranjanja in varovanja pisav, književnih in likovnih del iz starega veka. Splošni zgodovinski koncepti vključujejo ugotavljanje vzrokov in posledic nastanka in razvoja pisave, podobnosti in razlik med pisavami, spremembe oz. kontinuitete pri razvoju črkopisa. Koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede, pa vključujejo razvijanje časovnih predstav, dokazov iz zgodovinskih virov ter njihovo interpretacijo.

Med didaktičnimi pristopi, ki sem jih vključila v obravnavo učnega problema, sta bili med ostalim v ospredju aktivna učna oblika sestavljanke in aktivna učna metoda pouka delo z viri.

Za učenje nove učne snovi in da bi vzpostavila čim večjo soodvisnost med člani trojic oz. pri dijaki spodbudila razvoj socialnih spretnosti s sodelovalnim učenjem, sem uporabila preprosto netradicionalno aktivno obliko skupinskega sodelovalnega učenja, sestavljanke (angl. *jigsaw*). Vsak član skupine je po uvodni predstavitvi teme dobil del gradiva, ki se ga je moral naučiti. Nato je ostalim članom trojice poročal o obravnavanem vprašanju. Nalogo so končali in se naučili snov še takrat, ko so vsi člani skupine sestavili vsak svoj del naloge, tako kot pri sestavljanke. V ta namen sem pripravila ustrezno učno gradivo in vprašanja, kar je bilo precej zamudno. Za izpostavljanje glavnih zamisli in bistva učne snovi oz. osrednje ideje sem na koncu postavila še vprašanja oz. nalogo za globlje razumevanje obravnavane teme. Takšno sodelovanje se je izkazalo za učinkovitejše in bolj kakovostno kot pri tradicionalni skupinski učni obliki, kjer se učenje navadno osredotoča na enega ali dva dijaka v skupini, medtem ko se ostali dolgočasijo in se ne ukvarjajo z nalogo.

Ob aktivni učni obliki sestavljanke sem uporabila še aktivno učno metodo dela s slikovnimi in pisnimi viri. Slikovno gradivo je bilo v našem primeru vir novega znanja. Dijaki so brali, podrobno opisovali elemente, razlagali. Navajali so se na natančno opazovanje, primerjanje, analiziranje, sintetiziranje in vrednotenje virov, hkrati pa razvijali kritično mišljenje. V navedenem so prednosti tovrstne metode.

Obravnava razvoja pisav bi bila lahko celovitejša, kompleksnejši cilji lažje dosegljivi v sodelovanju z drugim predmetom. Zato preučevanje razvoja pisav kliče po medpredmetnem povezovanju s slovenščino.

Priloge



Delovni list 1: Klinopis/hieroglif, alfabet

Delovni list 1

Ključno vprašanje (napoved cilja dijakom):

Klinopis, hieroglifi, alfabet – katera pisava je najbolj vplivala na evropsko kulturo?

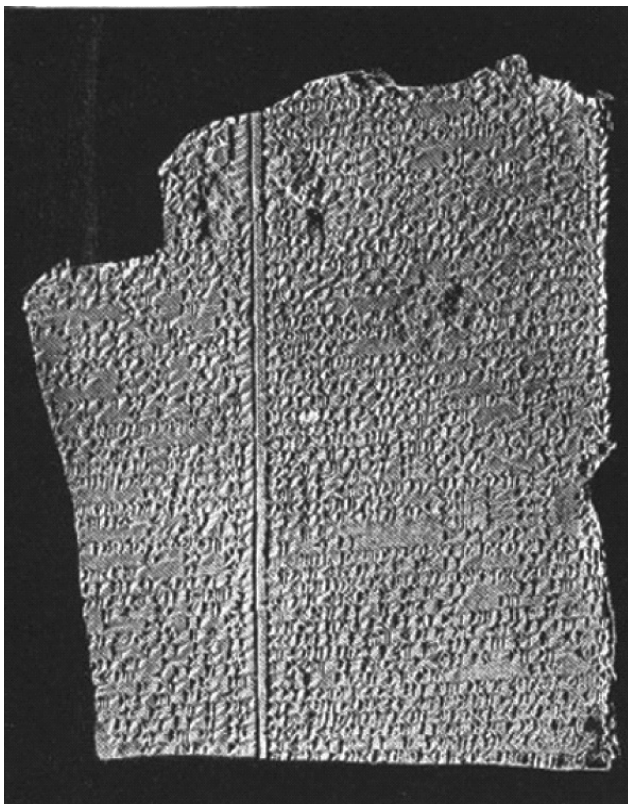
Dejavnosti:

Na delovnem listu so predstavljeni zgodovinski viri, zapisani s pisavami, ki so jih uporabljala različna ljudstva v starem veku. Da bo sodelovalno učenje, ki bo potekalo dve šolski uri, učinkovitejše, boste uporabili obliko sestavljanke. V ta namen v trojicah analizirajte zgodovinske vire in odgovorite na zastavljena vprašanja. Znotraj trojic prvi dijak preučuje klinopis, drugi hieroglife, tretji pa grški in latinski alfabet. Ko rešite zastavljene naloge, po en dijak sošolcema poroča o svojih ugotovitvah. Na ta način se boste seznanili z vsemi obravnavanimi problemi. Pogovorite se in zapišite odgovore v delovni list. Na koncu bomo predstavili skupne ugotovitve in odgovorili na vprašanja za globlje razumevanje obravnavane teme.

I. Klinopis

Analiziraj vire 1, 2 in 3 ter odgovori na vprašanja.

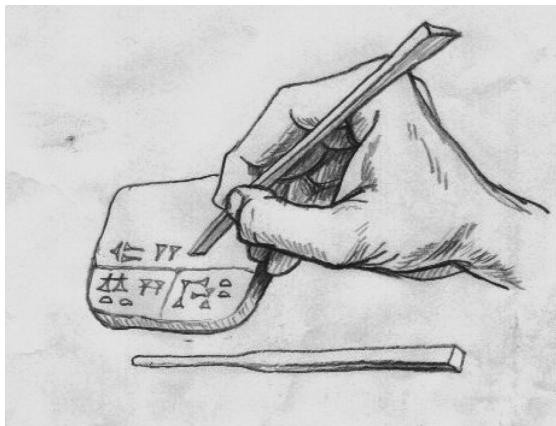
Vir 1



Slika 1: Tablica z odlomkom Epa o Gilgamešu, napisana v klinopisni pisavi
(Dostopno na naslovu: <http://en.wikipedia.org/wiki/File:GilgameshTablet.jpg> (citirano 5. 2. 2010))



Vir 2



Slika 2: Klinopisna pisava in pribor za pisanje (Avtor: Robert Lozar. 2009.)

Vir 3

Na enajsti tablici je pripoved Gilgameševega nesmrtnega prednika Utnapištima:

»Sedmi dan ob sončnem zahodu je bila ladja gotova. / Težko jo je bilo spraviti v vodo, / morali smo ji zgoraj in spodaj podložiti kolesa, / dokler se ni znašla do dveh tretjin v vodi. / Vse, kar sem imel, naložil sem nanjo: / vse, kar sem imel srebra, naložil sem nanjo, / vse, kar sem imel zlata, naložil sem nanjo, / vse, kar sem imel raznih semen, naložil sem nanjo: / popeljal sem na ladjo svojo družino in ves svoj rod, / poljsko zverjad in malo poljsko divjad, / tudi rokodelce vseh vrst sem povabil nanjo. /.../«

(Vir: *Ep o Gilgamešu* (1963). Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 69–71.)

Vprašanja:

1. Kaj prikazujeta vira 1 in 2? Opiši znake, s katerimi je podana vsebina. S kakšnim pisalom in na kakšno podlago so ti znaki odtisnjeni?
2. Iz vira 3 razberi vsebino zgodbe, zapisane na enajsti tablici? Kje je zapisan podoben motiv? Iz katerega epa je besedilo?
3. Kdo je navdihnil ep in kakšna je domnevno njegova vloga v zgodovini? S kakšnim namenom je nastal, se ohranjal in obnavljal Ep o Gilgamešu? S katerimi visokimi civilizacijami povezuješ prikazano klinopisno tablico?
4. Kateremu sloju so pripadali pisarji klinopisnih tablic? Kdaj so bile napisane tablice z Epom o Gilgamešu in kje? V katerih knjižnicah se je ohranilo največ glinastih klinopisnih tablic in v čem je njihov pomen?
5. S pomočjo vira 1 utemelji, kakšno vrsto vira predstavlja zgornja tablica.
6. Zakaj je nastala in v kakšne namene so uporabljali klinopisno pisavo?
7. V čem so prednosti in slabosti klinopisa v primerjavi z današnjo pisavo?

II. Hieroglifi

Analiziraj in primerjaj vira 1 in 2 ter odgovori na zastavljena vprašanja.

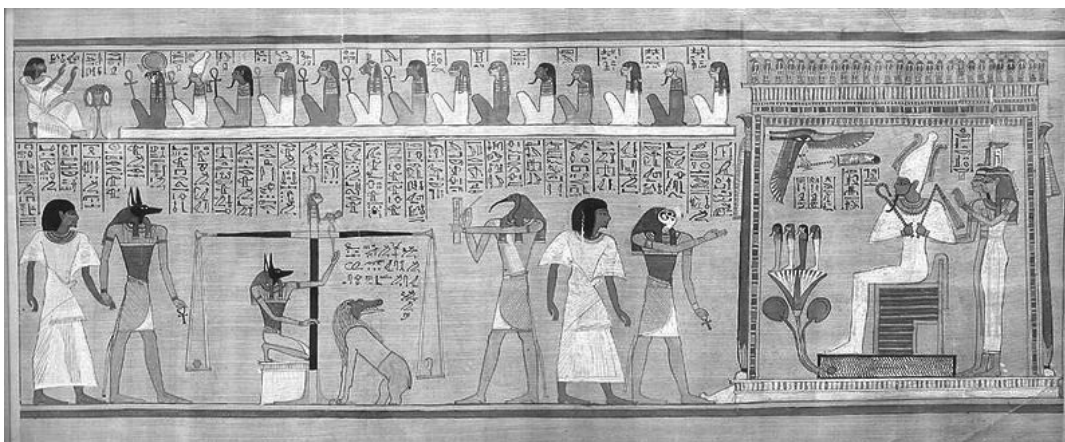
Vir 1



Slika 3: Nefertari igra senet, ok. 1230 pr. n. š.

(Dostopno na naslovu: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Maler_der_Grabkammer_der_Nefertari_003.jpg (citirano 4. 2. 2010))

Vir 2



Slika 4: Tehtanje duše, prizor iz Knjige mrtvih, ok. 1000 pr. n. š.

(Dostopno na naslovu: http://en.wikipedia.org/wiki/File:BD_Hunefer.jpg (citirano 4. 2. 2010))

Vprašanja:

1. Katere slikovne znake opaziš ob upodobljenih osebah in bogovih v obeh virih? Kako so te podobe oblikovane v viru 1 in kako v viru 2? Kako je v viru 1 poudarjeno »sveto ime, kraljice Egipta in sveta, velike kraljeve soproge Nefertari«? Katere barve so uporabljene na hieroglifskem zapisu v viru 1 in katere na hieratičnem zapisu v viru 2? Kaj pomeni zlata luč, ki obliva šotor, v zavetju katerega sedi kraljica Nefertari v viru 1? Na kakšno podlago in s katerim priborom so bili



zapisani prikazani hieroglifski in hieratični zapisi? Na katerem viru je upodobljen pisalni pribor?

2. Na prizorih iz Knjige mrtvih je v hieratični pisavi pogosto napisana prošnja: »Ne govori meni v zlo. Ne stresaj svojega sovraštva nad gospodarjem tehtnice.« Katere podobe iz vira 2 izpričujejo, da je Knjiga mrtvih namenjena premagovanju smrti? Kateri bogovi so bili navzoči pri tehtanju srca, kdo je zapisoval sodbe bogov, kaj pomenijo hieroglifске podobe skarabej, ank, horovo oko? Zakaj je prišel motiv igre senet, pri kateri kraljica predstavlja figure po pokrovu podolgovate škatle iz vira 1, v Knjigo mrtvih? S čim povezuješ vsebino obeh virov? Kaj iz obeh virov bi lahko dokazovalo, da so Egipčani štelu umetnost za »sestro resničnosti«?
3. Komu sta bili namenjeni besedili? Kdo je bil faraon, ki je svojo silno ljubezen do žene, kraljice Nefertari, izkazal tako, da jo je po njeni smrti počastil s svetiščem v kraju Abu Simbel in so mu naredili tudi vzdevek »najmarljivejši graditelj Egipta«? V času katere egiptovske države je vladal? Ali se je hieroglifska pisava, kakor jo vidimo na steni grobnice kraljice Nefertari, spremenila, od kar je nastala?
4. Kdo je razvozlal skrivnost hieroglifov, kdo jih je zapisoval? Kako te ljudi po navadi prepoznamo?
5. S pomočjo trditve, da so hieroglifi »pisava bogov«, in iz prikazanih virov sklepaj, v kolikšni meri in kako je egipčanska pisava sooblikovala umetniška dela in vplivala na razvoj književnosti. Katera znana književna dela so bila zapisana s hieroglifsko in hieratično pisavo? V kakšne namene pa so Egipčani uporabljali pisavo, ki jo je Herodot poimenoval demotična ali ljudska?

III. Grški in latinski alfabet

Analiziraj in primerjaj vire 1, 2 in 3 ter odgovori na vprašanja.

Vir 1

/..../ ΤΑΤΟΠΑΡΟΝΤΟΝΠΡΟΣΤΩΔΙΙΤΩ /..../
ΓΡΑΦΟΝΤΑΣΔΙΕΛΕΥΘΕΡΙΩΝΕΡΩΝΙΕ /..../
ΤΑΕΝΤΩΝΑΩΤΟΥΑΠΟΛΛΩΝΟΣΤΟΥ /..../

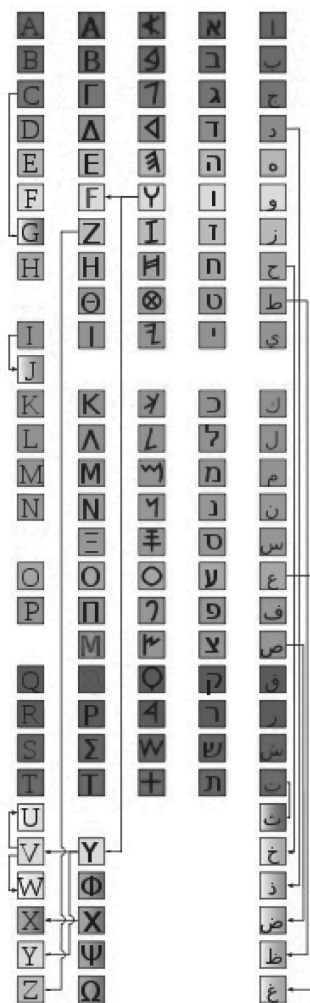
Slika 5: Prepis napisa na kamnu z odlomkom grškega govora, ki ga je imel Neron o osvoboditvi Grkov. (Prepis: Robert Lozar. 2009.)

Vir 2

ROMVLVS MARTIS
FILIVS ROMAM
CONDIDITET REGNA VITA /..../

Slika 6: Prepis napisa na kamnu, posvečenega Romulusu, ustanovitelju mesta Rim
(Prepis: Vilma Brodnik)

Vir 3



Slika 7: Latinski, grški in feničanski črkopis
(Dostopno na naslovu: <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Ph%C3%B6nizisch-5Sprachen.svg> (citirano 5. 2. 2010))

Vprašanja:

1. Iz virov 1 in 2 ugotovi, katere grške črke so Rimljani prevzeli skoraj brez sprememb. Izpiši črke, ki se pojavljajo samo v viru 1 oz. viru 2? S pomočjo vira 3 ugotovi, katere grške črke so Rimljani spremenili, da so dobili črke C, G, L, S, P, R, D? S primeri črk iz virov potrdi, da so Rimljani zaoblili oglate oblike nekaterih črk.
2. Rimljani so nekaterim črkam spremenili tudi glasovno vrednost. S pomočjo prvih črk iz vira 3 ugotovi, kako so svoj črkopis imenovali Grki in kako Rimljani. S pomočjo ustreznih črk in ob glasni izgovorjavi utemelji, zakaj takšni poimenovanja.
3. Iz virov 1 in 2 sklepaj, na kakšno podlago so največkrat zapisovali (vklesavali) majuskule (velike črke) in kam minuskule? Kakšno orodje so pri tem uporabljali glede na podlago? (Pomagaj si z besedo stil, ki označuje tudi način pisanja in oblikovanja). Kako imenujemo pomožno zgodovinsko vedo, ki preučuje napise na kamnu?



4. S pomočjo vira 3 ugotovi, od kod in iz katerega obdobja izvira grška pisava? Na kakšen način so Grki črkopis sprejeli in ga preoblikovanega posredovali naprej? Zakaj se naša pisava še vedno imenuje latinica? Pojasni, kako se je grški črkopis razlikoval od feničanskega.
5. Zakaj je po tvojem mnenju vir 1 nastal pozneje kot vir 2, četudi je zapisan v grščini? Iz vira 1 razberi ime vladarja, ki je imel znameniti govor, iz vira 2 pa ime legendarnega junaka, ki mu je posvečen zapis. Kakšno je stališče govorca do Grkov? Kakšen je bil njegov odnos do kristjanov? Kako je legendarni junak povezan z rimsko zgodovino?

Po končanem delu sočasno rešujete skupne naloge, ki se nanašajo na poudarjanje glavnih zamisli in bistva učne snovi.

VPRAŠANJA ZA POVZEMANJE UČNE SNOVI

1. Naštej obravnavane pisne in slikovne vire, jih kronološko razvrsti ter umesti k ustreznim ljudstvom, ki so pisavo uporabljala.
2. Zakaj so nastale različne pisave?
3. V čem je pomen pisarjev, raziskovalcev in knjižnic pri ohranjanju pisav starega veka?
4. Primerjaj oblikovne značilnosti različnih pisav glede na obliko zapisov, barvo, glasovno vrednost, podlago za pisanje in pisalni pribor.¹¹⁵
5. Kakšna je vsebina obravnavanih virov in komu so bili zapisi namenjeni?
6. Kakšen pomen so imele staroveške pisave za razvoj književnosti?
7. Kakšne so prednosti in pomanjkljivosti obravnavanih pisav iz starega veka v primerjavi z današnjimi pisavami?

PRAKTIČNA NALOGA

V pisanju s katero izmed staroveških pisav se preizkusi tudi praktično.

Napiši KRAJŠO MISEL O PISAVI, ki se ti je porodila ob obravnavi učne snovi, z eno izmed pisav – tako kot v starem veku!

NALOGA ZA GLOBLJE RAZUMEVANJE OBRAVNAVANE TEME

Nalogo za globlje razumevanje obravnavane teme reši samostojno (med poukom ali za domače delo).

Napiši kratek zgodovinski esej z naslovom: KLINOPIS, HIEROGLIFI, ALFABET – KATERA PISAVA JE NAJBOLJ VPLIVALA NA RAZVOJ EVROPSKE KULTURE?

¹¹⁵
Pri tako podrobni obravnavi svetujemo navezavo na organizacijo kaligrafskega tečaja.

2.1. 4 Grški pogledi na obliko Zemlje – napredek v astronomiji in filozofiji

Delo z multiperspektivnimi zgodovinskimi viri s timskim poukom

Uvod v delovni list 2

Vsebina širše izbirne teme Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov v posodobljenih učnih načrtih za prvi letnik gimnazije predvideva obravnavo značilnosti različnih znanstvenih panog, ki so se razvijale v starem veku. V okviru navedenega učnega sklopa je zasnovan ožji učni problem Grški pogledi na obliko Zemlje – napredek v astronomiji in filozofiji. V ta namen je načrtovan delovni list, ki med ostalimi vsebuje odlomke iz Sovretovih Predsokratikov, Milankovičeve Zgodovine astronomije in Hawkingove Krajše zgodovine časa. Pisni viri vključujejo Talesovo, Anaksimеноvo in Anaksagorovo razmišljanje o Zemlji kot ravni plošči, Anaksimandrovo predvidevanje o Zemlji kot valju, Parmenidov, Aristotelov in Ptolemejev pogled na njeno obliko, ki naj bi bila krogelna, ter Hawkingove sodobne poglede na Zemljo in vesolje. S svojimi pogledi so navedeni znanstveniki korenito spremenili dotedanje predstave o Zemlji in s tem bistveno prispevali k razvoju astronomije in filozofije.

Na temelju izbranih učnih ciljev širše teme so opredeljeni operativni procesni učni cilji oziroma pričakovani dosežki ali rezultati, ključne kompetence, ključni koncepti, splošni zgodovinski koncepti (npr. multiperspektivizem), medpredmetna povezava s filozofijo, didaktični pristopi (npr. učnociljni in procesno-razvojni pristop, delo z viri, igra vlog, timski pouk) ter vprašanja za samorefleksijo učitelja in/ali dijaka. Načrtovani so tudi potek učnega procesa s časovnim okvirjem obravnave ter dejavnosti učitelja in dijakov v učnem procesu. Sledi delovni list z napovedjo učnega problema dijakom v obliki trditve ter dejavnosti za uresničitev načrtovanih ciljev in pričakovanih dosežkov oziroma rezultatov.

Shema načrtovanja učnega problema Grški pogledi na obliko Zemlje – napredek v astronomiji in filozofiji v okviru učnega sklopa Značilnosti znanosti, vrste znanstvenih panog (matematika, astronomija, medicina). Znanosti izstopijo iz službe religiji

Izbirna širša tema: Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov (str. 19)

Učni sklop: Značilnosti znanosti, vrste znanstvenih panog (matematika, astronomija, medicina). Znanosti izstopijo iz službe religiji (str. 19)

Učni problem: Grški pogledi na obliko Zemlje – napredek v astronomiji in filozofiji

Tematski cilj/-i iz učnega načrta za zgodovino (str. 19)

Dijaki/-nje:

- primerjajo umetnostne in znanstvene dosežke v posameznih obdobjih prazgodovine in starega veka;
- sklepajo o vzrokih za pojav umetnosti in znanosti;
- umetniške stvaritve in znanstvene dosežke umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor;

- razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- oblikujejo svoje sklepe, mnenja, stališča, interpretacije;
- razvijajo sposobnost različnih oblik komunikacije;
- razvijajo socialne spretnosti pri različnih oblikah sodelovalnega učenja;
- razvijajo odgovoren in pozitiven odnos do ohranjanja kulturne dediščine kultur starega veka.

Tematski cilj/-i iz učnega načrta za filozofijo¹¹⁶ (str. 12)

Dijaki/-nje:

- pridobijo pregled antične filozofije (s poudarkom na predsokratski misli);
- razumejo glavne probleme te filozofije;
- znajo uporabiti osnovne pojme;
- znajo razložiti rešitve, ki so jih predlagali tedanji filozofi.

Operativni procesni cilji (zajemajo vsebine, spretnosti, dejavnosti, spoznavne/miselne procese, ključne koncepte, ključne kompetence, izdelke ...) oz. pričakovani dosežki/rezultati

Dijaki/-nje:

- s pomočjo virov naštejejo znanstvenike, ki so se ukvarjali s teorijami o obliki Zemlje, jih časovno umestijo in poznajo okoliščine, v katerih so se jim porodile nove ideje;
- analizirajo besedila s Talesovim, Anaksimenovim, Anaksagorovim, Anaksimandrovim, Parmenidovim, Aristotelovim, Ptolemejevim in Hawkingovim pogledom na obliko Zemlje;
- iz vsebine virov razberejo različne predstave grških znanstvenikov filozofov o obliki Zemlje: Zemlja kot ravna plošča, valj ali krogla;
- primerjajo posamezne pisne vire ter sklepajo, kako so v izbranih besedilih prikazani in dokazani pogledi na obliko Zemlje;
- utemeljijo vzroke za Talesov, Anaksimenov in Anaksagorov pogled, Anaksimandrovo stališče, Parmenidovo, Aristotelovo in Ptolemejevo perspektivo ter Hawkingovo stališče do oblike Zemlje;
- glede na prepričljivost argumentov presodijo vrednost posameznih znanstvenih teorij za razvoj astronomije in filozofije ter ob tem oblikujejo svoja mnenja;
- prevzamejo identiteto in perspektivo izbranega znanstvenika in se skozi pisanje in predstavitev njegovega dnevnika vživijo v njegovo vedenje, ravnanje in razmišljanje;
- argumentirajo trditev »Skozi očala grških filozofov je bila Zemlja videti drugače kot danes«;

¹¹⁶ http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_filozofija_gimn.pdf

- z umeščanjem izbranih filozofov oz. znanstvenikov v ustrezen časovni in prostorski okvir razvijejo sposobnost časovnih in prostorskih predstav;
- razvijejo spretnost zbiranja in izbiranja pomembnih informacij ob delu z viri, s pomočjo katerih rešujejo naloge na delovnem listu ter kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- oblikujejo svoje zaključke in mnenja o različnih pogledih grških znanstvenikov na obliko Zemlje in o razvoju astronomije v starem veku;
- razvijejo sposobnost različnih oblik komunikacije v okviru timskega pouka;
- razvijejo socialne spretnosti ob reševanju nalog na delovnem listu v dvojicah in pri igri vlog;
- razvijejo odgovoren in pozitiven odnos do ohranjanja kulturne dediščine stare Grčije, tako da popularizirajo znanstvenika s pisanjem njegovega dnevnika.

Ključne kompetence:

sporazumevanje v maternem jeziku, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, kulturna zavest in izražanje

Ključni koncepti širše teme: znanost.

Splošni zgodovinski koncepti:

- **koncepti za globlje razumevanje:** vzročno-posledično mišljenje, dejstva in mnenja, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta;
- **koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:** kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija, **multiperspektivizem**.

Medpredmetne povezave: filozofija: izbirna tema Antična filozofija (predsokratska misel)

Didaktični pristopi:

- *učnocijni in procesno-razvojni pristop* (načrtovanje dejavnosti za dijake v povezavi s cilji in pričakovanimi rezultati)
- *kompetenčni pristop*
- *kurikularne povezave*
- *aktivne učne oblike* (delo v parih, individualno delo, timsko delo)
- *aktivne učne metode* (**delo z viri**, igra vlog)
- *avtentični/alternativni pouk* (**timski pouk** – kolaborativno (oz. dialogično) timsko poučevanje, komplementarno timsko poučevanje)

(Samo)refleksija dijaka in/ali učitelja:

- **samorefleksija dijaka:**
Ali zaradi dela z viri, večperspektivne obravnave in timskega pouka s

filozofijo bolje razumem različne poglede grških filozofov na obliko Zemlje? Pri čem sem imel/-a težave in kako bi jih lahko odpravil/-a?

- **samorefleksija učitelja:**

Kaj mi je pri obravnavi različnih pogledov na obliko Zemlje oz. grške astronomije in filozofije uspelo? Kaj moram izboljšati? Ali zaradi dela z viri, večperspektivne obravnave in timskega pouka s filozofijo bolj kakovostno uresničujem učne cilje oz. dosegam pri dijakih globlje razumevanje različnih pogledov na obliko Zemlje? Utemeljitev.

Potek učnega procesa:

- *faza učnega procesa:* uvajanje, obravnavanje nove učne snovi, preverjanje

Čas obravnave: 2 učni uri

Dejavnosti, vezane na organizacijo učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI DIJAKA
Uvodni del Učitelj se z dijaki pogovarja o sodobnih raziskavah vesolja in predstavah, ki so si jih o svetu in Zemlji ustvarile prve visoke kulture. Napove učne cilje, predstavi načrt dejavnosti za uresničevanje ciljev, poudari delo z viri, večperspektivni pristop in timski pouk.	Dijaki sodelujejo v pogovoru, izražajo svoja mnenja, se formirajo v dvojice.
Glavni del Dijaki četrth letnikov gimnazije z učiteljico filozofije¹¹⁷ na kratko predstavijo razmišljanja jonskih naravoslovcev in Aristotela o svetu in človeku. Učitelj zgodovine razdeli učne liste. Skupaj z učiteljico filozofije kolaborativno (dialogično) sodelujeta in spremljata delo dvojic, razlagata morebitna nerazumevanja, spodbujata in sproti preverjata. Učitelja spremljata dijake pri pisanju dnevnikov v vlogi znanstvenikov filozofov in jim svetujeta.	Dijaki poslušajo četrtošolce in učiteljico filozofije ter prejmejo kratek povzetek, ki pojasnjuje ozadje, v katerem so se porodila razmišljanja jonskih naravoslovcev in Aristotela o svetu in človeku. Dijaki na delovnih listih analizirajo pisne zgodovinske vire in odgovarjajo na vprašanja. Preučujejo različne poglede grških znanstvenikov (filozofov) na obliko Zemlje (teorije o Zemlji kot ravni plošči, valju ali krogli) in vzroke za takšna razmišljanja. V dvojicah se vživljajo v vlogo znanstvenika filozofa, ki je pravkar prišel do pomembnega odkritja in v dnevniku opisujejo svoje odkritje, utemeljujejo pomen, prepričujejo o njegovi uporabnosti.

¹¹⁷ Sodelovala je profesorica filozofije Janja Jankovič.

Učitelja komentirata predstavitev.	Posamezniki predstavijo skozi igro vlog svoja razmišljanja iz dnevniških zapisov pred ostalimi dijaki, ki dobijo globlji uvid v različna stališča do oblike Zemlje. Presojajo prepričljivost zagovarjanja različnih pogledov, komentirajo predstavitev sošolcev in se posvetujejo z učiteljema.
Zaključek	
Učitelj zgodovine poda sklepne ugotovitve ter postavi trditev. Komentira razmišljanja dijakov.	Dijaki po usklajevanju z učiteljem rešijo naloge za povzemanje učne snovi in dojemanje večperspektivnega pogleda. Potrdijo ali ovržejo ključno trditev »Skozi očala grških filozofov je bila Zemlja videti drugače kot danes«.
Izvede samorefleksijo.	Izpolnijo samorefleksijske obrazce.

Vsebinska znanja bodo dijaki izgrajevali s poznavanjem in razumevanjem različnih pogledov grških filozofov na obliko Zemlje in vzrokov zanje. Proceduralna znanja bodo razvijali s sposobnostjo pravilnega časovnega in prostorskega umeščanja delovanja grških raziskovalcev, s spretnostjo zbiranja, izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje uporabne vrednosti informacij iz zgodovinskih virov, s sposobnostjo oblikovanja mnenj, argumentacij in razlag pri pisanju znanstvenikovega dnevnika in pri argumentiranju ključne trditve, s spretnostjo različnih oblik komunikacije pri igri vlog, s socialnimi spretnostmi pri delu v dvojicah. Odnosno znanje bodo izgrajevali z razvijanjem odgovornega in pozitivnega odnosa do grške kulturne dediščine oz. s popularizacijo znanstvenika s pisanjem njegovega dnevnika. Pri reševanju nalog na delovnih listih bodo dijaki uporabili naslednje miselne procese: primerjanje pri navajanju podobnosti in razlik med različnimi perspektivami filozofov glede oblike Zemlje, sklepanje na temelju dokazov iz različnih zgodovinskih virov, argumentiranje pri igri vlog oz. pisanju dnevnika, abstrahiranje pri luščenju bistvenih, skupnih značilnosti določenih teorij o Zemlji, analizo perspektiv ali multiperspektivnost pri upoštevanju različnih perspektiv (pogledov, stališč, videnj) grških filozofov glede oblike Zemlje ter razlogov zanje, odločanje pri odgovoru na ključno vprašanje, kritično in ustvarjalno mišljenje pri vživljanju v osebnost znanstvenika filozofa, ki piše dnevnik, razvijanje samospoznavanje pri izvedbi samorefleksije. Ključno kompetenco sporazumevanja v maternem jeziku bodo dijaki razvijali s pravilno uporabo zgodovinske terminologije, s pisanjem odgovorov na vprašanja z delovnih listov, s pisanjem dnevnika in igro vlog, matematično kompetenco ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji z vzročno-posledičnim mišljenjem ter s sklepanjem s pomočjo dokazov iz virov, učenje učenja z razvijanjem spretnosti pri delu z zgodovinskimi viri in s samorefleksijami, socialne in državljanske kompetence z razvijanjem kulture dialoga z upoštevanjem in spoštovanjem drugačnih pogledov in stališč in z zagovarjanjem svojih pogledov in stališč in argumentov zanje, zlasti pri igri vlog, in kulturno zavest in izražanje s spodbujanjem pozitivnega odnosa do pomena ohranjanja in varovanja kulturne dediščine starih Grkov, tudi prek popularizacije znanstvenikove filozofove teorije s pisanjem njegovega dnevnika. Ključni koncept teme je znanost. Splošne zgodovinske koncepte bodo dijaki razvijali z ugotavljanjem vzrokov in posledic določenih zamisli, ki so se porodile znanstvenikom, dejstev in mnenj, podobnosti in razlik med različnimi stališči, spremembe oz. kontinuitete pri razvoju

astronomije. Koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede, pa vključujejo razvijanje časovnih predstav, dokazov iz zgodovinskih virov ter njihovo interpretacijo.

Med didaktičnimi pristopi, ki so mi omogočili kakovostno obravnavo učnega problema, sem izbrala delo s pisnimi viri in timski pouk. Izmed splošnih zgodovinskih konceptov, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede, pa sem izpostavila multiperspektivnost. Dijaki so preučevali problem oblike Zemlje iz različnih zornih kotov ter ugotavljali okoliščine in vzroke za različne poglede grških filozofov. Na ta način so razvijali sposobnosti analiziranja, zgodovinskega razmišljanja in življenja v zgodovino.

Da je bilo življenje večje, so na koncu pripravili in izvedli krajšo igro vlog, kar je bilo za njih pravo doživetje. Vživljali so se v vedenje, ravnanje in razmišljanje filozofa, ki je pravkar prišel do pomembnega odkritja, tako da so najprej zapisali njegova razmišljanja v dnevnik, nato pa so prevzeli identiteto in predstavili njegove ideje, stališča, poglede.

V ta namen sem v pouk predhodno vključila aktivno metodo – delo s pisnimi viri. Metodo uporabljamo za iskanje podatkov iz virov, lahko pa tudi za ugotavljanje zanesljivosti in pristranskosti. Dijaki so brali besedila in razbirali podatke, opredeljevali tematiko, iskali informacije o avtorju, ugotavljali ozadje, analizirali oz. opisovali glavne ideje, jih razlagali, razbirali sporočilnost, primerjali vsebino besedila z drugimi ter ob navedenem oblikovali svoja mnenja.

Timski pouk s filozofijo je bil pri tem vsekakor dodana vrednost. Kljub temu da se predmet poučuje v četrtem letniku gimnazije, sva se s kolegico odločili za vertikalno povezavo in se osredotočili na predsokratsko misel. Pridobitev so bili nekateri dijaki četrtil letnikov, ki so v uvodnem delu predstavili ključne misli dijakom prvih letnikov, hkrati pa je na ta način učiteljica preverila njihovo znanje, ki naj bi ga predhodno usvojili pri rednem pouku filozofije. Prednosti timskega dela za dijake so se pokazale v višji ravni pozornosti, interdisciplinarnem pogledu na znanje, učinkovitejšem razvijanju spretnosti analiziranja, sintetiziranja in komunikacije ter celostnem pogledu na obravnavano temo. Učitelja sta bila zgled kritičnega mišljenja in sodelovalne naravnosti v vsakdanjem življenju. Prav tako je timsko delo prineslo določene prednosti učiteljicama, saj sva imeli drugačne pristope in ideje. Kakovost poučevanja je bila boljša, pouk pestrejši, fleksibilnejši, večja je bila njegova ciljna naravnost. Intenzivnejša sta se nama zdela predvsem načrtovanje in evalvacija, za kar pa sva porabili ogromno časa.

Priloge



Delovni list 2: Grški pogledi na obliko Zemlje

Delovni list 2

Ključna trditev (napoved cilja dijakom):

Skozi očala grških filozofov je bila Zemlja videti drugače kot danes.

Dejavnosti:

Na delovnem listu so predstavljeni odlomki besedil, ki odražajo različne poglede grških filozofov na to, kakšno obliko ima Zemlja. Nekateri so menili, da je bila Zemlja ravna plošča, drugi so govorili o valju, tretji pa so trdili, da je krogla. V okviru timskega pouka s filozofijo ti bodo četrtošolci in učiteljica tega predmeta najprej pojasnili kontekst, v katerem so nastala različna razmišljanja jonskih naravoslovcev in Aristotela o svetu in človeku v njem. V dvojicah preberita zgodovinsko ozadje in ključne zamisli grških filozofov, uvodno besedilo, nato pa pozorno analizirajta vire in odgovorita na zastavljena vprašanja.

Zgodovinsko ozadje s ključnimi razmišljanji jonskih naravoslovcev in Aristotela o svetu in človeku (priložijo dijaki četrtega letnika gimnazije pod mentorstvom učiteljice filozofije)

Uvodno besedilo

Oblika Zemlje je bila skozi zgodovino in je deloma še danes predmet mnogih razprav in znanstvenih preučevanj. Znano je, da sta asirska in babilonska kultura Zemljo pojmovali kot nepremično ravno ploščo, ki jo podpirajo kamniti stebri. Z vseh strani naj bi jo obdajal ocean, prek nje pa je razpeto nebo. Čezenj vsakodnevno v svoji ladji potuje bog Sonca. Stare indijske civilizacije so Zemljo obravnavale kot ploščo, slonečo na hrbtu treh slonov, ki naj bi stali na želvi, ta pa naj bi plavala po brezkončnem oceanu. Podobne, pa tudi bolj napredne predstave so imeli o Zemlji stari Grki. Današnji znanstveniki trdijo, da je Zemlja elipsoid.

(Prirejeno po različnih virih.)

I. Talesov, Anaksimenov in Anaksagorov pogled na obliko Zemlje (Zemlja je ravna plošča.)

Najprej analizirajta in primerjajta vire 1, 2 in 3 ter odgovorita na vprašanja.

Vir 1

Tales

»/.../ 5) Nekateri so ugibali, da leži zemlja na vodi. To je najstarejši nauk, ki smo ga sprejeli, zastopal pa ga je baje Tales iz Mileta, ker je menil, da je zemlja plovna in da ostane na površju vode kakor les ali kaj podobnega.

6) Talesova misel je abotna: mož namreč trdi, da zemljo nosi voda in da plava kakor ladja; zbog valovanja vode da se ziblje, kadar pravijo, da je potres. Potemtakem ni čudno, da je dovolj vlage za izviranje rek, ko pa ves svet stoji na mokrem.

7) /.../ Zakaj neka podstat mora biti, bodi že ena sama, bodi da jih je več, iz katerih se vse drugo poraja, sama pa ostane dalje. O številu in vrsti takega počela si pa niso vsi edini:



tako postavlja Tales, ustanovitelj filozofije, vodo za pravzrok, zato dokazuje, da plava zemlja na vodi.«

(Sovre, A. (1988). *Predsokratiki*. Ljubljana: Slovenska matica, str. 32.)

Vir 2

Anaksimenes

»/.../ 43) Zemlja je ploščata in plava na zraku. Enako plavajo na zraku zaradi ploščatosti tudi sonce, mesec in druge zvezde in vse so ognjene. / .../

48) Anaksimenes je postavil zrak za počelo vsem stvarem, češ iz zraka vse nastane, v zraku zopet premine. Saj pravi: 'Kakor naša duša, ki je zrak, vlada nas, tako obdaja tudi ves kozmos dah in zrak.' /.../«

(Sovre, A. (1988). *Predsokratiki*. Ljubljana: Slovenska matica, str. 38.)

Vir 3

Anaksagoras

»/.../ 11) Na zemlji, ki ima ploščato obliko, je ostalo morje, ko je vlaga izhlapela pod učinkom sonca.

12) Zemlja je ploščate oblike in vztraja v vesi zavoljo svoje velikosti in ker ni praznega prostora in jo nosi zrak, ki je nenavadno močan, tako da plava na njem.

13) Večina fizikov trdi, da leži zemlja v središču sveta: tako tudi Empedokles in Anaksagoras. /.../«

(Sovre, A. (1988). *Predsokratiki*. Ljubljana: Slovenska matica, str. 113.)

Vprašanja:

1. Kdo je prevedel predstavljene vire v slovenski jezik? Iz naslova *Predsokratiki* sklepajta, katera veda je bila predmet njegovega zanimanja v tem delu? S pomočjo zgornjih virov in strokovne literature ugotovita, kdo so bili predsokratiki, omenjeni v virih, kdaj so živeli in kje.
2. Pojasnita, za kakšno vrsto virov gre.
3. Opišita vsebino posameznih virov.
4. Izpostavita ključni problem, ki ga obravnavajo viri. Kaj je vplivalo na vsebino zapisov?
5. Kakšen je bil pogled Talesa, kakšen Anaksimena in kakšen Anaksagore na obliko Zemlje? S čim so posamezni jonski naravoslovci utemeljevali svoje domneve? V čem so si bila njihova stališča podobna in v čem so se razlikovala?
6. S pomočjo uvodnega besedila in virov pojasnite, v čem so ti pogledi drugačni od predstav ostalih visokih civilizacij in današnjih teorij o obliki Zemlje? Kateri so vzroki za različne predstave?

7. Presodita, kako zanesljiva in uporabna je vsebina obravnavanih virov glede na dokaze, ki jih navajajo filozofi v podporo svojim trditvam. V kolikšni meri je po vašem mnenju vsebina zapisov vplivala na nadaljnji razvoj astronomije in filozofije?

II. Anaksimandrov pogled na obliko Zemlje (Zemlja je podobna valju.)

Analizirajte vsebino virov 4 in 5 ter odgovorita na vprašanja.

Vir 4

Anaksimander

»Opazovanje, da zvezde, ki jih vidimo iz različnih širin, niso vedno iste, je podrlo predstavo o ploščati Zemlji. V Egiptu npr. so jasno videli nekatere zvezde, ki jih niso mogli videti iz Grčije. V Grčiji so videli, da opisuje ozvezdje Velikega voza popoln krog okoli tečaja, ne da bi se pogreznilo pod obzorje, v Egiptu, nasprotno, pa so ga videli, kako se pogrezne v puščavski pesek. Ta opazovanja so prav jasno pokazala, da je površje Zemlje nekako ukrivljeno. Prva misel, kako utegne biti ukrivljeno, izvira od Anaksimandra. Učil je, da je Zemlja ukrivljena proti severu in proti jugu, a da je ravna proti vzhodu in zahodu, tako da je bolj podobna valju. S to domnevo je lahko razlagal različno sliko zvezd na nebu v Grčiji in v Egiptu, ki izvira od razlike v zemljepisni širini. Hkrati pa je ohranil stari mitološki nauk, da leži področje smrti daleč na zahodu.«

(Hoyle, F. (1971). *Astronomija*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 83.)

Vir 5

»**Anaksimander** je menil, da je zemlja prosto plavajoč valj, mi pa smo na eni izmed končnih površin. Naš svet naj bi obdajalo nešteto drugih svetov. Svet tu pomeni tisto, čemur bi mi rekli: galaksija, spiralna meglenica. Notranjo dejavnost vsakega izmed teh svetov pa naj bi urejalo vrtničasto gibanje, ki vleče zemljo proti središču.

Nebesna telesa so ognjena kolesa, ki jih – razen na eni točki – zakriva zrak. Lahko si jih predstavljamo kot zračnice dvokolesa, kjer samo ventil ni zakrit in je zato viden. Seveda moramo pomniti, da so tedanji Grki gledali zrak kot nekaj, kar napravi stvari nevidne.«

(Russell, B. (1972). *Modrost zahoda: zgodovinski pregled zahodne filozofije v njenem družbenem in političnem okviru*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 17, 18.)

Vprašanja:

1. Iz vira 5 ugotovita, kako si je Anaksimander predstavljal svet in nebesna telesa.
2. Kakšno obliko naj bi po njegovem mnenju imela Zemlja?
3. S pomočjo dokazov iz vira 4 pojasnita, kaj je vplivalo na Anaksimandrovo predstavo o ukrivljenosti Zemlje?
4. V čem so prednosti in slabosti Anaksimandrovega pogleda na obliko Zemlje iz današnjega zornega kota?
5. Presodita, ali je Anaksimandrov pogled na obliko Zemlje bolj objektivni od razmišljanj dotedanjih filozofov.





III. Parmenidov, Aristotelov in Ptolemejev pogled na obliko Zemlje (Zemlja ima obliko krogle.)

Analizirajte vsebino virov 6, 7 in 8 ter odgovorite na vprašanja.

Vir 6

Parmenides

»Kot poroča Sokratov učenec Teofrast, je bil prvi, ki je menil, da je Zemljino površje kroglasto, Pitagorov pristaš Parmenides. /.../ Parmenides je živel v poznem šestem in v zgodnjem petem stoletju pr. n. š., njegova utemeljitev za kroglasto obliko Zemlje je bila dobra. Dokazoval je, da mora telo katerekoli oblike, različne od kroglaste, pasti samo vase in da ima edino krogla obliko, ki ostane v naravi v ravnovesju. Nedvomno je tudi polkroglasti nebesni svod veliko pripomogel k misli o kroglasti Zemlji. To izrečeno misel pa je nedvomno podpiralo dejstvo, da je preprosto razložila, kaj se dogaja z zvezdami, s Soncem, z Luno in s planeti, ko zaidejo na zahodu: nadaljujejo svojo krožno pot in se spet prikažejo na vzhodu. /.../«

(Hoyle, F. (1971). *Astronomija*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 83.)

Vir 7

Aristotel

»Še v času Krištofa Kolumba so mnogi verjeli, da je Zemlja ravna (takšne najdemo še danes), a korenine sodobne astronomije segajo vse do starih Grkov. Približno leta 340 pr. n. š. je grški filozof Aristotel napisal knjigo z naslovom O nebu. V njej je podal trdne argumente v korist trditvi, da je Zemlja krogla, ne pa ravna plošča.

Enega od teh dokazov je utemeljil s pomočjo Luninih mrkov. Ugotovil je, da mrk nastane, ko se Zemlja znajde med Soncem in Luno. Pri tem meče svojo senco na Luno in jo zastre. Aristotel je opazil, da je Zemljina senca vedno okrogla. To bi pričakovali, če bi bila Zemlja okrogla, ne pa če je raven disk. V tem primeru bi bila namreč njena senca okrogla le tedaj, ko bi bilo Sonce med mrkom neposredno pod središčem diska. V drugih primerih bi imela senca obliko elipse /.../.

(Hawking, S. W., Mlodinow, L. (2007). *Krajša zgodovina časa*. Tržič: Učila International, str. 6, 7.)

Vir 8

Ptolemej

»Zemljepisne dolžine lahko izračunamo, kakor je delal že Hiparh, če kak trenuten kozmičen dogodek, n. pr. začetek ali konec Luninega mrka, opazujemo z dveh raznih krajev zemeljske površine in natančno ugotovimo krajevni sončni čas teh krajev v trenutku dogodka. Ta čas za dva kraja z različnima zemljepisnima dolžinama ni enak, in iz te neenakosti se izračuna razlika njunih zemljepisnih dolžin. Vendar pa se po tej poti zemljepisne dolžine še zdaleč ne dajo ugotoviti tako natančno kakor širine. Zato se je zgodilo, da so bili na podlagi Ptolemejevih krajevnih koordinat narisani zemljevidi v smeri poldnevnikov dobri, v smeri vzporednikov pa preveč raztegnjeni.

Možnost, ugotoviti zemljepisno dolžino, je uporabil Ptolemej za nov dokaz, da je Zemlja okrogla. Dodal pa mu je še enega. Kadar se z odprtega morja bližamo hriboviti obali, zagledamo najprej vrhove hribov in šele potem njihova pobočja. To je vedel tudi Arhimed, najbrž pa že tudi drugi pred njim. Ko so namreč kmalu po Pitagori, še bolj pa v

Aristotelovih časih, začeli govoriti, da je Zemlja okrogla, so pazljivi pomorščaki nedvomno opazili ta pojav.«

(Milanković, M. (1951). *Zgodovina astronomije: od njenih začetkov do leta 1727*. Ljubljana: Slovenski knjižni zavod, str. 60.)

Vprašanja:

1. Iz virov 6, 7 in 8 ugotovita, katero skupno stališče o obliki Zemlje so navajali Parmenides, Aristotel in Ptolemej. Zakaj so tako razmišljali?
2. Pojasnita, s katerimi dokazi je Parmenides podprl svoj pogled na kroglasto obliko Zemlje.
3. Razložita, s katerimi argumenti je Aristotel utemeljeval svoje razmišljanje o Zemlji kot krogli.
4. S čim je Ptolemej dokazoval, da je Zemlja okrogla?
5. Kako je Ferdinand Magellan v začetku 16. stoletja potrdil Parmenidesova, Aristotelova in Ptolemejeva stališča in dokazal, da je Zemlja okrogla?
6. Utemeljita, kakšna je vrednost posameznih virov glede na prepričljivost dejstev in kakovost mnenj.

IV. Hawkingovi sodobni pogledi na Zemljo in vesolje

Analizirajta vsebino virov 9 in 10 ter odgovorita na vprašanja.

Vir 9

Hawking

»Tudi Zemlja je sferična

Tudi Zemlja je okrogle oblike, ker se na vseh straneh opira na svoj center. Vendar pa zaradi velikih višin gora in nizkosti dolin (ne glede na to, da do neke majhne mere prilagaja svojo univerzalno obliko) ni mogoče takoj zaznati, da je popolnoma okrogla.

To je mogoče pojasniti takole: popotnikom, ki od koderkoli potujejo proti severu, se najvišja severna točka osi dnevnega vrtenja postopoma pomika čez glavo, nasprotna točka pa se za enako mero spušča navzdol; in za veliko zvezd, ki ležijo na severu, se zdi, da ne zaidejo, in za mnogo zvezd na jugu velja, da nič več ne vzhajajo. Zato v Italiji Canopus ni viden, pač pa je viden iz Egipta. V Italiji pa je moč videti zadnjo zvezdo Fluviusa, ki pa ni vidna z našega področja, ki leži na bolj mrzlem območju. In obratno, za popotnike, ki potujejo na jug, se druga skupina zvezd na nebu viša; medtem ko se tiste, ki so za nas višje, tam spuščajo.

Povrhu tega je nagnjenost polov povsod v enakem razmerju do mest z enako oddaljenostjo od Zemljinih polov, kar pa ne velja za nobeno drugo obliko, razen kroglo. Zaradi tega je očitno, da je Zemlja ujeta med tečajema in je zato okrogla.

Tem dejstvom lahko dodamo še to, da prebivalci vzhoda ne opazijo večernih mrkov Sonca ali Lune; tako kot prebivalci zahoda ne vidijo jutranjih mrkov; tisti, ki živijo na vmesnem področju, pa jih vidijo – eni bolj zgodaj, drugi pa malo pozneje.

Tudi popotniki na ladji opazijo, da se voda tako oblikuje; ko z ladijske palube na primer še ne vidimo kopnega, se ta že vidi z najvišje točke jambora, in obratno. Če je na vrh





jambora ladje, ki potuje na odprto morje, pritrjeno kaj svetlečega, bo to tistim, ki so ostali na obali, postopno izginjalo izpred oči, vse dokler ne bo popolnoma izginilo, kot da zaide.

In še to, potrjeno je, da voda, ki po svoji naravi teče, vedno išče nižje položaje – podobno kot zemlja, prst – in se ne vzpenja navzgor proti obrežju dlje, kot pa ji to dopušča izbočenost obale. To je tudi razlog, zakaj je kopno toliko višje tam, kjer se dviguje iz oceana.«

(Hawking, S. W. (2005). *Na ramenih velikanov: zgodovinski mejniki v fiziki in astronomiji*. Tržič: Učila International, str. 29.)

Vir 10

»Pred nekaj desetletji je nek priznan znanstvenik (nekateri pravijo, da je bil Bertrand Russell) javnosti predaval o astronomiji. Opisal je, kako Zemlja kroži okoli Sonca in kako Sonce kroži okoli središča ogromne gručice zvezd – naše galaksije. Na koncu se je iz ozadja predavalnice oglasila mala ženička: 'To, kar ste nam povedali, je nesmisel. Svet je v resnici ravna plošča, ki počiva na hrbtu velikanske želve.' Znanstvenik se je pokroviteljsko nasmehnil in odvrnil: 'Na čem pa stoji želva?' 'Prebrisani ste, mladenič, zelo prebrisani,' je dejala starka, 'a želva stoji na drugi želvi, in tako vse do dna!'

Danes se nam podoba vesolja v obliki neskončnega stolpa želv zdi nekoliko prismojena. Toda, ali ga res kaj bolje poznamo? /.../

Živimo v svetu, ki nas bega z nešteto ugankami. Radi bi našli smisel v stvareh, ki nas obdajajo, in si odgovorili na vprašanja: Kakšna je narava vesolja? Od kod prihaja? Kakšno je naše mesto v njem? Zakaj je takšno, kot je?

V poskusih, da bi našli odgovore na ta vprašanja, si izdelamo določeno sliko sveta. To je lahko neskončen stolp iz želv, ki podpira ravno Zemljo, ali pa teorija superstrun. Obe sta teoriji vesolja, čeprav je zadnja veliko bolj matematična in natančnejša od prve. Obema manjkajo opazovalni dokazi: nihče še nikdar ni videl velikanske želve z Zemljo na hrbtu, pa tudi superstrune ne. Vendar pa teorija želv ni preveč uspešna, saj nakazuje, da je mogoče pasti čez rob Zemlje. To se ne ujema z izkušnjami, razen če je v tem razlog, da ljudje izginjajo v Bermudskem trikotniku!«

(Hawking, S. W., Mlodinow, L. (2007). *Krajša zgodovina časa*. Tržič: Učila International, str. 3, 140.)

Vprašanja:

1. Na internetu ali v strokovni literaturi poiščite podatke o astronomu Stephenu Hawkingu.
2. Katere teorije o svetu oziroma Zemlji se omenjajo v virih?
3. Iz vira 10 ugotovita, zakaj Hawking dvomi v teorijo želv.
4. Iz vira 9 razberita dejstva, s katerimi Hawking podpira teorijo o sferični (krogelni) obliki Zemlje. Presodita uporabnost informacij.
5. V viru 10 podčrtajta vprašanja – uganke, ki so si jih o svetu zastavljali tudi prvi filozofi. Utemeljita vajine poglede na človeka, Zemljo in vesolje.

NALOGA ZA GLOBLJE RAZUMEVANJE TEME

Rešita nalogo za globlje razumevanje večperspektivnega pogleda na obliko Zemljo.

Napišita krajši FILOZOFOV DNEVNIK: vživita se v vlogo enega izmed obravnavanih znanstvenikov filozofov, ki je pravkar prišel do pomembnega odkritja. V dnevniku opišita njegovo odkritje, utemeljitve, prepričajta nas o uporabni vrednosti in pripravita predstavitev tako, da eden izmed vaju prevzame identiteto in perspektivo znanstvenika filozofa.

SKUPNE NALOGE

Sočasno rešujete skupne naloge, ki se nanašajo na poudarjanje glavnih zamisli in bistva učne snovi ter boljšega razumevanja večperspektivnega pogleda.

Vprašanja:

1. Naštej različne znanstvenike, ki so se ukvarjali s teorijami o obliki Zemlje.
2. V katerem času so delovali in kje?
3. Koliko pogledov in katere poglede na obliko Zemlje so poznali antični Grki?
4. Primerjaj posamezna besedila ter sklepaj, kako so v besedilih prikazani in dokazani posamezni pogledi na obliko Zemlje.
5. Utemelji vzroke, ki so vplivali na nastanek različnih pogledov do oblike Zemlje.
6. Kateri znanstveniki so po tvojem mnenju najbolj prepričljivo dokazali svojo teorijo o obliki Zemlje in vplivali na razvoj astronomije?
7. Kako so zgodovinske danosti v grških polisih vplivale na nove zamisli filozofov o Zemlji.

KLJUČNA TRDITEV V RAZMISLEK

Z argumenti potrdi ali ovrzi trditev SKOZI OČALA GRŠKIH FILOZOFOV JE BILA ZEMLJA VIDETI DRUGAČE KOT DANES.



2.1.5 Rimska umetnost – umetnost v službi politike

Delo z zgodovinskimi viri in timski pouk

Uvod v delovni list 3

Med vsebinami, ki so vključene v izbirno širšo temo Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov v posodobljenem učnem načrtu za gimnazije in predvidene za obravnavo v prvem letniku, je učni sklop Odsev zgodovinskega dogajanja v umetnosti in književnosti. V okviru navedenega sklopa je načrtovan ožji učni problem Rimska umetnost – umetnost v službi politike. S tem namenom je nastal delovni list, ki vključuje slikovne vire. Gre predvsem za reliefne upodobitve z zgodovinskim ozadjem, ki se nahajajo na rimskih slavolokih in slavnih stebrih: prizor Titovega trumfa na Titovem slavoloku, prizor Bitke z Dačani na Trajanovem stebri, prizor Čudežnega dežja v deželi Kvadov na Mark Avrelijevem stebri ter podobe iz Gemme Augustee. Slikovni viri so povezani s poveljevanjem vloge posameznikov pri uresničevanju političnih ambicij in namenjeni propagandi.

Na temelju izbranih tematskih učnih ciljev so opredeljeni operativni procesni učni cilji oziroma pričakovani dosežki ali rezultati, ključne kompetence, ključni koncepti, splošni zgodovinski koncepti, medpredmetna povezava z likovno umetnostjo, didaktični pristopi (npr. učnociljni in procesno-razvojni pristop, delo z viri, priprava razstave, timski pouk) ter vprašanja za samorefleksijo učitelja in/ali dijaka. Načrtovani so potek učnega procesa s časovnim okvirjem obravnave ter dejavnosti učitelja in dijakov v učnem procesu. Sledi delovni list z napovedjo učnega problema dijakom v obliki trditve ter dejavnosti za uresničitev načrtovanih ciljev in pričakovanih dosežkov.

Shema načrtovanja učnega problema Rimska umetnost – umetnost v službi politike v okviru učnega sklopa Odsev zgodovinskega dogajanja v umetnosti in književnosti. Začetki gledališča

Izbirna širša tema: Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov (str. 19)

Učni sklop: Odsev zgodovinskega dogajanja v umetnosti in književnosti. Začetki gledališča (str. 19)

Učni problem: Rimska umetnost – umetnost v službi politike

Tematski cilj/-i iz učnega načrta za zgodovino (str. 19):

Dijaki/-nje:

- primerjajo umetnostne in znanstvene dosežke v posameznih obdobjih prazgodovine in starega veka;
- sklepajo o vzrokih za pojav umetnosti in znanosti;
- umetniške stvaritve in znanstvene dosežke umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor;
- razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- oblikujejo svoje sklepe, mnenja, stališča, interpretacije;
- razvijajo sposobnost različnih oblik komunikacije;
- razvijajo socialne spretnosti pri različnih oblikah sodelovalnega učenja;

- razvijajo odgovoren in pozitiven odnos do ohranjanja kulturne dediščine kultur starega veka.

Tematski cilj/-i iz učnega načrta za likovno umetnost¹¹⁸

Tematski cilji umetnostnozgodovinskega dela predmeta (str. 27):

Dijaki/-nje:

- razvijajo opazovanje, opisovanje in občutenje umetnine;
- razvijajo znanja in spoznavajo metode za analizo in razumevanje likovnega izražanja;
- razumejo pomen sporočilnosti umetnine;
- gradijo zavedanje o družbeni vlogi likovne umetnosti;
- presojaajo vlogo likovne umetnosti v antiki;
- prepoznavajo bistvene značilnosti antične arhitekture in razumejo njeno vlogo pri nadaljnjem razvoju umetnosti; odkrivajo ključne kiparske naloge v posameznih obdobjih antike in razumejo njihov razvoj.

Tematski cilji likovnosnovalnega dela predmeta (str. 13, 14):

Dijaki/-nje:

- ob lastni ustvarjalni praksi analizirajo izdelke vizualnih komunikacij z vidika likovno-formalne analize, sporočilnosti in namenskosti;
- primerjajo in analizirajo lastna dela in dela sošolcev;
- se na likovni in vsebinski problem likovno odzovejo s sredstvi vizualnih komunikacij;
- privzgajajo čut za kritično vrednotenje likovne umetnosti in sporočil vizualnih komunikacij;
- krepijo občutljivost za likovni jezik.

Operativni procesni cilji (zajemajo vsebine, spretnosti, dejavnosti, spoznavne/miselne procese, ključne koncepte, ključne kompetence, izdelke ...) oz. pričakovani dosežki/rezultati

Dijaki/-nje:

- naštejejo slikovne vire in jih kronološko razvrstijo od starejših k mlajšim: Gemmo Avgusteo, reliefe oz. rekonstrukcije s prizori Titovega ropanja Jeruzalema na Titovem slavoloku, Bitke z Dačani s Trajanovega stebra in Čudežnega dežja v deželi Kvadov z Mark Avrelijevega stebra;
- pojasnijo vrste virov in iz naslovov ter vsebine sklepajo na naročnike likovnih del;
- vire analizirajo, opišejo vsebino, ugotovijo ikonografski pomen in sklepajo na glavna sporočila;

¹¹⁸ http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_likovna_umetnost_gimn.pdf

- vire primerjajo po podobnostih in razlikah glede kraja in časa dogajanja upodobljenega dogodka, udeležencev v dogodku, atributov, oblačil, vojaške opreme in drugih podrobnosti;
- vsebino virov povežejo z zgodovinskimi dogodki tako, da s slikovnimi podatki iz virov utemeljijo odsev zgodovinskega dogajanja na posameznih prizorih (poveličevanje in enačenje cesarja Avgusta z bogovi, judajska vojna, bitke z Dačani in s Kvadi);
- v virih razlikujejo resnične, izmišljene in prirejene elemente ter presodijo pristnost vsebine upodobitev glede na objektivnost dokazov iz slikovnih virov;
- sklepajo o vplivu naročnikovih političnih ambicij in umetnikov na zanesljivost reliefnega zgodovinskega poročila;
- s pomočjo virov pojasnijo namen objektivnega/prikrojenega/potvorjenega prikazovanja zgodovinskih dogodkov;
- sklepajo na vlogo slavolokov in slavlilnih stebrov pri poveličevanju vojaških dejanj posameznikov in njihov vpliv na poznejšo arhitekturo;
- s pomočjo virov presodijo in utemeljijo sporočilno-zgodovinsko vrednost obravnavanih slikovnih virov in pri tem oblikujejo svoja mnenja in stališča;
- argumentirajo trditev »Rimska umetnost je služila političnim ambicijam posameznikov«;
- v okviru timskega pouka z likovno umetnostjo načrtujejo in izvedejo razstavo Rimska umetnost v službi politike;
- opravijo krajšo raziskavo, tako da preiščejo podoben primer iz zgodovine, ko je umetnost služila uresničevanju političnih ambicij posameznih državnikov, in ga primerjajo po podobnostih in razlikah s primeri iz Rima;
- umetniške stvaritve umestijo v ustrezen zgodovinski prostor in čas;
- razvijejo spretnost zbiranja in izbiranja pomembnih informacij ob delu s slikovnimi viri, s pomočjo katerih rešujejo naloge na delovnem listu, ter kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- razvijejo komunikacijske spretnosti;
- razvijejo socialne spretnosti ob reševanju nalog na delovnem listu v dvojicah, pri skupinskem delu in v okviru timskega pouka;
- razvijejo odgovoren in pozitiven odnos do ohranjanja likovne dediščine starega Rima, zlasti ob pripravljanju razstave.

Ključne kompetence:

sporazumevanje v maternem jeziku, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, kulturna zavest in izražanje

Ključni koncepti širše teme: umetnost.**Splošni zgodovinski koncepti:**

- **koncepti za globlje razumevanje:** vzročno-posledično mišljenje, dejstva in mnenja, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta;
- **koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:** kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija.

Medpredmetne povezave:

- *likovna umetnost - umetnostnozgodovinski del:* Uvod v umetnostno zgodovino. Antična umetnost. (rimski pripovedni relief kot likovni zapis zgodovinskega dogodka);
- *likovna umetnost - likovnosnovalni del:* Sodobne umetniške prakse in mediji. Vizualne komunikacije.

Didaktični pristopi:

- *učnosciljni in procesno-razvojni pristop* (načrtovanje dejavnosti za dijake v povezavi s cilji in pričakovanimi rezultati)
- *kompetenčni pristop*
- *kurikularne povezave*
- *aktivne učne oblike* (delo v parih, skupinsko delo, timsko delo)
- *aktivne učne metode* (**delo z viri**, priprava razstave)
- *avtentični/alternativni pouk* (**timski pouk** - kolaborativno (dialogično) timsko poučevanje)

(Samo)refleksija dijaka in/ali učitelja:

- **samorefleksija dijaka:**
Ali zaradi dela z viri in timskega pouka z likovno umetnostjo bolje razumem rimsko umetnost kot odraz političnih ciljev posameznih vladarjev oz. vojskovodij? Ali sem imel/-a težave in kako bi jih lahko odpravil/-a?
- **samorefleksija učitelja:**
Kaj mi je pri obravnavi odseva zgodovinskega dogajanja v rimski umetnosti všeč? Kaj moram izboljšati? Ali zaradi dela z viri in timskega pouka z likovno umetnostjo bolj kakovostno uresničujem učne cilje oz. pri dijakih dosegam globlje razumevanje rimske umetnosti kot odraza političnih ciljev posameznih vladarjev oz. vojskovodij? Utemeljitev.

Potek učnega procesa:

- *faza učnega procesa:* uvajanje, obravnavanje nove učne snovi, preverjanje

Čas obravnave: 3 učne ure, domače delo

Dejavnosti, vezane na organizacijo učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI DIJAKA
Uvodni del Učitelj demonstrira primere likovnih del iz zgodovine, ki so nastali kot odsev političnih ciljev posameznikov. Pogovor poveže z napovedjo učnih ciljev in dejavnosti za njihovo uresničitev. Poudari delo s slikovnimi viri in napove timski pouk z likovno umetnostjo. Določi časovne okvirje.	Dijaki sodelujejo v pogovoru, izražajo svoja mnenja, se razporedijo v dvojice.

Glavni del Učitelj razdeli učne liste. Spremlja delo dvojic, pojasnjuje, spodbuja in sproti preverja. Vključi se umetnostna zgodovina. ¹¹⁹	Dijaki na delovnih listih v dvojicah analizirajo slikovne zgodovinske vire in odgovarjajo na vprašanja. Preučujejo odsev zgodovinskega dogajanja na rimsko umetnost.
Učitelj povzema učno snov in postavi sklepno trditev za globlje razumevanje. Komentira utemeljitve dijakov, poda navodila za domačo nalogo.	Dijaki rešujejo naloge za povzemanje učne snovi. Argumentirajo trditev »Rimska umetnost je služila političnim ciljem posameznikov«. Prejmejo navodila za domačo nalogo: po želji opravijo krajšo raziskavo s preiskovanjem podobnih primerov kot v Rimu.
Pojasni navodilo za delo v skupinah: načrtovanje razstave. Spremlja dijake v učnem procesu, jim svetuje, preverja razumevanje. Vključi se likovnosnovalni del likovne umetnosti. ¹²⁰	Dijaki aktivno načrtujejo razstavo Rimske umetnosti v službi politike. Posamezne skupine opravljajo vsaka svojo nalogo: načrtujejo plakat, vabilo, minikatalog, muzejski list, otvoritveni govor, razstavne eksponate, vodenje po razstavi. V okviru domačega dela dokončajo načrtovane naloge.
Učitelja spremljata dijake pri postavljanju in vodenju po razstavi.	Dijaki ob dogovorjenem roku v okviru timskega pouka z likovno umetnostjo postavijo razstavo.
Zaključek Učitelja vsak iz svojega zornega kota komentirata razstavo. Skupaj z dijaki podata sklepne ugotovitve.	Dijaki poslušajo komentarje. Skupaj z učiteljema podajo sklepne ugotovitve.
Izpolnita obrazca za samorefleksijo.	Izpolnijo samorefleksijske obrazce.

Vsebinska znanja vključujejo znanje in razumevanje odseva zgodovinskega dogajanja v rimski likovni umetnosti. Proceduralna znanja vključujejo sposobnost umeščanja likovnih del in z njimi povezanih državnikov v časovne in prostorske okvirje, spretnosti zbiranja, izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje uporabne vrednosti informacij iz slikovnih zgodovinskih virov, sposobnost oblikovanja svojih mnenj, argumentov in interpretacij pri argumentiranju ključne trditve, načrtovanju razstave in raziskovanju podobnega primera, spretnost različnih oblik komunikacije pri pripravi razstave, socialne spretnosti pri sodelovalnem učenju v dvojicah, skupinah in v okviru timskega pouka z likovno umetnostjo. Odnosno znanje vključuje razvijanje odgovornega in pozitivnega odnosa do ohranjanja likovne dediščine starega Rima in ga dijaki lahko razvijajo pri načrtovanju in pripravi razstave. Pri reševanju nalog na delovnem listu bodo dijaki uporabili tudi različne miselne procese. Gre za primerjanje razlik in podobnosti med reliefnimi prizori na slavolokih in slavilnih stebrih, sklepanje iz slikovnih virov, kronološko razvrščanje uporabljenih virov, analizo napak pri ugotavljanju resničnih ali izmišljenih elementov v umetnostnih delih, argumentiranje pri trditvi »Rimska umetnost je služila političnim ciljem posameznikov«, pri pripravi razstave in raziskovanju novih primerov, raziskovanje pri iskanju primerov umetnostnih del, ki so nastala kot odraz ambicij

¹¹⁹ Umetnostno-zgodovinski del likovne umetnosti poučujem profesorica Gordana Popovič Lozar.

¹²⁰ Likovno-snovalni del predmeta likovna umetnost je poučeval profesor Uroš Strugar.

posameznikov, razvijanje kritičnega in ustvarjalnega mišljenja z vrednotenjem sporočilne vrednosti obravnavanih virov, pri pripravi razstave in raziskovanju, razvijanje samospoznavanja pri izvedbi samorefleksije. Ključno kompetenco sporazumevanja v maternem jeziku bodo dijaki razvijali s pravilno uporabo zgodovinske terminologije, s pisanjem odgovorov na vprašanja z delovnih listov, s pisanjem argumentov za ali proti trditvi, z načrtovanjem razstave in s pisanjem krajše raziskave. Matematično kompetenco ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji bodo razvijali z vzročno-posledičnim mišljenjem ter s sklepanjem s pomočjo dokazov iz slikovnih virov, učenje učenja pa z razvijanjem spretnosti pri delu z zgodovinskimi viri in s samorefleksijami. Socialne in državljanske kompetence bodo razvijali s kulturo dialoga z upoštevanjem in spoštovanjem drugačnih pogledov in stališč in z zagovarjanjem svojih pogledov in stališč ter argumentov zanje, kulturno zavest in izražanje pa s spodbujanjem pozitivnega odnosa do pomena ohranjanja in varovanja kulturne dediščine starih Rimljanov (gema, slavoloki, slavilni stebri), kar se kaže tudi v okviru priprave razstave. Ključni koncept širše teme je umetnost, splošni zgodovinski koncepti pa vključujejo ugotavljanje vzrokov in posledic nastanka umetnostnih del, podobnosti in razlik med likovnimi deli, spremembe oz. kontinuitete pri nadaljnjem razvoju rimske in kasnejše likovne umetnosti. Koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede, vključujejo razvijanje časovnih predstav, dokazov iz slikovnih zgodovinskih virov ter njihovo interpretacijo.

Za doseganje kompleksnejših ciljev sem v obravnavo načrtovanega problema med drugimi didaktičnimi pristopi vključila aktivno učno metodo pouka – delo s slikovnimi viri in timski pouk.

Poleg tega da se lahko umetniška dela z zgodovinskim ozadjem vključujejo v pouk kot motivacijsko sredstvo, jih uporabljamo kot pomoč za pridobivanje novega znanja in kot študijsko gradivo. Dijaki so pri tovrstni metodi dela brali slikovno gradivo, prepoznavali vrsto in vsebino, natančno opisovali vsebinske in oblikovne značilnosti, gradivo razlagali, umeščali v zgodovinski in umetniški kontekst ter vrednotili njegovo vlogo. Navedeno je zahtevalo sistematično opazovanje, analizo, primerjanje, sintezo in vrednotenje, pri tem pa so dijaki razvijali kritično mišljenje.

Timski pouk z likovno umetnostjo se je, kljub časovni zamudnosti, izkazal za učinkovitega. Prednosti so se pokazale v drugačnem pristopu, svežih idejah, celostnem pogledu na obravnavano temo in uresničevanju tudi kompleksnejših učnih ciljev. V okviru umetnostnozgodovinskega dela predmeta je bil poudarek na obravnavi rimskega pripovednega reliefa kot likovnega zapisa zgodovinskega dogodka in na pripravi razstave Rimska umetnost v službi politike, pri čemer so bili z oblikovanjem plakata, vabila, kataloga, muzejskega lista in razstavnih eksponatov doseženi tudi cilji likovno-snovalnega dela predmeta.

Priprava razstave je prinesla obogatitev, saj je omogočila dodatno raziskovanje, boljšo predstaviteljnost, možnost večje komunikacije, utemeljevanja stališč, razvijanja vizualnih in praktičnih spretnosti. Ustvarjalnost, domišljija in kritičnost so le nekatere od miselnih navad, ki so jih dijaki pri tem razvijali.

Priloge



Delovni list 3: Rimska umetnost – umetnost v službi politike

Delovni list 3¹²¹

Ključna trditev (napoved cilja dijakom):

Rimska umetnost je služila političnim ciljem posameznikov.

Dejavnosti:

Na delovnem listu so predstavljeni slikovni viri, ki odsevajo zgodovinsko dogajanje v rimski umetnosti. V dvojicah analizirajte vire in odgovorite na zastavljena vprašanja.

Analizirajta vir 1 in odgovorita na zastavljena vprašanja.

Vir 1



*Slika 1: Gemma Augustea, ok. 10 n. š., oniks z belo na rjavi plasti
(Dostopno na naslovu: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Kunsthistorisches_Museum_Vienna_June_2006_031.png (citirano 5. 2. 2010))*

Vprašanja:

1. V katero obdobje sodi vir 1?
2. Kateri slikovni podatki iz vira namigujejo, da je vsebina kameje alegorična?
3. Kdo je upodobljen v spodnjem pasu kameje in zakaj tako sklepati? Kaj osebe delajo? S podatki iz vira utemeljita, ali bi bil lahko prizor povezan z resničnimi dogodki iz časa Avgustove vladavine?
4. Kateri cesar sedi na prestolu v zgornjem pasu? S katerimi atributi na gemi je zaznamovana veličastna Roma – poosebitev Rima? V kakšnem odnosu je Roma do vladarja? Zakaj tako menita? Na cesarjevi levi strani sedi Tellus (Zemlja). Sklepajta, kaj simbolizirajo njene bujne razgaljene prsi, dvojčka ob straneh in rog izobilja, ki ga drži v rokah? Ali poznata še kakšno podobno upodobitev iz Avgustovega časa in kje se nahaja? V kakšnem odnosu do vladarja sta alegorični figuri bradatega starca, ki pooseblja Morje, in Oikomene, ženske, ki pooseblja Vesoljni svet? Na kakšno vlogo vladarja opozarja dejavnost Oikomene? Kateri vojskovodja,

¹²¹ Delovni list vključuje naloge, ki so zasnovane medpredmetno.

ki je prikazan na levi strani gema, ob še ne povsem odraslem princu Gaju Cezarju, je izbojeval zmago v cesarjevem imenu? Kako je na viru ponazorjena njegova vojaška vloga? Koga po vašem mnenju predstavlja alegoričen lik mlade ženske, ki vodi Tiberijev voz?

5. Katera dogajanja so ključno zaznamovala vladavino cesarja Avgusta? Iz vira ugotovita, kaj je v upodobljenih prizorih resničnega, kaj je izmišljeno in kaj prikrojeno. Zakaj? S kakšnim namenom je nastala gema cesarja Avgusta?
6. Kaj je torej glavno sporočilo upodobitve in do kolikšne mere se v viru zrcali resnično zgodovinsko dogajanje?
7. Presodita, kakšna je vloga likovnih del z alegoričnimi prizori kot virov za preučevanje zgodovinskega dogajanja.

Analizirajte vira 2 in 3 ter odgovorita na vprašanja.

Vir 2



Slika 2: Titov triumf nad Judi. Relief v prehodu Titovega slavoloka v Rimu
(Dostopno na naslovu: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Arch_of_Titus_Menorah.png (citirano 5. 2. 2010))

Vir 3



Slika 3: Titov slavolok, 81–90, Forum Romanum, Rim
(Dostopno na naslovu: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Arco_de_Tito.jpg (citirano 5. 2. 2010))

Vprašanja:

1. Kdaj in kje se dogaja prizor v viru 2? Kdo so upodobljene osebe? Kateri elementi iz vira utemeljujejo vajino ugotovitev? Kako bi naslovlila prizor?
2. Iz vira razberita, katere predmete sta kot najdragocenejši del vojnega plena predstavila Tit in Vespazijan, ko sta po Titovi vrnitvi v Rimu poleti 71 proslavljala veli-



- časten triumf. Kakšen je simboličen pomen prikazanih predmetov? Katera velika gradbenega mojstrovina je bila kasneje zgrajena z vojnim plenom iz te vojne kot neke vrste pomnik na to zmago? Za katero vojno gre?
3. Iz vsebine reliefa na viru 2 ter arhitekturne celote, prikazane na viru 3, sklepajta, s kakšnim namenom je nastala predstavljena arhitektura.
 4. Opišita arhitekturne elemente v viru 3. Kako imenujemo tovrstno arhitekturo in zakaj takšno pojmovanje? S kakšnim namenom je arhitekt pustil prost prehod? S katerimi elementi je ta arhitektura vplivala na oblikovanje zahodnih pročelij srednjeveških cerkva?
 5. S pomočjo vira 2 presodita, v kolikšni meri so reliefne podobe na slavlolikih verodostojen vir glede na politične propagandne namene posameznikov? Kako se to odraža v viru 2?
 6. Po katerih kriterijih bi ocenila umetniško vrednost Titovega slavoloka? Naštejta še nekaj podobnih arhitekturnih stvaritev, ki jih poznata iz zgodovine. Za koga so bile postavljene in zakaj? Kakšno je vajino mnenje o slavoloku kot arhitekturni umetnini?

Analizirajta in primerjajta vire 4, 5 in 6 ter odgovorita na vprašanja.

Vir 4



*Slika 4: Bitka z Dačani na Trajanovem stebru
(Avtor rekonstrukcije: Robert Lozar, akademski slikar, 2009.)*

Vir 5



Slika 5: Trajanov steber, ok. 112 n. š., Rim, nekdanji Trajanov forum
(Dostopno na naslovu: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Trajan_s_column.jpg (citirano 5. 2. 2010))

Vir 6



Slika 6: Čudežni dež v deželi Kvadov, relief na Mark Avrelijevem stebru, 176–193 v Rimu
(Avtor rekonstrukcije: Robert Lozar, akademski slikar, 2010.)

Vprašanja:

1. Kaj je upodobljeno v viru 4 in kaj v viru 6?
2. Kje in kdaj se odvija dogajanje v viru 4 in v viru 6? Iz katerih prikazanih detajlov to izvesta?
3. Kdo je upodobljen v viru 4 in kdo v viru 6? Kaj nam upodobitve povedo o vojaški opremljenosti in načinu vojskovanja? Kako v prikazanih virih razločimo vojake, ki zmagujejo, od tistih, ki izgubljajo bitko?
4. V čem se prizora iz vira 4 in vira 6 razlikujeta?
5. S katerim detajlom iz vira 6 lahko utemeljita naslov slike? Zakaj je bil potreben čudežni dež in kako je vplival na izid bitke? Kdo je po tvojem mnenju poslal čudežni dež in kaj to pomeni? Kakšen dokaz posreduje izročilo, ki pravi, da naj bi pomoč s svojimi molitvami izprosili krščanski vojaki?
6. S podatki, ki sta jih razbrala iz obeh virov, utemeljita, do kolikšne mere se v teh prizorih zrcalijo Trajanove bitke z Dačani in Mark Avrelijeve bitke s Kvadi?



7. S kakšnim načinom upodabljanja, ki ga lahko razbereta v vseh treh virih, je umetnik ustvaril dokumentarno pripovedno poročilo o dogodku oz. vtis časopisnega članka? Čigavim napotkom je moral slediti kipar pri ustvarjanju poročila o zgodovinskih dogodkih? Kako je to vplivalo na reliefni zapis dogodkov?
8. Iz opisa vira 5 ugotovita, kje se tovrstni reliefni zapisi nahajajo in kakšno vlogo so imeli slavlilni stebri? Kakšno sporočilno vrednost vsebujeta Trajanov in Mark Avrelijev steber? Ali poznaš podobne primere slavlilnih stebrov?

Po končanem delu sočasno rešujete skupne naloge, ki se nanašajo na poudarjanje glavnih zamisli in bistva učne snovi.

NALOGE ZA POVZEMANJE UČNE SNOVI

1. Naštejte obravnavane slikovne vire in jih kronološko razvrstite.
2. Za kakšno vrsto virov gre?
3. Kdo so bili naročniki likovnih del?
4. Na kratko opišite vsebino posameznih prizorov.
5. Primerjajte vire po podobnostih in razlikah glede na to, kje in kdaj se upodobljeni dogodek dogaja, kdo so udeleženci dogodka, kakšna je njihova vojaška oprema, kakšna so oblačila, katere podrobnosti še opazite.
6. Kateri zgodovinski dogodki so vplivali na prizore iz virov? Utemeljite s podatki iz virov.
7. Kaj v virih je resnično, izmišljeno, prirejeno? Zakaj tako sklepaš?
8. S kakšnim namenom so nastali resnični in izmišljeni prizori? S kakšnim namenom so nastali slavoloki in slavlilni stebri?
9. Kako zanesljivi in uporabni so izbrani viri glede na objektivnost slikovnih podatkov iz virov?
10. Kaj nam obravnavana likovna dela sporočajo o zgodovinskih dogodkih? Na kakšen način? Utemeljite in presodite vrednost tovrstnih virov za zgodovino.

NALOGA ZA GLOBLJE RAZUMEVANJE UČNEGA PROBLEMA

Nalogo za globlje razumevanje učnega problema reši samostojno.

Z argumenti ovrzi ali potrdi trditev RIMSKA UMETNOST JE SLUŽILA POLITIČNIM CILJEM POSAMEZNIKOV.

NALOGA ZA RAZŠIRJANJE IN POGLABLJANJE RAZUMEVANJA

Nalogo za razširjanje in poglobljanje razumevanja reši samostojno v okviru domačega dela (po želji).

Izvedi KRAJŠO RAZISKAVO: preišči podoben primer v zgodovini, ko je umetnost služila ureničenju političnih ambicij posameznih državnikov, in ga po podobnostih in razlikah pri-

merjaj z obravnavanimi primeri iz Rima (npr. umetnost v času nacistične Nemčije, socrealistična umetnost v Sovjetski zvezi, futurizem v Italiji, umetnost orientalnih despotov ...).

NALOGA ZA ŠIRŠI UVID V OBRAVNAVANI PROBLEM

Nalogo za širši uvid v obravnavani problem rešujete v skupinah in v okviru timskega pouka z likovno umetnostjo.

Načrtujte razstavo RIMSKA UMETNOST V SLUŽBI POLITIKE. Posamezne skupine opravljate vsaka svojo nalogo: oblikujte plakat, vabilo, pripravite mini katalog, muzejski list, otvoritveni govor, razstavne eksponate, vodenje po razstavi. Ob dogovorjenem roku postavite v razredu razstavo.



2.1.6 Različni pogledi na kazensko pravo v starem veku

Delo z multiperspektivnimi zgodovinskimi viri

Uvod v delovni list 4

Vsebina širše izbirne teme Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov v posodobljenih učnih načrtih za prvi letnik gimnazije omogoča obravnavo prvih zakonov in zakonikov pri visokih kulturah starega Vzhoda ter prava pri Grkih in Rimljanih. V okviru učnega sklopa je načrtovan ožji učni problem Različni pogledi na kazensko pravo v starem veku. V ta namen je zasnovan delovni list, ki vsebuje pravna določila iz Ur-Namujevega, Bilalamovega, Hetitskega, Hamurabijevega zakonika, druge Mojzesove knjige, Zakonov na 12 ploščah in Kazenskega zakonika Republike Slovenije. Gre za različne poglede na kazniva dejanja, kot so telesne poškodbe in predvidene kazni za potencialne kršitelje.

Na temelju izbranih tematskih učnih ciljev so opredeljeni operativni procesni učni cilji oziroma pričakovani dosežki, ključne kompetence, ključni koncepti, splošni zgodovinski koncepti (npr. multiperspektivizem), didaktični pristopi (npr. učnociljni in procesno-razvojni pristop, delo z viri, igra vlog) ter vprašanja za samorefleksijo učitelja in/ali dijaka. Načrtovani so potek učnega procesa s časovnim okvirjem obravnave ter dejavnosti učitelja in dijakov v učnem procesu. Sledi delovni list z napovedjo učnega problema dijakom v obliki vprašanja za globlje razumevanje ter dejavnosti za uresničitev načrtovanih ciljev in pričakovanih dosežkov oziroma rezultatov.

Shema načrtovanja učnega problema Različni pogledi na kazensko pravo v starem veku v okviru učnega sklopa Prvi zakoni in zakoniki pri visokih kulturah starega Vzhoda. Pravo pri Grkih in Rimljanih

Izbirna širša tema: Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov (str. 19)

Učni sklop: Prvi zakoni in zakoniki pri visokih kulturah starega Vzhoda. Pravo pri Grkih in Rimljanih (str. 19)

Učni problem: Različni pogledi na kazensko pravo v starem veku

Tematski cilj/-i iz učnega načrta (str. 19)

Dijaki/-nje:

- primerjajo vzroke za pojav prava ter značilnosti med običajnim in zapisanim pravom;
- primerjajo značilnosti pravnih določil izbranih zakonikov;
- razložijo pojmovanje človekovih pravic v starem veku in danes;
- umetniške stvaritve in znanstvene dosežke umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor;
- razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- oblikujejo svoje sklepe, mnenja, stališča, interpretacije;
- razvijajo sposobnost različnih oblik komunikacije;

- razvijajo socialne spretnosti pri različnih oblikah sodelovalnega učenja;
- razvijajo odgovoren in pozitiven odnos do ohranjanja kulturne dediščine kultur starega veka.

Operativni procesni cilji (*zajemajo vsebine, spretnosti, dejavnosti, spoznavne/miselne procese, ključne koncepte, ključne kompetence, izdelke ...*) **oz. pričakovani dosežki/rezultati**

Dijaki/-nje:

- s pomočjo virov naštejejo države oz. ljudstva, ki so poznala kazensko pravo;
- obravnavane zakonike umestijo v pravilno časovno zaporedje;
- pojasnijo vzroke za nastanek in spreminjanje zakonikov;
- analizirajo vire – pravna določila Ur-Namujevega, Bilalamovega, Hetitskega, Hamurabijevega zakonika, druge Mojzesove knjige, Zakonov na 12 ploščah in Kazenskega zakonika Republike Slovenije, ki se nanašajo na kazensko pravo;
- iz vsebine pravnih členov v virih razberejo kazniva dejanja (telesne poškodbe) in predvidene kazni za potencialne kršitelje;
- primerjajo izbrane člene iz posameznih zakonikov ter sklepajo, kako je prikazana kaznovalna politika v različnih zakonikih starega veka;
- utemeljijo, zakaj lahko govorimo o sumerskem Ur-Namujevem, Bilalamovem, Hetitskem, babilonskem Hamurabijevem, hebrejskem Mojzesovem, rimskem, sodobnem slovenskem (evropskem) pogledu na kazensko pravo;
- razložijo pomen pisanih pravnih aktov za posameznika;
- glede na obravnavane pravne vire primerjajo pojmovanje človekove pravice enakost pred zakonom danes in v starem veku;
- izvedejo TV-oddajo, v kateri v vlogah različnih zakonodajalcev starega veka zagovarjajo svojo kazensko politiko na primeru kaznivega dejanja – hujše telesne poškodbe iz sodobnega časa;
- z umeščanjem izbranih zakonikov v ustrezen časovni in prostorski okvir razvijejo sposobnost časovnih in prostorskih predstav;
- razvijejo spretnost zbiranja in izbiranja pomembnih informacij ob delu z viri, s pomočjo katerih rešujejo naloge na delovnem listu, ter kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- oblikujejo svoje zaključke in mnenja o pravu v starem veku;
- razvijejo sposobnost različnih oblik komunikacije;
- razvijejo socialne spretnosti ob reševanju nalog na delovnem listu v dvojicah;
- razvijejo odgovoren in pozitiven odnos do ohranjanja kulturne dediščine starega veka, tako da preiščejo primer sodobnega kaznivega dejanja z vidika različnih zakonodajalcev starega veka, ki jih tako popularizirajo.

Ključne kompetence:

sporazumevanje v maternem jeziku, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, kulturna zavest in izražanje

Ključni koncepti širše teme: znanost, običajno zapisano pravo, človekove pravice.

Splošni zgodovinski koncepti:

- **koncepti za globlje razumevanje:** vzročno-posledično mišljenje, dejstva in mnenja, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta;
- **koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:** kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija, **multiperspektivizem**.

Medpredmetne povezave: /

Didaktični pristopi:

- *učnosciljni in procesno-razvojni pristop* (načrtovanje dejavnosti za dijake v povezavi s cilji in pričakovanimi rezultati)
- *kompetenčni pristop*
- *aktivne učne oblike* (delo v parih, individualno delo)
- *aktivne učne metode* (**delo z viri**, igra vlog)

(Samo)refleksija dijaka in/ali učitelja:

- **samorefleksija dijaka:**
Ali zaradi dela z viri in večperspektivne obravnave bolje razumem kazensko zakonodajo v starem veku? Ali sem imel/-a težave in kako bi jih lahko odpravil/-a?
- **samorefleksija učitelja:**
Kaj mi je pri obravnavi različnih pogledov na kazensko pravo v starem veku uspelo? Kaj moram izboljšati? Ali zaradi dela z viri in večperspektivne obravnave bolj kakovostno uresničujem učne cilje oz. pri dijakih dosegam globlje razumevanje kazenske zakonodaje v starem veku? Utemeljitev.

Potek učnega procesa:

- *faza učnega procesa:* uvajanje, obravnavanje nove učne snovi, preverjanje

Čas obravnave: 2 učni uri

Dejavnosti, vezane na organizacijo učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI DIJAKA
Uvodni del Učitelj se z dijaki pogovarja o šolskih pravilnikih ter pogovor naveže na cilje učne ure. Predstavi načrt dejavnosti za uresničevanje ciljev, poudari delo z viri in večperspektivni pristop, pojasni metode in oblike ter časovno organizacijo dela.	Dijaki sodelujejo v pogovoru, naštevajo šolska pravila, ukrepe za kršitve, izražajo svoja mnenja, se razporedijo v dvojice.

Glavni del Učitelj razdeli učne liste. Spremlja delo dvojic, razlaga morebitna nerazumevanja, spodbuja in sproti preverja. Učitelj spremlja delo dvojic in komentira odgovore. Učitelj poda navodila za izvedbo TV-oddaje, ki jo tudi spremlja s komentarji.	Dijaki na delovnih listih analizirajo pisne zgodovinske vire (odlomke iz različnih zakonikov) in odgovarjajo na vprašanja. Preučujejo različne poglede zakonodajalcev iz starega veka na kazensko pravo in vzroke za njihova stališča. Dvojice usklajujejo svoje odgovore z drugim parom in z učiteljem. Dijaki v vlogah zakonodajalcev iz starega veka nastopajo v TV-oddaji, v kateri obravnavajo primer iz medijev – kaznivo dejanje hude telesne poškodbe. Zagovarjajo svoje poglede na kazensko politiko.
Zaključek Učitelj skupaj z dijaki poudari glavne zamisli in bistvo učne snovi, zastavi ključno vprašanje in komentira odgovore. Izvede samorefleksijo.	Dijaki sočasno rešujejo naloge za poudarjanje bistva učne snovi in odgovorijo na ključno vprašanje. Izpolnijo samorefleksijske obrazce.

Vsebinska znanja bodo dijaki izgrajevali s poznavanjem in razumevanjem različnih pogledov zakonodajalcev na kazensko zakonodajo v starem veku in vzrokov zanje. Proceduralna znanja bodo razvijali s sposobnostjo pravilnega časovnega in prostorskega umeščanja obravnavanih zakonikov, s spretnostjo zbiranja, izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje uporabne vrednosti informacij iz zgodovinskih virov, s sposobnostjo oblikovanja mnenj, argumentacij in razlag pri igri vlog v TV-oddaji in odgovoru na ključno vprašanje, s spretnostjo različnih oblik komunikacije pri igri vlog, s socialnimi spretnostmi pri delu v dvojicah. Odnosno znanje bodo izgrajevali z razvijanjem odgovornega in pozitivnega odnosa do staroveške pravne kulturne dediščine s preiskovanjem primera sodobnega kaznivega dejanja z vidika različnih zakonodajalcev starega veka. Pri reševanju nalog na delovnih listih bodo uporabili naslednje miselne procese: primerjanje pri navajanju podobnosti in razlik med različnimi perspektivami zakonodajalcev na kazensko politiko, sklepanje na temelju dokazov iz različnih zgodovinskih virov, argumentiranje pri zagovarjanju pogledov posameznih zakonodajalcev v TV-oddaji, abstrahiranje pri luščenju bistvenih, skupnih značilnosti posameznih zakonikov, analizo perspektiv ali multiperspektivnost pri upoštevanju različnih pogledov, stališč, mnenj zakonodajalcev starega veka na kazensko zakonodajo ter razlogov zanje, kritično mišljenje pri vživiljanju v osebnosti in perspektive zakonodajalcev iz starega veka ter zagovarjanju njihovih stališč v TV-oddaji, razvijanje samospoznavanja pri izvedbi samorefleksije. Ključno kompetenco sporazumevanja v maternem jeziku bodo dijaki razvijali s pravilno uporabo zgodovinske terminologije, s pisanjem odgovorov na vprašanja z delovnih listov in pri igri vlog, matematično kompetenco ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji z vzročno-posledičnim mišljenjem ter s sklepanjem s pomočjo dokazov iz virov, učenje učenja z razvijanjem spretnosti pri delu z zgodovinskimi viri in s samorefleksijami, socialne in državljanske kompetence z razvijanjem kulture dialoga z

upoštevanjem in spoštovanjem drugačnih pogledov in stališč in z zagovarjanjem svojih pogledov in stališč in argumentov zanje, kulturno zavest in izražanje s spodbujanjem pozitivnega odnosa do pomena ohranjanja in varovanja pravne zapuščine starega veka in popularizacijo zakonodajalcev pri njihovem vključevanju v TV-oddaji v okviru igre vlog. Ključni koncepti teme so znanost, običajno in zapisano pravo, človekove pravice. Splošne zgodovinske koncepte bodo dijaki razvijali z ugotavljanjem vzrokov in posledic nastanka zakonikov, dejstev in mnenj, podobnosti in razlik med različnimi stališči na kazensko zakonodajo, spremembe oz. kontinuitete pri razvoju kazenske zakonodaje. Koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede vključujejo multiperspektivizem, razvijanje časovnih predstav, dokazov iz zgodovinskih virov ter njihovo interpretacijo.

Med didaktičnimi pristopi, ki so mi omogočili kompleksnejšo obravnavo učnega problema in uresničevanje zadanih ciljev, sem med drugimi izbrala delo s pisnimi viri. Izmed splošnih zgodovinskih konceptov, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede, pa sem izpostavila multiperspektivnost.

Učni sklop sem obravnavala z analizo perspektiv ali večperspektivnostjo. Dijaki so preučevali različne poglede na kazensko zakonodajo v primeru podobnih kaznivih dejanj, analizirali okoliščine in vzroke za različna stališča zakonodajalcev. Na ta način so razvijali sposobnosti analiziranja, zgodovinskega razmišljanja in življenja v zgodovino.

Vživljanje je bilo podkrepljeno z igro vlog. Dijaki so prevzemali identiteto in perspektivo izbranega zakonodajalca, se življali v njegovo ravnanje in razmišljanje. S tem so se povečale možnosti za komunikacijo, večjo predstavljivost in utemeljevanje stališč. Prav tako so lahko razvijali določene miselne navade, kot so ustvarjalnost, kritičnost in strpnost do drugačnih videnj. Prednosti tovrstnega pristopa so v poglobljenem razumevanju zgodovinskih problemov.

Večperspektivno obravnavo sem povezala z metodo dela s pisnimi viri – odlomki pravnih določil. Metodo uporabljamo za iskanje podatkov iz virov, lahko pa tudi za ugotavljanje zanesljivosti in pristranskosti. Dijaki so se naučili natančno brati besedilo in razbirati podatke, določati tematiko, iskati informacije o avtorju, ugotavljati ozadje, analizirati oz. opisovati glavne ideje, jih razlagati, razbirati sporočilnost, primerjati vsebino besedila z drugimi viri ter oblikovati svoje mnenje.

Priloge



Delovni list 4: Kazensko pravo v starem veku

Delovni list 4

Ključno vprašanje, trditev, vprašanje za globlje razumevanje (napoved cilja dijakom):

Ali so bili pogledi na kazensko pravo v zakonikih starega veka v nasprotju s sodobno demokratično zakonodajo?

Dejavnosti:

Na delovnem listu so predstavljeni odlomki zakonikov, ki odražajo različne poglede zakonodajalcev starega veka na kazensko zakonodajo. V zakonikih so predvidene kazni (smrtne, telesne, denarne, premoženjske, zaporne) za različne potencialne kršitve, kot so povzročitve telesnih poškodb. Skupaj s sošolcem/sošolko preberita uvodno besedilo, nato pa pozorno analizirajta vire in odgovorita na zastavljena vprašanja. Po končanem delu uskladita svoje odgovore z drugo dvojico.

Zgodovinsko ozadje

Najstarejši znani zakonik je nastal v Mezopotamiji. Izdal ga je Ur-Namu, ustanovitelj 3. dinastije iz Ura, ki je vladal v letih 2111–2094 pr. n. š. Vzpostavil je stare meje Akadskega kraljestva, se posvetil obnovi države in utrjevanju državne in sodne oblasti, kar je pripeljalo do izdaje zakonika. Drugi znani zakonik je poimenovan po vladarju. Gre za t. i. Bilalamov zakonik ali Zakonik mesta Ešnune, ki je cvetelo med letoma 2000 in 1760 pr. n. š. Znan je še Lipit-Ištarjev zakonik, nastal med letoma 1875 in 1865 pr. n. š. Najbolj ohranjen zakonik stare Mezopotamije je starobabilonski Hamurabijev zakonik. Hamurabi ga je izdal ob koncu svoje dolge in uspešne vladavine (1792–1750 pr. n. š.). Obstajajo Asirski zakoniki iz sredine 2. tisočletja pr. n. š. (15.–13. stol. pr. n. š.). Tudi Hetiti so zapustili zakone (14. stol. pr. n. š.), ki predstavljajo bogat vir podatkov o zgradbi njihove države in odnosih med ljudmi, kažejo pa tudi na precejšnje razlike glede na zakonodajo drugih starih civilizacij v njihovi soseščini. Pravna besedila so poznali tudi Indijci. Podatki o egipčanski zakonodaji so ohranjeni na t. i. Haremhabovi steli. Vojaški faraon Haremhab (1345–1318 pr. n. š.) je skušal s temi zakoni ob koncu vladanja XVIII. dinastije urediti odnose v državi. Pet Mojzesovih knjig ali Pentatevh (13. stol. pr. n. š.) obsega deloma zgodovino, deloma zakonodajo. Zakonodaja se začne v 2. Mojzesovi knjigi ali Eksodusu (2 Mz). V stari Grčiji je bil Drakon prvi, ki je zakone zapisal in tako onemogočil njihovo samovoljno razlaganje (621 pr. n. š.). Bili pa so izjemno strogi (drakonski zakoni). Že za krajo jabolka je grozila smrtna kazen, zato so govorili, da niso zapisani s črnilom, temveč s krvjo. Sprva so Rimljani poznali običajno pravo. Plebejci so ok. 450 pr. n. š. dosegli kodifikacijo prava z zapisom zakonov na dvanajstih bronastih ploščah, zato se imenujejo tudi Zakoni na 12 ploščah. V teh zakonih je bilo združeno zasebno, kazensko, procesno, družinsko, dedno in pogodbeno pravo. Nikoli jih niso ukinili; v veljavi so bili vse do Justinjanove kodifikacije v 6. stoletju. V mnogih zakonikih starega veka je veljalo talionsko pravo, ki je določalo kazni po načelu »oko za oko ali zob za zob« (krvno maščevanje).





I. Ur-Namujev in Bilalamov pogled na kazensko pravo (denarne kazni)

Najprej analizirajta in primerjajta vira 1 in 2 ter odgovorita na vprašanja.

Vir 1

»/.../ 9. (324–330) Če državljani odreže nogo (oz. kakšen drugi ud) drugemu državljanu, mu mora plačati 10 šeklov *srebra (10 srebrnikov);

10. (331–338) Če državljani med pretepom z udarcem zdrobi kost drugemu državljanu, plača 1 mino** srebra;

11. (339–344) Če državljani z bronastim nožem odreže nos drugemu državljanu, mu mora plačati odškodnino 2/3 mine srebra;

12. (–) Če državljani izbije drugemu državljanu zob, plača 2 šekla srebra (2 srebrnika); /.../«

Odlomek iz Ur-Namujevega zakonika

(Marolt, J. (1998). *Primerjava med Hamurabijevim zakonikom, Pentatevhom/ Peteroknjižjem in zakonikom XII plošč*. Maribor: Časopis za zgodovino in narodopisje, let. 69 = 34, št. 2, str. 214.)

* Šekel je bila denarna enota v stari Mezopotamiji. Kovanec je bil narejen iz približno 8,416 g srebra. (šekel = 180 zrn = 8,416 2/3 grama)

**Mina = 60 šeklov = 505 gramov srebra

Vir 2

»/.../ 42. Če nekdo komu odgrizne nos, mora plačati 1 mino srebra;

Za oko plača 1 mino srebra;

Za zob plača 1/2 mine srebra;

Za uho prav tako 1/2 mine srebra;

Za udarec po obrazu 10 šeklov srebra;

47. Če nekdo nekoga (drugo osebo) udari, potem mora plačati 10 šeklov srebra; /.../«

Odlomek iz Bilalamovega zakonika

(Marolt, J. (1998). *Primerjava med Hamurabijevim zakonikom, Pentatevhom/ Peteroknjižjem in zakonikom XII plošč*. Maribor: Časopis za zgodovino in narodopisje, Letnik 69 = 34, št. 2, str. 216.)

Vprašanja:

1. Iz virov 1 in 2 ter iz uvodnega besedila ugotovita, kdo sta avtorja virov. Kakšna je bila njuna vloga v družbi in kako je to dejstvo vplivalo na ton pisanja?
2. S pomočjo uvodnega besedila ugotovita, kdaj sta bila vira zapisana in kje.
3. Pojasnita, za kakšno vrsto virov gre.
4. Zakaj so nastali zakoniki?
5. Iz virov razberita kazniva dejanja, ki so vplivala na zapis posameznih členov v obeh zakonikih. Kakšne kazni predvidevata posamezna pravna dokumenta za potencialne kršitelje?

6. V čem sta si pogleda obeh zakonodajalcev glede predvidenih kazni za telesne poškodbe podobna, v čem se razlikujeta?

II. Hetitski pogled na kazensko pravo (denarne, premoženjske kazni)

Analizirajte vir 3 in odgovorite na vprašanja.

Vir 3

»Če kdo oslepi svobodnjaka ali mu izbije zob, je moral prej dati po eno mino srebra (0,5 kg), zdaj pa plača 20 seklov (ena mina je 40 seklov) in jamči s svojim premoženjem.

Če kdo oslepi sužnja ali sužnjo ali pa mu izbije zob, plača 10 seklov srebra in jamči s svojim premoženjem. /.../«

Odlomek iz Hetitskih zakonov

(Košak, S. (ur.) (1971). *Kralj boja: iz hetitske pismenosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 19–20.)

Vprašanja:

1. S pomočjo uvodnega besedila ugotovite, kdaj je nastal vir 3 in v kateri državi?
2. Kateri kaznivi dejanji se omenjata v Hetitskem zakoniku?
3. Pojasnita, kako Hetitski zakonik ureja kazni za kazniva dejanja, omenjena v viru.
4. Razložite, kako je v Hetitskem zakoniku zastopano načelo enakosti ljudi pred zakonom. Kaj je vplivalo na takšen pogled zakonodajalca?

III. Hamurabijev, Mojzesov in rimski pogled na kazensko zakonodajo (telesne kazni, taliansko načelo)

Analizirajte vir 4, ga primerjajte z virom 3 in odgovorite na vprašanja.

Vir 4

Povzročitve telesnih poškodb

»195 Če sin udari svojega očeta, se mu odreže roka;

196 Če državljani izlije oko pripadniku višjega sloja, se tudi njemu izlije oko;

197 Če polomi kosti državljanu, potem se polomijo kosti tudi njemu;

198 Če državljani polomi kosti ali izlije oko podložniku, plača 1 mino v srebru (0,5 kg);

199 Če polomi kosti ali izlije oko sužnju drugega državljanca, plača polovico njegove vrednosti;

200 Če nekdo izbije zobe človeku istega sloja, potem se tudi njemu izbijejo zobje; /.../

206 Če svobodni državljani med preprirom udari v obraz drugega in ga poškoduje, mora priseči, da ga ni namerno udaril, in plačati zdravnika; /.../

209 Če državljani udari v obraz hčer drugega državljanca in ta zaradi tega splavi, mora plačati 10 šeklov srebra (srebrnikov); /.../



211 Če zaradi udarca hči muškenuma splavi, se plača pet šeklov srebra (srebrnikov) /.../
 213 Če udari sužnjo svobodnega državljana in ta zaradi tega splavi, mora plačati dva šekla srebra (srebrnika) /.../«

Odlomek iz Hamurabijevega zakonika

(Marolt, J. (1998). *Primerjava med Hamurabijevim zakonikom, Pentatevhom/Peteroknjžjem in zakonikom XII plošč*. Maribor: Časopis za zgodovino in narodopisje, let. 69 = 34, št. 2, str. 219, 236, 238, 239.)

* Muškenum ali osvobojenec, pripadnik srednjega sloja, ki je užival privilegije glede premoženja, ne pa tudi glede spoštovanja svoje osebnosti, ker je še vedno pripadal dvoru ali državi. Položaj muškenuma do neke mere ustreza položaju libertina v rimski dobi. (Mušken: V Hamurabijevem zakoniku položaj muškenov v družbi ni popolnoma jasen. Na splošno je bil njihov položaj slabši od položaja polnopravnega državljana (avilum) in je torej veljal za nekakšnega polsvobodnjaka. Najslabši položaj v družbi so imeli sužnji.)

Vprašanja:

1. Kdo je avtor vira 4? Pojasnita, kako je dejstvo, da je bil Hamurabi despot, vplivalo na pravno ureditev države.
2. S pomočjo uvodnega besedila ugotovita, v kateri državi je nastal njegov zakonik in kdaj?
3. Z analizo členov v viru ugotovita, na katere družbene sloje je bilo razdeljeno babilonsko prebivalstvo in kakšen je bil njihov položaj glede na predpisane kazni.
4. Katere kršitve in kazni so omenjene v viru?
5. Na podlagi primerjave vsebine posameznih členov Hamurabijevega (členi 196–200) in Hetitskega zakonika za podobna kazniva dejanja pojasnita bistvene razlike v pojmovanju kazenske politike iz zornega kota babilonskega in s pogleda hetitskega zakonodajalca. Kaj je vplivalo na takšna stališča?
6. S podčrtavanjem ustreznih členov v viru 4 dokažita trditve, da so v Hamurabijevem zakoniku prisotni elementi talionskega prava. S pomočjo uvodnega besedila pojasnita bistvo talionskega načela. Raziščita, ali je to načelo še vedno prisotno v svetu.

Analizirajta vir 5, ga primerjajta z viroma 4 in 3 ter odgovorita na vprašanja.

Vir 5

O telesnih poškodbah

»15 Kdor udari svojega očeta ali mater, naj bo kaznovan s smrtjo. /.../

18 Kadar se moža prepirata in eden udari drugega s kamnom ali s pestjo, tako da udarjeni ne umre, temveč le pade in obleži.

19 Naj bo tisti, ki je udaril, brez kazni, če oni spet vstane in lahko na prostem hodi s palico; le zamudo mu mora povrniti in plačati stroške zdravljenja. /.../

21 Toda če suženj preživi en dan ali dva, naj se gospodar ne kaznuje, saj gre za njegov denar.

22 Kadar se moža tepeta in pri tem suneta nosečo ženo, tako da splavi svoje dete, kakšna druga nesreča pa se ne pripeti, naj bo krivec kaznovan z globo, kakršno mu naloži ženin mož, in naj plača po razsodbi.

23 Če pa se nesreča pripeti, daj življenje za življenje,

24 oko za oko, zob za zob, roko za roko, nogo za nogo,

25 opeklino za opeklino, rano za rano, modrico za modrico.

26 Kadar kdo svojemu sužnju z udarcem uniči oko, naj ga za njegovo oko odpusti v svobodo.

27 In če izbiye svojemu sužnju ali sužnji zob, naj ga za njegov zob odpusti v svobodo. /.../«

Odlomek iz 2. Mojzesove knjige 21, 15, 18–19, 20–21, 22, 23–27 (Eksodus), Sveto pismo (Marolt, J. (1998). Primerjava med Hamurabijevim zakonikom, Pentatevhom/Peteroknjižjem in zakonikom XII plošč. Maribor: Časopis za zgodovino in narodopisje, let. 69 = 34, številka 2, str. 236, 238, 239.)

Vprašanja:

1. V kateri državi je nastal vir 5 in zakaj?
2. Kakšen pomen v zgodovini Izraela Mojzesu odmerja legenda?
3. Z analizo posameznih členov iz Hamurabijevega, Hetitskega zakonika in 2. Mojzesove knjige, ki se nanašajo na podobna kazniva dejanja, ugotovita podobnosti in razlike v pojmovanju kazenskega prava v mezopotamskem prostoru. Utemeljita razloge, ki so vplivali na razlike.
4. Pod vplivom katerega zakonika so nastali prvi hebrejski zakoni? Zakaj tako sklepata?
5. Kateri citati iz vira 5 dokazujejo, da je bilo tudi v hebrejski zakonodaji zastopano talionsko načelo.

Analizirajte vir 6 in odgovorita na vprašanja.

Vir 6

»16 Če nekdo povzroči drugemu telesno poškodbo ali naredi škodo sužnju ali živali, mora nadoknaditi povzročeno škodo.

17 Če nekdo komu zlomi roko ali nogo, se tudi njemu zlomi roka ali noga (lex talionis).

18 Če nekdo udari svobodnega državljana in mu zlomi kost, mu plača 300 asov,* za sužnja pa 150 asov.

19 Če nekdo povzroči drugemu lažjo telesno poškodbo, mora plačati 25 asov. /.../«

Odlomek iz Leges XII tabularum

(Marolt, J. (1998). Primerjava med Hamurabijevim zakonikom, Pentatevhom/Peteroknjižjem in zakonikom XII plošč. Maribor: Časopis za zgodovino in narodopisje, let. 69 = 34, številka 2, str. 236.)

* As, asarius (10,8g) = as, novčič (bron)

**Vprašanja:**

1. S pomočjo uvodnega besedila ugotovita, kdaj so bili napisani Zakoni na 12 ploščah.
2. Pojasnita razmere v rimski državi, ki so vplivale na nastanek prvih rimskih zakonov. Kakšno obliko vladavine je imel Rim v tem obdobju?
3. Na podlagi predhodnega znanja in iz vsebine vira 6 razberita, kakšen je bil odnos Rimljanov do sužnjev.
4. Z dokazi iz vira podprita trditev, da so tudi Rimljani poznali talionsko načelo.
5. Iz analize vira 6 in do sedaj pridobljenega znanja sklepajta, na katero zakonodajo spominja zakonik dvanajstih plošč.
6. Poiščita primer zapovedi ali zakona iz vsakdanjega življenja, ki izhaja iz časa rimskih pravnih zapisov.

IV. Iz perspektive Kazenskega zakonika Republike Slovenije (zaporne kazni)

Analizirajta vir 7 in odgovorita na vprašanja.

Vir 7

»133. Lahka telesna poškodba

(1) Kdor koga tako telesno poškoduje, da je bil zaradi tega začasno okvarjen ali oslavljen kakšen del njegovega telesa ali njegov organ, ali je poškodovančeva zmožnost za delo začasno zmanjšana, ali je prizadeta njegova zunanost, ali je začasno okvarjeno njegovo zdravje, se kaznuje z denarno kaznijo ali z zaporom do enega leta.

134. Huda telesna poškodba

(1) Kdor koga tako telesno poškoduje ali mu prizadene takšno škodo na zdravju, da bi bilo lahko zaradi tega v nevarnosti življenje poškodovanca, ali je uničen ali za vselej in znatno oslavljen kakšen del njegovega telesa ali kak organ, ali je začasno in znatno oslavljen pomemben del telesa ali pomemben organ, ali je zaradi tega poškodovani začasno nezmožen za vsakršno delo /.../ se kaznuje z zaporom od šestih mesecev do petih let.«

Odlomek iz Kazenskega zakonika Republike Slovenije

(Kazenski zakonik Republike Slovenije. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, 1994, z novelama 1999 in 2004. Št. 63, str. 2167 in št. 70, str. 1.)

Vprašanja:

1. Katera kazniva dejanja so zapisana v odlomku iz Kazenskega zakonika Republike Slovenije?
2. Iz vira 7 ugotovita, kakšne kazni predvideva slovenska zakonodaja za storilce posameznih kaznivih dejanj.
3. Na podlagi analize posameznih členov iz virov pojasnite razlike med slovensko in mezopotamsko zakonodajo v primeru povzročitve različnih telesnih poškodb. Kaj iz tega sklepata?

4. Ali so po slovenski zakonodaji vsi ljudje enaki pred zakonom? Utemeljita.

SKUPNE NALOGE

Po končanem delu sočasno rešujete skupne naloge, ki se nanašajo na poudarjanje glavnih zamisli in bistva učne snovi – večperspektivni pogled.

Vprašanja za povzemanje učne snovi:

1. Navedi države oz. ljudstva, pri katerih pisni viri pričajo o obstoju kazenskega prava.
2. Razvrsti v pravilno časovno zaporedje obravnavane pravnozdgodovinske vire, tako da jih označiš s številkami od 1 do 7, pri čemer 1 označuje najstarejši, 7 pa najmlajši vir.
3. Pojasni, zakaj ob nastanku držav nastanejo zakoniki in zakaj so se spreminjali.
4. Katera kazniva dejanja in kazni se najbolj pogosto omenjajo v obravnavanih pravnih virih?
5. Koliko različnih pogledov na kaznovalno politiko in katere si spoznal v obravnavanih zakonikih? Kaj je vplivalo na raznolikost pogledov?
6. V čem se slovenska kazenska zakonodaja razlikuje od zakonodaje stare Mezo-potamije?
7. Razloži pomen pisanih pravnih aktov za posameznika.
8. Primerjaj pojmovanje človekove pravice enakost pred zakonom danes in v starem veku glede na odlomke iz zakonikov.

NALOGA ZA BOLJŠI VPOGLED V RAZUMEVANJE UČNE SNOVI

Dijaki boste v vlogah zakonodajalcev iz starega veka nastopili v TV-oddaji, v kateri boste obravnavali primer iz medijev – kazensko dejanje hude telesne poškodbe. Zagovarjajte svoje poglede na kazensko politiko.

NALOGA ZA GLOBLJE RAZUMEVANJE UČNEGA PROBLEMA

Nalogo za globlje razumevanje učnega problema reši samostojno.

ALI SO BILI POGLEDI NA KAZENSKO PRAVO V ZAKONIKIH STAREGA VEKA V NASPROTJU S SODOBNO DEMOKRATIČNO ZAKONODAJO?

Argumentiraj odgovor na ključno vprašanje.



2.1.7 Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja

Področja vrednotenja (preverjanja in ocenjevanja znanja) iz UN	• znanje in razumevanje • analiza, sinteza, interpretacija, utemeljitev in vrednotenje zgodovinskih virov • izdelovanje, pisanje in predstavljane projektov in izdelkov
Opisni kriteriji po področjih vrednotenja dosežkov/rezultatov (evidenc); holistični	OPISNI KRITERIJI ZA DELO Z ZGODOVINSKIMI VIRI Odlično • Izjemno temeljito, ustrezno in samostojno primerja podobnosti in razlike med dvema ali več zgodovinski viri. • Zelo prepričljivo in ustrezno sklepa o značilnostih zgodovinskih dosežkov, dogodkov in pojavov iz izbranih informacij v zgodovinskih virih, je samostojen. • Izjemno prepričljivo in ustrezno utemeljuje različne navedbe, trditve podkrepi z izvirnimi argumenti. • Izjemno temeljito in ustrezno presoja pristnost zbranih informacij iz zgodovinskih virov glede na razmerje med vključenimi dejstvi in mnenji, je samostojen. Prav dobro • Temeljito in ustrezno primerja podobnosti in razlike med dvema ali več zgodovinskimi viri, nekoliko ga usmerja učitelj. • Prepričljivo in ustrezno sklepa o značilnostih zgodovinskih dosežkov, dogodkov in pojavov iz izbranih informacij v zgodovinskih virih, nekoliko ga usmerja učitelj. • Prepričljivo in ustrezno utemeljuje različne navedbe, trditve podkrepi z učiteljevimi argumenti. • Temeljito in ustrezno presoja pristnost zbranih informacij iz zgodovinskih virov glede na razmerje med vključenimi dejstvi in mnenji, nekoliko ga usmerja učitelj. Dobro • Ustrezno primerja podobnosti in razlike med dvema ali več zgodovinskimi viri, usmerja ga učitelj. • Ustrezno sklepa o značilnostih zgodovinskih dosežkov, dogodkov in pojavov iz izbranih informacij v zgodovinskih virih, potrebuje učiteljevo pomoč. • Ustrezno utemeljuje posamezne navedbe, primerov v podkrepitve ne navaja. • Ustrezno presoja pristnost zbranih informacij iz zgodovinskih virov glede na razmerje med vključenimi dejstvi in mnenji, potrebuje učiteljevo pomoč. Zadostno • Pomanjkljivo ali celo napačno primerja podobnosti in razlike med dvema ali več zgodovinskimi viri, potrebuje izdatno učiteljevo pomoč.

- Pomanjkljivo ali napačno sklepa o značilnostih zgodovinskih dosežkov, dogodkov in pojavov iz izbranih informacij v zgodovinskih virih, potrebuje izdatno učiteljevo pomoč.
- Utemeljuje pomanjkljivo in včasih napačno. Pomanjkljivo ali celo napačno presoja pristnost zbranih informacij iz zgodovinskih virov glede na razmerje med vključenimi dejstvi in mnenji, potrebuje izdatno učiteljevo pomoč.

2.1.8 Sklep

Cilj, ki sem si ga zadala v kontekstu uvajanja posodobljenega pouka zgodovine v prvem letniku gimnazije po posodobljenih učnih načrtih, je bil razumevanje značilnosti, razvoja in pomena umetnosti, znanosti in prava v starem veku ter aktualizacija navedenih humanističnih področij. V pouk sem želela vključiti različne zgodovinske vire in pri učenju z zgodovinskimi viri razvijati spretnosti in veščine ter višje ravni znanja z analizo, interpretacijo, snovanjem mnenj, zaključkov in argumentov o različnih zgodovinskih problemih. Prav tako je bil moj cilj razvijanje odgovornega in pozitivnega odnosa do ohranjanja kulturne dediščine kultur starega veka. Ne nazadnje sem želela načrtovanje in izvajanje pouka z vključevanjem zgodovinskih virov kvalitativno spremljati.

Med didaktičnimi pristopi, ki so mi omogočili kompleksnejšo obravnavo učnih problemov in uresničevanje zadanih ciljev, sem izbrala učnociljni in procesno-razvojni pristop. V ta namen sem zasnovala tematski učnociljni in procesno-razvojni načrt za izbirno širšo temo Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov. Bolj sistematično in intenzivno sem vključevala različne zgodovinske vire v pouk v kombinaciji z učnimi oblikami in metodami aktivnega in manj aktivnega pouka znotraj posameznih učnih ur. V okviru aktivnih učnih oblik sem uporabila sestavljanke, izmed aktivnih učnih metod delo s pisnimi in slikovnimi viri in igro vlog, v okviru avtentičnega/alternativnega pouka timski pouk in pripravo razstave, izmed splošnih zgodovinskih konceptov, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede, pa sem izpostavila multiperspektivnost. Zasnovala sem primere delovnih listov za posamezne učne probleme in učne sklope znotraj izbrane širše teme. Prek refleksij sem spremljala načrtovanje in izvajanje pouka oziroma uresničevanje zadanih ciljev.

Iz refleksij dijakov je razvidno, da delo z viri omogoča raziskovalni pristop. Aktivne učne oblike in metode povečujejo motivacijo, bolj dejavno vlogo dijaka ter mentorsko vlogo učitelja. Presegajo se določeni predsodki. Učne ure postanejo zabavne in hkrati poučne, raznolike in zanimive, zlasti ko gre za vživljanje v vlogo, pripravo razstave, odgovorno sodelovanje s sošolko ali pri timskem pouku. »Bilo je dokaj naporno, ker sem moral veliko delati in razmišljati,« je zapisal eden izmed dijakov. Pa recimo, da se je splačalo. Iz analize preverjanja in ocenjevanja znanja sem razbrala, da tudi kompleksnejši cilji lahko postanejo bolj dosegljivi.

Ugotovila sem, da zahteva uresničevanje zadanih ciljev po posodobljenih učnih načrtih skrbno načrtovanje, rezultati pa so večinoma kakovostnejši. A kljub temeljitosti v načrtovanju moramo občasno tudi improvizirati. Delo z današnjimi generacijami predstavlja izziv. Od učitelja zahteva veliko dinamičnosti, fleksibilnosti, dovzetnosti za nove pristope in odprtosti za drugačne zamisli, ideje ter veliko potrpežljivosti.

Tudi v prihodnje bom poskušala svoje delo načrtovati učnociljno in procesno-razvojno, vključevati zgodovinske vire, nove aktivne učne metode in oblike, se timsko povezovati in razvijati digitalno pismenost. Prizadevala si bom, da bo moja vloga učiteljice



usmerjevalna, dijaki aktivnejši, bolj samostojni in odgovorni. V ta namen se bom še naprej stalno strokovno in didaktično izpopolnjevala.

Posvetila sem bom tudi izboljšanju časovne organizacije dela, zlasti racionalizaciji načrtovanja ter pripravi dovolj učinkovitih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja.

Učenci se oblikujejo ob učiteljevi osebnosti. V času, ko je življenje pogosto zmedeno in konfliktno, je učiteljevo prizadevanje za doseganje pravih vrednot še posebej pomembno. Notranja svoboda, samostojnost, resnica, dobro, pravičnost, dialog, spoštovanje različnosti, strpnost, odprtost in znanje so vrednote, ki vodijo učitelja k pravilnim strokovnim in osebnostnim odločitvam. V tem smislu je učitelj mladim vzor in kažipot v nadaljnjem življenju. Tudi za to si bom kot učiteljica zgodovine vedno prizadevala.

2.2 Kako temačen je bil v resnici srednji vek

Damjana Krivec Čarman,
Škofijska gimnazija Antona Martina Slomška

2.2.1 Uvod

V prenovljenem učnem načrtu za pouk zgodovine v splošnih gimnazijah je v drugem letniku kot ena izmed predlaganih in ponujenih izbirnih širših tem tudi tema z naslovom Kako temačen je bil v resnici srednji vek. Že sama vključitev teme v učni načrt nakazuje pozitiven premik v smeri poznavanja, razumevanja in vrednotenja obdobja srednjega veka. Tako obravnavanje in vrednotenje srednjeveške preteklosti ni prepuščeno zgolj samoiniciativnosti in iznajdljivosti učitelja, kot je bilo to v večji meri do sedaj, pač pa ima učitelj v prenovljenem učnem načrtu močno oporo, smernice, ki jim lahko sledi pri pripravi učnih ur z omenjeno tematiko. Ko se bo k temu pridružila ustrezna predstavitev učne snovi v prenovljenem učbeniku, bo podoba izbirne teme v grobem izoblikovana. Seveda pa ima učitelj dovolj možnosti, da predstavi izbirno temo z njemu lastnimi poudarki in didaktičnimi pristopi.

Tako sem pri svojem delu iz leta v leto dodajala in odvezemala, ohranjala in spreminjala učne cilje, metode, pristope in gradiva, s katerimi sem dijake poskušala pripeljati do premisleka o pomenu ter vrednosti srednjega veka za sodobnega človeka, Slovenca in hkrati Evropejca. V veliko pomoč mi je bil pri tem kolega, profesor filozofije, ki me je reševal iz zagat, v katere sem zašla ob stotinah bolj ali manj provokativnih vprašanj dijakov. Postopoma sva ugotovila, da je koristneje, če konzultacije pri njem nadomestiva z njegovo neposredno vključitvijo v pouk zgodovine. Tako sva naredila prve korake medpredmetnega oz. timskega poučevanja, ki so bili v začetku še precej nebogljeni, ob vsaki ponovitvi pa bolj gotovi, domišljeni in načrtovani. Tudi sicer sem ob izvajanju medpredmetnega poučevanja ugotovila, da pri sodelovanju z drugimi profesorji ničesar ne izgubim, kvečjemu pridobim. Ure zgodovine so v trenutku, ko prag razreda z menoj prestopi še gostujoči profesor, deležne večje pozornosti dijakov. Zaradi hkratnega poučevanja lažje pogosteje izvedem metode in učne oblike poučevanja, za katere se zaradi »logističnih« ovir redkeje odločam. Spoznavanje sodelavcev skozi skupne ure me praviloma z njimi zbližuje. Tako sem z učitelji, ki nas povezuje izkušnja sodelovalnega poučevanja, v profesionalnem okolju pogosteje našla skupni jezik. To pa življenje v zbornici polepša, obogati in sprosti.

Tudi sicer menim, da je s tematsko naravnanoostjo prenovljeni učni načrt sodobnejši. To je v slovenskem prostoru prvi učni načrt, ki uvaja tematske sklope, hkrati pa ohranja kronološko zaporedje. Verjetno bodo z leti pridobljene izkušnje nakazale njegove pomanjkljivosti, ki jih bo smiselno odpraviti. Kljub temu si prvi poskus uvajanja tovrstnega pristopa k poučevanju zgodovine zasluži, da ga profesorji vzamemo zares in s tem omogočimo, da ga bomo lahko v prihodnje še izboljšali, za kar si njegovi avtorji gotovo prizadevajo.

Primer sestavlja podroben tematski načrt obravnave izbrane širše teme Kako temačen je bil srednji vek, nato pa sledijo možnosti obravnave treh učnih sklopov z izbranimi učnimi problemi, ki prikazujejo možnosti dela z zgodovinskimi viri ter timski pouk. Poglavje se zaključuje z opisnimi kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja, zgrajenega ob delu z zgodovinskimi viri.

2.2.2 Podrobni tematski načrt

1. Naslov širše teme	Kako temačen je bil v resnici srednji vek
2. Učni sklopi <i>(zasnovani so na temelju vsebin iz učnega načrta, ki se jih lahko združi v en sklop ali razgradi v več sklopov; učni sklop je načrtovan za eno ali več učnih ur)</i>	1., 2. Srednjeveška pobožnost 3., 4. Značilnosti in odnos do higiene, medicina, bolezni 5. Revščina, bogastvo – lakota, izobilje 6., 7. Šolstvo in izobraženost posameznih družbenih slojev 8. Vloga in pomen samostanov 9. Vraževernost, čarovniški procesi 10., 11., 12. Občutenje življenja in smrti 13., 14. Preverjanje in ocenjevanje
3. Ključni koncepti iz učnega načrta in splošni zgodovinski koncepti	Ključni koncepti širše teme: higiena, medicina, epidemija, revščina, bogastvo, šolstvo, izobrazba, vraževernost, religija. Splošni zgodovinski koncepti: koncepti za globlje razumevanje: vzročno-posledično mišljenje, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta; koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede: kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija, multiperspektivizem.
4. Ključne kompetence iz učnega načrta	sporazumevanje v maternem jeziku, socialne in državljanske kompetence, učenje učenja, digitalna pismenost, matematična kompetenca
5. Operativni cilji širše teme oz. pričakovani dosežki/rezultati: I. sklop (vsebinski): <i>operativni cilji oz. pričakovani dosežki/rezultati, ki se nanašajo na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov</i>	Dijaki/-nje: - navedejo vzroke za srednjeveška romanja oz. božjepotništvo; - ob zemljevidu izluščijo krajevne cilje romarskih poti, jih naštejejo ter določijo naravnogeografsko lego; - iz primerov sklepajo o načinih potovanja ter o nevarnostih na poti; - opišejo opravo srednjeveškega romarja; - napovejo vplive božjepotništva na gospodarstvo in razvoj kulture; - primerjajo odnos do higiene v antiki in srednjem veku; - sklepajo o posledicah nehigijene na razširjenost bolezni in razčlenijo vzroke za visoko stopnjo umrljivosti v srednjem veku; - iz podatkov sklepajo o demografskih spremembah v času epidemije kuge; - utemeljijo vpliv demografskih sprememb na družbeno, gospodarsko in kulturno življenje Evrope v srednjem veku; - opišejo in primerjajo prehranske navade srednjeveških družbenih stanov; - sklepajo o vzrokih za socialne razlike med družbenimi stanovi in naštejejo zunanje izraze le-teh (prehrana, obleka, bivališče, izobrazba); - naštejejo zgodnesrednjeveške meniške redove v Evropi; - ob zemljevidu določijo lokacije srednjeveških meniških redov na Slovenskem;

	• pojasnijo vsebino reka »Moli in delaj«; • vrednotijo pomen srednjeveških samostanov za gospodarski in kulturni razvoj; • razložijo vlogo Cerkve v srednjeveškem izobraževalnem sistemu; • iz skice razberejo sedem svobodnih umetnosti in jih klasificirajo; • opišejo viteške vrednote; • definirajo stereotipno predstavo o življenju plemkinj ter na temelju navedenega primera opišejo pravila spodobnega obnašanja plemkinj; • sklepajo o odnosu med srednjeveškim učiteljem in učencem ter izluščijo podobnosti oz. razlike s sodobnostjo; • ob zemljevidu določijo prostor in čas nastanka prvih evropskih univerz; • na temelju podatkov napovejo vpliv geografske oddaljenosti slovenskega prostora od univerzitetnih središč za razvoj slovenskega naroda; • raziščejo literarne zgodovinske vire z vidika doživljanja življenja, ljubezni in smrti s perspektive srednjeveške dobe; • sklepajo o podobnostih in razlikah doživljanja srednjeveškega in sodobnega človeka; • ocenijo vpliv srednjeveških družbenih zakonitosti na odnos srednjeveškega človeka do življenja, ljubezni in smrti;
II. sklop (proceduralni): <i>operativni cilji oz. pričakovani dosežki/ rezultati, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin</i>	• različne družbene pojave uvrstijo v prostor (analizirajo zemljevide): božjepotništvo, epidemija kuge, zgodnesrednjeveški meniški redovi, univerze, čarovniški procesi; • razvijejo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz slikovnih, pisnih virov, zemljevidov, ki se nanašajo na srednjeveško pobožnost, prehrano, higieno, način življenja, izobraževanje, občutenje življenja in smrti, čarovništvo in vraževernost; • oblikujejo samostojne sklepe in mnenja o pojavih, kot so: srednjeveško božjepotništvo, čarovniški procesi in vraževernost, epidemije in bolezni; • kritično presodijo in vrednotijo zgodovinske vire (primarni, sekundarni viri); • oblikujejo svoje sklepe in stališča na podlagi multiperspektivnih virov; • napišejo povzetke, miselne vzorce; • razvijejo komunikacijske spretnosti (ustno, pisno izražanje, igra vlog, argumentiranje stališč, različne perspektive); • razvijejo socialne spretnosti pri dvojiškem, skupinskem sodelovalnem učenju;
III. sklop (odnosni oz. vzgojni): <i>operativni cilji oz. pričakovani dosežki/ rezultati, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanja, naravnosti, stališč</i>	• razvijejo pripravljenost prepoznavanja in preseganja stereotipa o temačnem srednjem veku ter predsodka o zaostalosti srednjeveške družbe in kulture; • razvijejo dovzetnost za različnost pogledov in prepoznajo vzroke zanjo; • razvijejo zanimanje za zgodovinsko preteklost in njene vplive na sedanost (doživljanja, čutenja srednjeveškega in sodobnega človeka ima mnogo skupnih izrazov);

	• z obravnavo izbranih virov iz srednjeveške zgodovine slovenskega prostora krepijo oblikovanje odnosa do slovenske narodne in kulturne dediščine.
6. Kroskurikularne teme	informatika, knjižnično informacijsko znanje
7. Medpredmetno povezovanje	• <i>filozofija</i>: srednjeveška filozofija • <i>likovna umetnost</i>: umetnost srednjega veka (romanika, gotika) • <i>sociologija</i>: religija in verovanjski sistemi • <i>slovenščina</i>: književnost srednjega veka v Evropi in na Slovenskem
8. Didaktični pristopi	• <i>učnocijni in procesno-razvojni pristop</i> • <i>aktivne učne oblike</i> • <i>aktivne učne metode</i> • <i>kurikularne povezave</i> • <i>uporaba novih tehnologij</i>
9. Preverjanje znanja	ustno in pisno preverjanje znanja s tipom nalog, ki vključujejo zgodovinske vire in/ali različne izdelke (eseji ...), sprotno in končno pred pisnim ocenjevanjem
10. Ocenjevanje znanja	pisno in ustno ocenjevanje
11. Literatura	1 Ambrož, D. idr. (2003). <i>Branja 1. Berilo in učbenik za 1. letnik gimnazij in štiriletnih strokovnih šol</i>. Ljubljana: DZS. 2 Brodnik, V. (2009). <i>Primeri opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja in izdelkov pri zgodovini</i>. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 3 <i>2000 let krščanstva. Ilustrirana zgodovina Cerkve v barvah</i> (1991). Ljubljana: Založba Mihelač. 4 Carmina Burana (1994). Ljubljana: Založba Mihelač. 5 Chaucer, G. (1974). <i>Iz cantenburyskih zgodb</i>. Ljubljana: Mladinska knjiga. 6 Čokl, V. (2009). <i>Slovenci 15. avgusta romamo</i>. Večer, 14. avgust 2009. 7 Gestrin, F. (1975). <i>Piranska popotovanja v 15. stoletju</i>. V: <i>Kronika časopis za slovensko krajevno zgodovino</i> 23, Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije. 8 Golob, N. (2006). <i>Srednjeveški rokopisi iz Žičke kartuzije (1160–1560)</i>. Ljubljana: Narodna galerija. 9 Jančar, D. (2000). <i>Katarina, pav in jezuit</i>. Ljubljana: Slovenska matica. 10 Jerovšek, J. (1960). <i>Spoznavanje družbe I. I. zvezek</i>. Ljubljana: Dopisna šola. 11 Keen, M. (1993). <i>Srednjeveška Evropa</i>. Ljubljana: Cankarjeva založba. 12 Kos, J. (2000). <i>Svet književnosti 1</i>. Ljubljana: Založba Obzorja. 13 Kosi, M. (1998). <i>Potujoči srednji vek</i>. Ljubljana: Založba ZRC. 14 Le Goff, J. (1998). <i>Intelektualci v srednjem veku</i>. Ljubljana: Študentska založba. 15 Le Goff, J. (2006). <i>Se je Evropa rodila v srednjem veku?</i>. Ljubljana: Založba cf. 16 Le Goff, J. (1985). <i>Za drugačen srednji vek</i>. Ljubljana: ŠKUC: Filozofska fakulteta. 17 Luther, M. (1520). <i>Iz spisa »Krščanskemu plemstvu nemškega naroda«</i>. 18 Mlinarič, J. (1995). <i>Stiška opatija 1136–1784. Novo mesto: Dolenjska založba</i>.

	19 Novak, B. A. (ur.) (2003). <i>Ljubezen iz daljave. Antologija trubadurske lirike</i>. Ljubljana: Mladinska knjiga. 20 Pernoud, R. (2003). <i>Nehajmo že s tem temačnim srednjim vekom</i>. Ljubljana: Družina. 21 Prešeren, F. (1969). <i>Zbrano delo</i>. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 163. 22 <i>Revija SRP /Svoboda, Resnica, Pogum/, letnik 8, februar 2000</i>. Ljubljana: Zavod za založništvo na področju kulture in umetnosti. 23 Santonino, P. (1991). <i>Popotni dnevnik (1485–1487)</i>. Celovec: Mohorjeva založba. 24 <i>Spisi sv. Frančiška Asiškega in sv. Klare (1982)</i>. Ljubljana: Mohorjeva družba. 25 Stopar, I. (2006). <i>Ostra kopja, bridki meči</i>. Ljubljana: Viharnik. 26 Stopar, I. (2005). <i>Svet viteštva</i>. Ljubljana: Viharnik. 27 Stopar, I. (2007). <i>Za grajskimi zidovi</i>. Ljubljana: Viharnik. 28 Tomanič, M. (2004). <i>Romarski turizem v Sloveniji</i>. Portorož. 29 Vidmar, T. (2009). <i>Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku</i>. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 30 Voje, I. (1984). <i>Romanje Ulrika II. Celjskega v Kompostelo k sv. Jakobu</i>. V: <i>Zgodovinski časopis</i> 38. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije. 31 <i>Zbirka Človek in čas: Korenine srednjega veka (1998)</i>. Ljubljana: Mladinska knjiga. 32 <i>Zbirka Človek in čas: Pozni srednji vek (1997)</i>. Ljubljana: Mladinska knjiga. 33 <i>Zgodovina Cerkve na Slovenskem (1991)</i>. Celje: Mohorjeva družba. 34 <i>Zgodovina krščanstva (1992)</i>. Ljubljana: DZS. 35 <i>Vojaška zaprisega (online)</i>. (citirano 18. junij 2009). Dostopno na naslovu: http://users.volja.net/marijankr/Z40-prisega.html
12. Refleksija učitelja	• Katere pričakovane rezultate sem pri obravnavi širše izbirne teme uspel doseči in katerih ne? • Kaj želim izboljšati? • Ali so se medpredmetne povezave in timsko poučevanje izkazali za smiselne? V čem da/ne? • V čem so bile uspešno/neuspešno izvedene? • Ali zaradi dela z viri bolj poglobljeno uresničujem cilje?
13. Refleksija učencev	• Kaj mi je bilo pri obravnavi širše izbirne teme všeč in kaj ne? Kaj najbolj in kaj najmanj razumem? • Kaj me je še posebej nagovorilo oz. pritegnilo? Zakaj? • Ali zaradi dela z zgodovinskimi viri snov bolje razumem? Odgovor utemelji. • Ali mi skupinsko delo predstavlja spodbudo ali oviro pri učenju? Odgovor utemelji.

2.2.3 Božjepotništvo – (samo) srednjeveška resničnost?

Delo z zgodovinskimi viri in timski pouk

Uvod

Prenovljeni učni načrt za zgodovino splošne gimnazije predvideva v drugem letniku možnost obravnave širše izbirne teme Kako temačen je bil v resnici srednji vek. S tem omogoča preseganje ukoreninjenih stereotipnih predstav o temačnem srednjem veku, ki je pogosto posplošena na celotno evropsko civilizacijo srednjega veka in prevečkrat temelji na oblikovanju zaključkov skozi očala sedanjosti, kar pa gotovo ni ustrezno zgodovinskemu načinu mišljenja (gledati dogodke in pojave z vidika dobe, v kateri so se zgodili). Ker so v učnem načrtu nekateri cilji precej kompleksno zastavljeni (npr. dijak utemelji trditev, da je bil srednji vek temačen), sem presodila, da je za njihovo uresničitev nujno sodelovanje z učitelji drugih predmetov. Timsko poučevanje daje tako možnost uresničitve ciljev, ki jih učitelj kot posameznik ne more uresničiti ali jih ne more uresničiti tako dobro. Pri tem je nujno minimalno skupno načrtovanje, ki med drugim vključuje tudi ugotavljanje in upoštevanje skladnosti oz. neskladnosti učnih stilov sodelujočih učiteljev. Predstavljeni primer je primer timskega poučevanja tipa A (dva učitelja sočasno poučujeta isto skupino dijakov) in predvideva dvojno timsko uro. Opredelimo ga lahko kot kolaborativno (ali dialogično) timsko poučevanje, saj dva učitelja sočasno poučujeta v nenehnem medsebojnem dialogu. Pouk praviloma načrtujeta in izvedeta po načelih sodelovalnega učenja (delo v skupinah z ustrezno izbiro dejavnosti in strukturo nalog itd.).¹²²

Prikaz poteka učnih ur

Za uvodno motivacijo lahko uporabimo metodo slikovne demonstracije. Dijakom predstavimo srednjeveško fresko s podobo romarja, morda znano krščansko ali islamsko romarsko središče. Dijaki poskušajo prepoznati motive in jih povezati z vsebino učnega sklopa, ki ga bomo obravnavali v naslednjih urah. Tematiko lahko aktualiziramo prek osebnih izkušenj in doživetij in povežemo s sociologijo.

Po krajši predstavitvi izrazov srednjeveške pobožnosti in socioloških izhodišč dijakom v osrednjem delu z analizo različnih zgodovinskih virov spoznajo značilnosti srednjeveškega božjepotništva. Pri tem si z zgodovinskega vidika odgovorijo na temeljna vprašanja: kdo se odpravlja na romarska potovanja, s kakšnim motivom, kam odhajajo, kakšna je popotna oprema, katere nevarnosti jih na poti ogrožajo itd. S pomočjo izsledkov sodobne sociološke raziskave teče aktualizacija in deloma tudi multiperspektivizem, ki pa ga bi bilo smiselno z viri še okrepiti.

Ob zaključku sledi predstavitev dela dijakov. Smiselno je oblikovati miselni vzorec ali tabelo, s pomočjo katere teče primerjava zgodovinskih in socioloških dognanj, do katerih so naloge pripeljale dijake.

Ob koncu pa je na mestu še vodeni pogovor o verodostojnosti navedenih virov, zlasti o tistih, ki niso primarne narave (literarna dela), in o dokumentih, ki vključujejo nasprotno perspektivo in razloge zanje.

¹²²

Prim. Pavlič Škerjanc, K. (2009). *Interno gradivo projekta Posodobitev gimnazije. Kurikularne povezave: Od medpredmetnega povezovanja k integrativnemu kurikulumu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zgodovinski uvod

Srednjeveški evropski človek je gojil različne izraze vernosti. Nekateri od njih so imeli korenine še v poganstvu, večina pa se je odvijala v skladu z določili Katoliške cerkve. Na splošno je bil to čas živahnega verskega življenja, ki je našlo izraz v številnih pobožnih ustanovah, cerkvenih bratovščinah in božjih poteh. Tovrstnega verskega življenja ni podpirala samo Cerkev, ampak se je za njegovo rast prizadevalo prebivalstvo samo, in to vseh družbenih slojev.

T. i. pobožne ustanove so z dotacijami zagotavljale zidavo cerkva in notranjo opremo, vzdrževale so duhovnike. Največ tovrstne pobude je prihajalo s strani plemstva (npr. Celjski grofje so ustanovili kartuzijo Pleterje).

Za razvoj verskega življenja so bile zadolžene t. i. bratovščine, katerih člani so živeli po določenih pravilih, med člani je potekala karitativna dejavnost, na dan svojega zavetnika so opravljali praznična verska opravila. Iz tovrstnih oblik združevanja so postopoma nastali cehi (združenje obrtnikov iste stroke), ki so deloma ohranili verski značaj (npr. čevljarska bratovščina, usnjarska bratovščina ...).

Tretja in prav tako zelo pogosta oblika izražanja religioznosti evropskega kristjana pa so bila potovanja k bližnjim ali zelo oddaljenim svetiščem oz. romanja. Ferdo Gestrin je v prispevku *Piranska popotovanja v 15. stoletju* zapisal: »Romanja v tako imenovane svete kraje v Palestini, posebno na Kristusov grob in nato k posameznim cerkvam z znanimi patrocini in bogatimi relikvijami so že zgodaj v srednjem veku postala sestavni del vsakdanjega življenja, ki ga je obvladala religija in cerkev. Okoli leta 1000 so zlasti narasla romanja v Jeruzalem in druge s krščanstvom povezane kraje v Palestini. V 11. in 12. stoletju so se romanja v zahodni Evropi v zvezi s klinijevskim reformnim gibanjem, z dvigom cerkve in papeža, s poglobitvijo verskega življenja in mistike, z novimi cerkvenimi redovi, a tudi s splošnim gospodarskim in družbenim razvojem še močneje uveljavila. Križarske vojske so dale temu pojavu še nove spodbude. V poznem srednjem veku so dobila romanja še nove motivne elemente, med drugim povezane tudi s spremembami mišljenja znotraj cerkve in krščanskega nauka. Zlasti je bilo to povezano z nazorom o vicah, odpustkih in o Mariji kot božji priprošnjici.«¹²³

Sociološki uvod¹²⁴

Religija je ena od sestavin vsake kulture (poleg nje se kot sestavine kultur pojavljajo še jezik, simboli, norme, vrednote, elementi materialne kulture, znanja in znanost, običaji, šege in navade, tradicija).

Vsaka religija ima različne sestavine, ki se v le malo spremenjenih oblikah pojavljajo v večini religij. To so verska pripoved, verske dogme, verski simboli, verska ravnanja (verski obredi so oblika skupinskega ravnanja ljudi, v skladu z verskimi normami) in versko doživetje (doživetje svetega, versko čustvovanje). Prav ti slednji dve sta temeljni za pojav romanj kot ene izmed oblik verskih ravnanj tradicionalnega in sodobnega človeka.

Ko govorimo o funkcijah religije v moderni in predmoderni družbi se v funkcionalističnem pogledu najpogosteje pojavi njena integracijska funkcija, ki pomeni predvsem povezovalnost – med različnimi družbenimi skupinami, sloji, starostnimi skupinami in tudi spoloma.

V sodobnih družbah se integracijska funkcija religije kaže predvsem v skupni vrednotni pripadnosti določene družbene skupine.

Podatki kažejo, da je za moderne družbe značilen tudi proces sekularizacije – proces, v katerem posvetni način življenja prevladuje nad religijskim. Kaže se v upadanju števila

¹²³ Gestrin, F. (1975). *Piranska popotovanja v 15. stoletju*. V: *Kronika časopis za slovensko krajevno zgodovino* 23, Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 74 – 75.

¹²⁴ Uvod in gradivo za sociologijo je pripravila ter uredila prof. Bernarda Radej.

vernikov in manjšem vplivu religije v družbenem življenju. Zmanjšal se je predvsem vpliv različnih religijskih institucij in v odnosu posameznikov do različnih oblik verske prakse. Prav na nekaterih področjih izkazovanja religioznosti (predvsem zunaj institucionaliziranih oblik) pa se kaže tudi proces desekularizacije (ponovno večji vpliv religije in dvig religioznosti). Eno od teh področij je tudi oživljanje tradicij romanja.

Shema učne priprave za izbrani problem učnega sklopa

Izbirna širša tema: Kako temačen je bil v resnici srednji vek

Učni sklop: Srednjeveška pobožnost

Učni problem: Božjepotništvo – (samo) srednjeveška resničnost?

Tematski cilj/-i iz učnega načrta za zgodovino

Dijaki/-nje:

- utemeljijo trditev, da je bil srednji vek temačen;
- ključne družbene in kulturne dogodke, pojave ali procese umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor;
- razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- razvijajo sposobnost različnih oblik komunikacije;
- oblikujejo svoje sklepe, stališča, mnenja, interpretacije;
- razvijajo socialne spretnosti pri različnih oblikah sodelovalnega učenja.

Tematski cilji iz učnega načrta za sociologijo

Dijaki/-nje:

- razumejo religijo kot enega od verovanjskih sistemov;
- razumejo različne razlage religije, njenih funkcij in sestavin;
- razumejo spremembe v religioznosti v sodobnih družbah.

Operativni procesni cilji (*zajemajo vsebine, spretnosti, dejavnosti, spoznavne/miselne procese, ključne koncepte, ključne kompetence, izdelke ...*) **oz. pričakovani dosežki/rezultati**

Dijaki/-nje analizirajo pisne vire in:

- razberejo vzroke za srednjeveška romanja oz. božjepotništvo;
- izluščijo krajevne cilje romarskih poti, jih naštejejo ter določijo naravnogeografsko lego;
- iz primerov sklepajo o načinih potovanja ter o nevarnostih na poti;
- napovejo vplive božjepotništva na gospodarstvo in razvoj kulture;
- na temelju podatkov iz tabele povežejo naravnogeografsko lego s prometnimi in gospodarskimi stiki Pirana;

- v slikovnih virih prepoznajo in nato narišejo tipično podobo srednjeveškega romarja ter pri tem izpostavijo prepoznavne simbole (palica, klobuk, školjka ...);
- z analizo pisnih in slikovnih virov pokažejo, da znajo uporabljati pisne vire;
- primerjajo zgodovinske vire in presodijo o njihovi verodostojnosti ter uporabnosti z vidika vpliva na ustvarjanje oz. utrjevanje stereotipa o temačnem srednjem veku;
- pri skupinskem sodelovalnem učenju razvijajo socialne spretnosti.

Operativni procesni cilji za sociologijo

Dijaki/-nje:

- naštejejo različne sestavine religije – posebej versko ravnanje in versko doživetje kot temeljna elementa romanja;
- na podlagi statističnih virov:
 - s pomočjo vira sklepajo o spremembah v religioznosti med tradicionalnimi in modernimi družbami;
 - povežejo razvoj gospodarskih dejavnosti in romarskega turizma danes;
 - povežejo število romarjev in procese sekularizacije moderne družbe;
 - primerjajo podatke o vzrokih za romanja danes in spolno strukturo romarjev danes;
 - primerjajo pomen romanj v dveh religijah (krščanstvo, islam) ter imenuje glavne romarske kraje v obeh religijah;
 - razvijejo spretnost branja statističnih podatkov in njihove vsebinske argumentacije.

Ključne kompetence:

sporazumevanje v maternem jeziku, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, matematična kompetenca, *javno nastopanje in zagovarjanje argumentiranih stališč*

Ključni koncepti širše teme: religija.

Splošni zgodovinski koncepti:

- **koncepti za globlje razumevanje:** vzročno-posledično mišljenje, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta;
- **koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:** kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija, multiperspektivizem.

Koncepti za sociologijo: religija kot osnovna sestavina kulture, družbene funkcije religije.

Medpredmetne povezave: sociologija – religija in verovanjski sistemi

Didaktični pristopi:

- *učnosciljni in procesno-razvojni pristop*
- *aktivne učne oblike:* timsko poučevanje in učenje
- *aktivne učne metode:* delo z viri
- *uporaba novih tehnologij:* uporaba svetovnega spleta
- *kurikularne povezave*
- *delo s statističnimi podatki, analiza podatkov in interpretacija različnih virov pri sociologiji*

(Samo)refleksija dijaka in/ali učitelja: kratek reflektivni in evalvacijski vprašalnik

Potek učnega procesa: uvajanje, obravnavanje nove učne snovi, preverjanje

Čas obravnave: 2 učni uri in domače delo

Dejavnosti, vezane na organizacijo učnega procesa:

DEJAVNOSTI UČITELJEV	DEJAVNOSTI DIJAKA
Dijake razdelita v skupine, jim razdelita delovno gradivo, podata navodila skupinskega dela ter napotke za predstavitev rezultatov, spremljata delo po skupinah in odgovarjata na morebitne nejasnosti, koordinirata poročanje skupin.	Sodelujejo v skupini, pripravijo poročilo in ga javno predstavijo pred razredom, opravijo domače delo.

Pričakovani rezultati vključujejo vsebinska znanja, ki obsegajo vzroke za srednjeveško božjepotništvo, njegove krajevne cilje, načine potovanja ter vplive na gospodarstvo oz. kulturo. Dijak opiše podobo srednjeveškega romarja. Proceduralna znanja vključujejo spretnosti predstavljalivosti in življenja, oblikovanja sinteze, vzročnega mišljenja, spretnost argumentiranja in razvijanje zgodovinskega načina mišljenja. Prek dela po skupinah bodo dijaki krepili socialne spretnosti in učinkovito komuniciranje, z opravljanjem domačega dela pa utrjevali veščino dokazovanja.

Reševanje nalog na delovnem listu zahteva od dijakov miselne procese, kot so sklepanje, razvrščanje, argumentiranje, utemeljevanje, analizo perspektiv (Lutrov citat), preiskovanje (po Marzanu). Pouk omogoča razvijanje ključnih kompetenc, kot je sporazumevanje v maternem jeziku (ustrezna raba zgodovinske terminologije, različne oblike komunikacije), ki ga dijaki dosegajo s formuliranjem odgovorov, javnim poročanjem skupinskih rezultatov. Nekateri med njimi bodo z zbiranjem in izbiranjem informacij na medmrežju razvijali digitalno pismenost, vsem pa je omogočeno razvijanje matematične kompeten-

ce (analiza tabele, grafov, stolpičnih diagramov). Evalvacijski vprašalnik omogoča dijakom reflektiranje lastnega učnega dela in jih spodbudi k morebitnim izboljšavam.

Priloge



Evalvacijski vprašalnik za dijake
Evalvacijski vprašalnik za učitelja
Delovni listi



Evalvacijski vprašalnik za dijake

Božjepotništvo – (samo) srednjeveška resničnost?

1. Na lestvici od 1 do 5 oceni svoje poznavanje obravnavane tematike pred izvedenima učnima urama (1 – o tem nisem vedel nič, 5 – o vsem sem bil natančno seznanjen).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Na lestvici od 1 do 5 označi svoje strinjanje z naslednjimi trditvami (1 – s tem se sploh ne strinjam, 5 – s tem se zelo strinjam).

Obravnavana tematika je bila predstavljena zanimivo (nazorno, z dovolj primeri).

1 2 3 4 5

Delovni list je bil razumljiv (jasne naloge in viri).

1 2 3 4 5

Za delo v skupini smo imeli dovolj časa.

1 2 3 4 5

Povezava zgodovine in sociologije pri obravnavani temi je bila dobra.

1 2 3 4 5

Dve šolski uri sta primerni za obravnavo te tematike.

1 2 3 4 5

3. Z lastnim delovnim prispevkom v skupini sem (obkroži):

nezadovoljen zadovoljen zelo zadovoljen

4. Kaj bi lahko naslednjič izboljšal?

5. Ali po obravnavi snovi na temo srednjeveške pobožnosti, vlogo in pomen božjepotništva v srednjem veku ter danes bolj razumem? Odgovor utemelji!

Evalvacijski vprašalnik za učitelja

Božjepotništvo – (samo) srednjeveška resničnost?

1. Na lestvici od 1 do 5 oceni način skupnega načrtovanja in priprave učne ure s kolegom (1 – slabo načrtovanje, brez skupnega dela, 5 – skupno načrtovanje in posvetovanje, skupno delo).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Na lestvici od 1 do 5 označi svoje strinjanje z naslednjimi trditvami (1 – s tem se sploh ne strinjam, 5 – s tem se zelo strinjam).

Obravnavana tematika je bila dijakom slabo znana. (Za njih je bila vsebina novost.)

1 2 3 4 5

Pri delu v skupinah so sodelovali le nekateri dijaki.

1 2 3 4 5

Za delo v skupini so imeli dovolj časa.

1 2 3 4 5

Povezava zgodovine in sociologije pri obravnavani temi je bila dobra.

1 2 3 4 5

Dve šolski uri sta primerni za obravnavo te tematike.

1 2 3 4 5

3. *Kratko pojasni naslednja področja načrtovanja in izvedbe učnih ur:*

a) Obseg učne snovi

b) Načrtovanje in priprava učnih ur

c) Skupni medpredmetni cilji – njihova opredelitev in izbor

č) Čas za izvedbo učnih ur

d) Sodelovanje dijakov





Učno gradivo

Božjepotništvo – (samo) srednjeveška resničnost?

Dijaki se razdelijo v skupine in natančno preučijo zgodovinske vire in vire s področja sociologije.

ZGODOVINSKI VIRI

Vir 1

Marskteri romar gre v Rim, v Kompostelje,
Al tje, kjer svet' Antón Jezusa varje,
Trsat obiše, al svete Lušarje
Enkrát v življenji, al Marijno Celje.
V podobah gledat hrepeni veselje
Življenja rajskega. Sled sence zarje
Unstranske glorie, vtisnjeni v oltarje
Ljubezni verne ohladi mu želje.
Ah, tak podobo gledat me device,
Nebeške nje lepote senco, sanje
Goljufne, v katerih komej sled resnice,
Ukaz želj vleče v tvoje domovanje;
Srce obupa manj moré pušice,
Ur krajši tek, tam milši prs zdihvánje.

(Prešeren, F. (1969). Zbrano delo. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 163.)

Vir 2

»/.../ tako narava drobna srca vname –
takrat gre romar, pot pod noge vzame,
k obalam tujim, onstran rek, morja,
k svetnikom znanim svetih dežela.
Še prav posebej v Angliji tedaj
tja v Cantenbury, tja na sveti kraj
poroma tisti, kdor bolan si upa
iskat k mučencu blaženemu upa.

/.../ Iz BATHA prijezdila je kar sama
naglušna gospodinja, prava dama,
ki je pri statvah mojstre vse ugnala,
kar Gent in Iper sta ji k nam poslala.
Nobeni v fari ni prišlo na mar,
da bi pred njo šla k ofru na oltar,
a če že kdaj se kakšna je zmotila,
je reva vedno krajšo potegnila.
Naglavnik židan, ki na božji dan
ga v cerkvi je nosila, bil je stkan
iz sedmih funtov finega blaga.

Obuta v nove čevlje je bila
 ter v tanke nogavice iz škrlata.
 V obraz bila je čedna in možata.
 Vsi so cenili jo – in ne zamen:
 pet mož je spravila v zakonski stan,
 pa tudi prej ji marsikdo je dvoril –
 a zdaj ni čas, da bi o tem govoril.
 In videla je kar precej sveta:
 kar trikrat že v Jeruzalem je šla,
 potem v Monakovo in Kompostelje,
 pa v Rim, tja kamor vsaka cesta pelje,
 in bog ve kam še. Menda nisem grob,
 če rečem, da bila je redkih zob
 in da je jezdila brez večjih muk.
 Nosila je kot ščit širok klobuk,
 dolg plet in plašč, razgrnjen prek nog,
 ki skril je vse od bokov do ostrog. /.../«

(Chaucer, G. (1974). *Iz cantenburyskih zgodb*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 5, 18–19.)

Vir 3

»Na vozove so nalagali sode in zavoje ter jih pritrdjevali z močnimi vrvmi, nalagali so veliko razpelo s križanim, ki ga bodo nosili skozi vrata nemških mest in v cerkve pred zlate oltarje, nalagali so bandera s krajnskimi svetniki, Primožem in Krištofom, Sebastijanom in Rozalijo, Rokom in Martinom, baldahine in mašne plašče, nalagali so orodje in tudi nekaj orožja, puške, sablje, sod vina /.../ romarske cule in bisage, da jih ne bi bilo treba nositi, debele kosmate koce in zvitke platnenih ponjav, hrano za konje in hrano za ljudi, zvitke debelih vrvi, s katerimi bodo vlekli vozove iz blata, če bo potrebno, vsa velika množica je bila v gibanju, vse se je natančno popisovalo in pripravljalo, vedeti je bilo treba kdo potuje in od kod prihaja, vsa ta množica je morala jesti, piti, spati, potovati. Večina jih bo potovala peš, nekateri na konjih, tisti, ki so oslabei ali bolni, na vozovih. Na dveh vozovih so imeli ljudi z berglami, šepave in škilaste, te z izbočenimi čeljustmi in one, ki jim teče slina po bradi, tiste s pohabljenimi rokami in tiste brez rok, naj so se tako rodili ali pa jih je zadela kakšna bolezen, oni so najbolje vedeli, zakaj potujejo v Kelmorajn, da bodo na koncu, čisto na koncu svoje kelmorajnske in svoje življenjske poti sedeli na božji desnici.«

(Jančar, D. (2000). *Katarina, pav in jezuit*. Ljubljana: Slovenska matica, str. 62.)

Vir 4

»Iz Astudilla je šel kralj na veliko noč v Amusco in tja je prišel neki nemški gospod, nečak cesarja Sigismunda, in sicer grof Celjski; ta je bil namreč prišel v kraljestvo, da bi šel v Santiago, spremljalo pa ga je šestdeset konjenikov, bogato opremljenih plemičev. Kralj mu je izkazal velike časti, jedel je z njim in poslal mu je konj, mul in oblačil iz brokata, od tega pa grof ni hotel ničesar; bil je kralju za darilo zelo hvaležen, povedal pa je, da se je bil na dan, ko je odhajal iz svoje dežele, zaobljubil, da ne bo od nobenega princa na svetu vzel prav ničesar, pač pa, da bi mu bila izkazana velika milost, ko bi mu kralj dovolil nositi, njemu in štirim vitezom njegove hiše, ogrlico ribje luske, imel bi se za zelo počaščenega, če bi jo smel nositi, ker je pač red tako visokega princa, od katerega je prejel toliko časti in milosti.«

(Voje, I. (1984). *Romanje Ulrika II. Celjskega v Kompostelo k sv. Jakobu*. V: *Zgodovinski časopis* 38. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 225–226.)





Vir 5

»Ko je preteklo od Kristusovega rojstva štiristo in sedeminštirideset let, je bil sveti oče papež Nikolaj Peti. Istega leta se je napotil v Rim grof Friderik Celjski s sto konji, da bi zadobil odpuščanje svojih grehov /.../ Med potjo ga je ujel mejni grof Ferrari. Odkupi ga je nato njegov svak grof Henrik Goriški za določeno vsoto denarja.«

(Stopar, I. (2005). *Svet viteštva*. Ljubljana: Viharnik, str. 78.)

Vir 6

Tabela: Izbor božjepotnih krajev in število piranskih romarjev v 14. in 15. stoletju

Kraj romanja	14. st.	15. stol. prva polovica	15. stol. druga polovica	Skupaj
Rim	3	13	46	62
Assisi	-	1	56	57
Loreto	-	-	35	35
Reka	-	2	7	9
Kompostela	1	6	2	9
Recanati	-	-	8	8
Padova	-	-	3	3
Stara gora	-	1	2	3
Jeruzalem	-	1	1	2
Bari	-	1	-	1
Gubbio	1	-	-	1
Ljubljana	-	-	1	1
Dunaj	-	-	1	1
Oglej	-	-	1	1
Sv. Kozma in Damjan pri Muljavi	-	-	1	1
Skupaj	5	25	164	194

(Gestrin, F. (1975). *Piranska popotovanja v 15. stoletju*. V: *Kronika, časopis za slovensko krajevno zgodovino* 23. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 75.)

Vir 7

»V visokem srednjem veku se je obseg romanj vedno bolj stopnjeval in v večji meri zajel tudi širše družbene sloje prebivalstva. Pomemben indikator tega dogajanja je ustanavljanje hospicev, ki so v tem času nastajali ob glavnih tranzitnih cestah. V virih se omenja, da so bila ta zavetišča namenjena »revnim« oziroma »revnim potujočim«. Da so bili to romarji, dokazujejo dokumenti o hospicijih. /.../«

(Kosi, M. (1998). *Potujoči srednji vek*. Ljubljana: Založba ZRC, str. 102.)

Vir 8

»Divje kapele in poljske cerkve je treba porušiti, namreč tiste, kamor se usmerjajo nova romanja, Wilsnack, Sternberg, Trier, Grimmental in zdaj Regensburg; pa še veliko število jih je. Ta težki žalostni račun bodo morali polagati škofi, ki dopuščajo takšno hudičevo strašilo in iz tega kujejo dobiček! Oni bi morali biti prvi, ki bi to preprečili; a oni mislijo, da je to božanska in sveta stvar, in ne vidijo, da jo zganja hudič, da bi okrepil skopost, razširil lažno, izmišljeno vero, oslabil župne cerkve, pomožne krčme in vlačugarstvo, po nepotrebnem zgubljal denar in delovni čas in ubogo ljudstvo imel za norca. /.../«

(Luther, M. (1520). Iz spisa »Krščanskemu plemstvu nemškega naroda«, leta 1520.)

Vir 9



Slika 1: Romar.

(Avtorica: Martina Ferlinc, dijakinja Škofijske gimnazije A. M. Slomška)



SOCIOLOŠKI VIRI

Vir 1

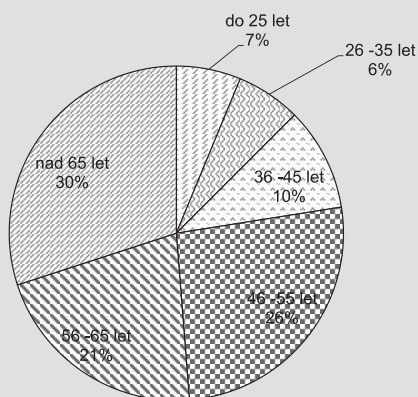
Tabela 1: Obseg romanj

	Da, enkrat	Da, večkrat	Ne
Vzhodna Nemčija	1,90 %	1,90 %	96,20 %
Belorusija	3,50 %	2,70 %	93,90 %
Litva	4,30 %	3,10 %	92,70 %
Češka	3,90 %	7,00 %	89,00 %
Srbija	3,40 %	7,60 %	89,00 %
Zahodna Nemčija	6,80 %	5,30 %	87,80 %
Ukrajina	5,70 %	7,70 %	86,60 %
Madžarska	5,80 %	10,80 %	83,40 %
Romunija	4,50 %	15,50 %	80,00 %
Bolgarija	8,40 %	20,40 %	71,20 %
Slovaška	9,60 %	19,50 %	70,90 %
Slovenija	9,80 %	20,60 %	69,60 %
Poljska	12,50 %	22,80 %	64,60 %
Moldavija	14,60 %	24,00 %	61,40 %
Hrvaška	13,10 %	28,30 %	58,60 %

(Čokl, V. (2009). *Slovenci 15. avgusta romamo*. V: Večer, 14. avgust 2009; str. 9. Podatki so povzeti pa mednarodni raziskavi Aufbruch iz leta 2007.)

Vir 2

Graf 1: Starostna struktura anketirancev



(Povzeto iz: Tomanič, M. (2004). *Romarski turizem v Sloveniji*. Portorož, str. 37.)

Vir 3

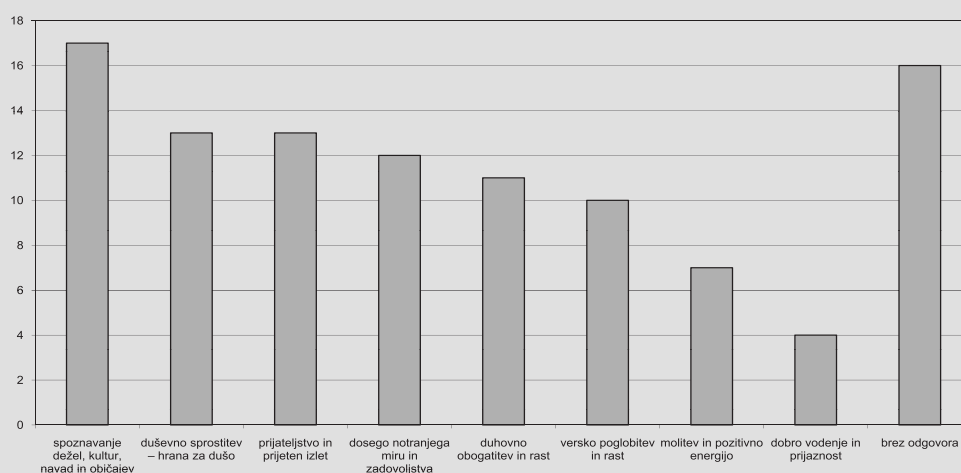
Graf 2: Motivi za odločitev



(Povzeto iz: Tomanič, M. (2004). *Romarski turizem v Sloveniji*. Portorož, str. 42.)

Vir 4

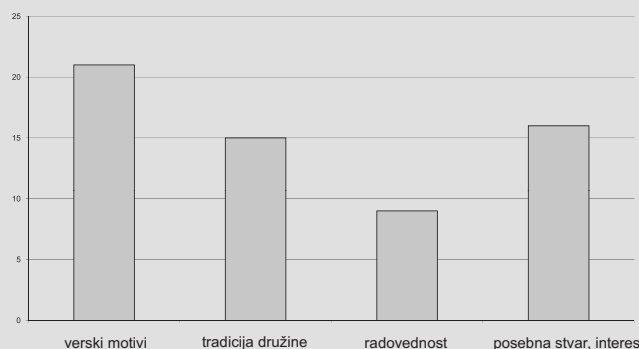
Stolpični diagram 1: Romanje mi pomeni še ...



(Povzeto iz: Tomanič, M. (2004). *Romarski turizem v Sloveniji*. Portorož, str. 45.)

Vir 5

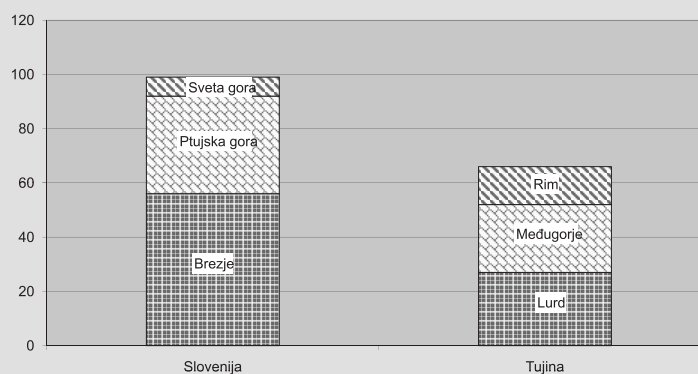
Stolpični diagram 2: Motivi za romanje



(Povzeto iz: Tomanič, M. (2004). *Romarski turizem v Sloveniji*. Portorož, str. 53.)

Vir 6

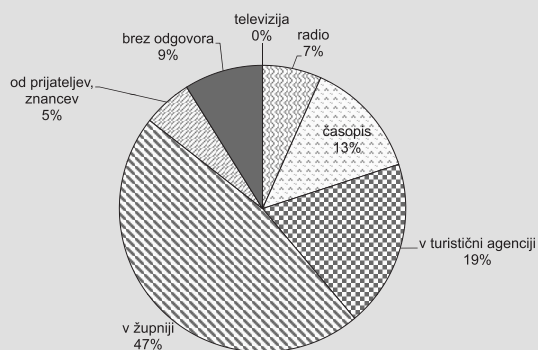
Stolpični diagram 3: Najbolj obiskane romarske poti



(Povzeto iz: Tomanič, M. (2004). Romarski turizem v Sloveniji. Portorož, str. 61.)

Vir 7

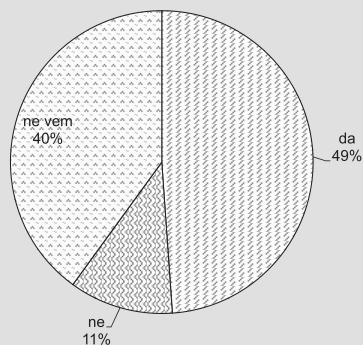
Graf 3: Informiranost o romanjih



(Povzeto iz: Tomanič, M. 2004: Romarski turizem v Sloveniji. Portorož, str. 54.)

Vir 8

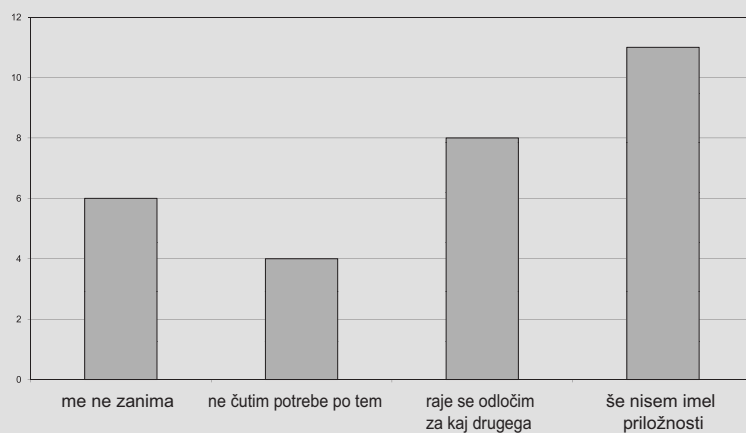
Graf 4: Ali je dovolj ponudbe za romanja?



(Povzeto iz: Tomanič, M. 2004: Romarski turizem v Sloveniji. Portorož, str. 55.)

Vir 9:

Stolpični diagram 4: Razlogi, da ljudje ne romajo



(Povzeto iz: Tomanič, M. 2004: Romarski turizem v Sloveniji. Portorož, str. 54.)





Delovni listi

Božjepotništvo – (samo) srednjeveška resničnost?

Dijaki razdeljeni v šest skupin rešujejo naloge, ki se nanašajo na zgodovinske in sociološke vire.

I. skupina: KDO ROMA?**Zgodovina**

Preiščite vire 2, 3, 4, 5 odgovorite na vprašanja ter rešite naloge.

1. Označite, katere družbene skupine so se udeleževale božjepotništva v srednjem veku. Ovrednotite odgovor z vidika razširjenosti božjepotništva v srednjem veku.

duhovščina	plemstvo	meščanstvo	kmetje

2. Potrdite ali zavrzite navedeno trditev in svojo odločitev smiselno argumentirajte: »V srednjem veku je bilo zaradi splošno veljavnih družbenih norm božjepotništvo pridržano moškemu spolu.«
3. Pri tem vam je lahko v pomoč literarno delo G. Chaucer: Iz Cantenburyskih zgodb ter gradivo, ki je dostopno na svetovnem spletu: http://www.liu.edu/cwis/cwp/library/sc/chaucer/19nuns_priest.htm
4. Kritično presodite navedene vire z vidika verodostojnosti in ocenite, kateri sodijo med primarne vire in kateri med sekundarne zgodovinske vire. Odločitev smiselno argumentirajte. Kako se to dejstvo odraža pri ustvarjanju podobe o srednjem veku?

Sociologija

- Na podlagi podatkov (tabela 1) poizkušajte razložiti, v katerih državah in deželah je bil pomen romanj največji in kje najmanjši. Imenujte širše družbene okoliščine, ki so pogojevale takšne rezultate.

II. skupina: ZAKAJ ROMAJO?**Zgodovina**

1. Preberite pisni vir 1 in izluščite, v kateri kitici pesnik predstavi motiv oz. razlog za romanje v pesnikovem času. Kakšen je?
2. Poskusite se vživeti v življenje srednjeveškega človeka in razmislite ali so se v srednjem veku odpravljali na pot s podobnim motivom ali morda povsem drugačnim? Odgovor utemeljite.
3. Zakaj so se odpravljali na pot, sodeč po pisnem viru 3?
4. Kritično presodite navedene vire z vidika verodostojnosti in ocenite, kateri sodijo med primarne vire in kateri med sekundarne zgodovinske vire. Odlo-

čitev smiselno utemeljite. Kako se to dejstvo odraža pri ustvarjanju podobe o srednjem veku?

Sociologija

5. Primerjaj svoje ugotovitve o motivih srednjeveških romanj s podatki, ki jih navaja anketa (graf 2 in stolpična diagrama 1, 2). Kaj ugotavljaš?
6. Katera sodobna gospodarska panoga ima torej začetke v srednjeveškem božjepotništvu?

III. skupina: KAM ROMAJO?

Zgodovina

1. Preberite pisne vire 1, 2, 3, 4, 5 in izluščite podatke, ki govorijo o ciljni lokaciji tistih, ki so se odpravili na pot.
2. Oglejte si tabelo (vir 6), ki podaja podatke o romanjih piranskih meščanov in odgovorite na vprašanja:
 - a) Kateri kraji so bili najpogostejši romarski cilj piranskih meščanov? Vrišite jih v zemljevid.
 - b) Zakaj so po vašem mnenju najpogosteje odhajali v Rim?
 - c) V katerem obdobju se je očitno povečala intenzivnost božjepotništva?
 - č) V katere kraje so zelo poredko romali? Čemu pripisuješ vzrok za to?
 - d) Kaj lahko na temelju podatkov in zemljevida vrisanih božjepotnih krajev sklepamo o siceršnjih prometnih in gospodarski stikih Pirana v srednjem veku?
3. Kateri zgodovinski pojav v srednjem veku je bil tesno povezan z romanji v Jeruzalem?
4. Kritično presodite navedene vire z vidika verodostojnosti in ocenite, kateri sodijo med primarne vire in kateri med sekundarne zgodovinske vire. Odločitev smiselno argumentirajte. Kako se to dejstvo odraža pri ustvarjanju podobe o srednjem veku?

Sociologija

5. Primerjaj narisani zemljevid, ki govori o sodobnih lokacijah romanj. Kaj lahko sklepaš o razširjenosti božjepotništva v sodobnosti in o njegovi intenzivnosti (na podlagi podatkov stolpičnega diagrama 3 in grafa 3).
6. Katere gospodarske dejavnosti so se v srednjem veku krepile na račun romarskega potovanja? Katere se krepijo danes?





*Slika 1: Moderna romarska središča Evrope
(Avtorica zemljevida: mag. Damjana Krivec Čarman)*

Razporedi številko kraja ob oznako na priloženem zemljevidu Evrope.

- | | | |
|----------------------------|-----------------|-------------------|
| 1 – Lurd | 5 – Assisi | 9 – Montserrat |
| 2 – Fatima | 6 – Čenstohova | 10 – Heiligenblut |
| 3 – Santiago de Compostela | 7 – Međugorje | |
| 4 – Rim | 8 – Sv. Višarje | |

IV. skupina: KAKO ROMAJO?

Zgodovina

1. Kaj nam zgodovinski viri 2, 3, 4, 5 sporočajo o načinih potovanja v srednjem veku?
2. Zakaj so potovali v skupinah?
3. Primerjajte način potovanja v srednjem veku z romarskim potovanjem danes.

4. Predvidevajte, koliko časa je v srednjem veku trajala pot iz Slovenije v Köln in nazaj. Koliko traja danes?
5. Preberite pisni vir 7 in predstavite, kaj je bilo romarjem na poti v pomoč pri premagovanju raznovrstnih nevšečnosti in nevarnosti.
6. Kritično presodite navedene vire z vidika verodostojnosti in ocenite, kateri so-dijo med primarne vire in kateri med sekundarne zgodovinske vire. Odločitev smiselno argumentirajte. Kako se to dejstvo odraža pri ustvarjanju podobe o srednjem veku?

Sociologija

7. Imenuj sodobno gospodarsko panogo, ki se ukvarja prvenstveno z romarji in v kakšni obliki organizirajo in ponujajo romanja.
8. Na podlagi podatkov (iz grafa 4) ugotovite, kakšna je romarska ponudba pri nas.

V. skupina: OPRAVA ROMARJA

Zgodovina

Preiščite slikovno gradivo, ki je dostopno na spodaj navedenih priporočenih spletnih straneh in skicirajte podobo tipičnega srednjeveškega romarja (v pomoč naj vam bo vir 9). Prepoznajte ključne simbole srednjeveškega romarja, jih poimenujte ter pri ustvarjanju podobe izpostavite.

Spletne strani:

<http://www.wga.hu/frames-e.html?/html/g/gisleber/1portal1.html>

http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Friedrich_Herlin_003.jpg

http://www.provincia.vt.it/i_romea/romea_11.htm

http://www.liu.edu/cwis/cwp/library/sc/chaucer/19nuns_priest.htm

<http://www.wga.hu/html/g/gisleber/1portal1.html>

1. Kritično presodite navedene vire z vidika verodostojnosti in ocenite, kateri so-dijo med primarne vire in kateri med sekundarne zgodovinske vire. Odločitev smiselno argumentirajte. Kako se to dejstvo odraža pri ustvarjanju podobe o srednjem veku?

Sociologija

2. Katere so bile po vašem mnenju poleg religioznih doživetij še druge pozitivne koristi božjepotništva?
3. Romanje je kot zunanji izraz religioznosti prisotno tudi v drugih religijah, npr. v islamu. Kateri so muslimanski sveti kraji, v katere romajo muslimani?



**VI. skupina: KRITIKA SREDNJEVEŠKEGA BOŽJEPOTNIŠTVA****Zgodovina**

Preiščite pisni vir 8 in ga postavite v zgodovinski čas in prostor.

1. Kaj je namen sporočila?
2. Izluščite in navedite zlorabe, ki jih avtor navaja. Kakšno vlogo imajo tovrstne kritike v nadaljnjem razvoju zgodovine Cerkve v Evropi?
3. Kako je avtorjev položaj leta 1520 vplival na kritično opisovanje razmer?

Sociologija

4. Pojasni razloge in motive, zakaj se ljudje ne odločajo za romanja – argumentiraj rezultate slovenske raziskave (stolpični diagram 4).
5. V kakšni povezavi sta proces sekularizacije in upadanje zanimanja za romanje? Zakaj se vedno znova odpirajo nova romarska središča? Navedi kak razlog.

DOMAČE DELO

1. Na temelju pridobljenega znanja pripravi seznam predmetov, ki bi jih kot srednjeveški romar vzel na pot. Upoštevaj zgodovinski čas in prostor, ciljni romarski kraj ter družbeni sloj, ki mu kot romar pripadaš.
2. Na temelju pridobljenega znanja odgovori na postavljeno začetno vprašanje: »Božjepotništvo – (samo) srednjeveška resničnost?«

2.2.4 Izobraževanje v srednjem veku – privilegij?

Delo z zgodovinskimi viri in timski pouk

Uvod

Vsebina druge širše izbirne teme za drugi letnik med drugim predvideva obravnavanje šolstva in izobraženosti posameznih družbenih slojev v srednjem veku in vključuje dva koncepta: šolstvo in izobrazbo, ki sta v tem obdobju na novo utemeljena, čeprav sta vsaj v določenem segmentu vsebovala antično tradicijo (npr. študij poganskih avtorjev). Šolstvo in šolanje je ponovno prešlo v zasebno sfero. Na pobudo Karla Velikega je bilo šolstvo v zgodnjem srednjem veku skorajda izključno v rokah menihov, ki so na prvi stopnji poučevali branje in pisanje, drugo stopnjo pa je predstavljalo sedem svobodnih umetnosti. Če sta plemstvo in meščanstvo imela dostop do izobrazbe, potem tega ne moremo trditi za kmečke množice, ki jim osebni položaj ni omogočal proste mobilnosti. Kot pravi Tadej Vidmar: »Četudi viri poročajo, da so posamezni kmečki otroci obiskovali šole ali bili vzgojeni v samostanu, jih je večina ostajala v stvarnosti vsakodnevne tlake in v odtujenosti kakršnikoli aspiraciji po lastnem socialnem vzponu. /.../ V bistvu sta se pri ljudstvu, kmečkem prebivalstvu, vzgoja in izobraževanje zreducirala na praktično pripravo na življenje, za kar so bili zadolženi starši oziroma skrbniki, in na moralno oblikovanje posameznikov, za kar je bila zadolžena duhovščina.«¹²⁵

Delovni list vsebuje predvsem pisne vire ter slikovno gradivo, ki odkriva organizacijo izobraževanja, izpostavlja izobraževanje plemstva, meščanstva ter se dotika nastanka evropskih univerz. Deloma je obravnavanje snovi zastavljeno tudi sodelovalno. Predvidena je vključitev matematike.¹²⁶ Srednjeveško matematično znanost so spodbujale potrebe gospodarstva, zlasti srednjeveške trgovine. Tipičen primer je italijanski matematik Leonardo P. Fibonacci.

Shema učne priprave za izbrani problem učnega sklopa

Izbirna širša tema: Kako temačen je bil v resnici srednji vek

Učni sklop: Šolstvo in izobraženost posameznih družbenih slojev

Učni problem: Izobraževanje v srednjem veku – privilegij?

Tematski cilj/-i iz učnega načrta

Dijaki/-nje:

- primerjajo podobnosti in razlike med južnimi, osrednjimi in zahodnimi predeli Evrope v posameznih obdobjih srednjega veka;
- ključne družbene in kulturne dogodke, pojave, procese umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor;
- oblikujejo svoje sklepe, mnenja, stališča, interpretacije.

Tematski cilji iz učnega načrta za matematiko

- posplošujejo in nadaljujejo zaporedje;

¹²⁵ Vidmar, T. 2009: *Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 103.

¹²⁶ Gradivo za matematiko je pripravila profesorica Karmen Hebar.

- poznajo pomen naravnih števil ter primer njihove uporabe;
- uporabljajo računske operacije v množici naravnih števil.

Operativni procesni cilji (zajemajo vsebine, spretnosti, dejavnosti, spoznavne/miselne procese, ključne koncepte, ključne kompetence, izdelke ...) **oz. pričakovani dosežki/rezultati**

Na temelju zgodovinskih virov dijaki/-nje:

- prepoznajo in poimenujejo temeljne družbene sloje ter njihovo vlogo v srednjeveški družbi;
- sklepajo o oblikah, vrstah znanja ter veščinah, ki jih družbena funkcija od njih zahteva;
- razložijo vlogo Cerkve v srednjeveškem izobraževalnem sistemu;
- iz skice razberejo sedem svobodnih umetnosti in jih klasificirajo;
- opišejo elemente viteške prisega in njeno vsebino ter izpostavijo razliko s sodobno prisego slovenskega vojaka;
- prepoznajo in definirajo stereotipno predstavo o življenju plemkinj ter na temelju navedenega primera opišejo pravila spodobnega obnašanja plemkinj;
- iz slikovnega gradiva sklepajo o vlogi srednjeveškega učitelja in učenca ter izluščijo podobnosti oz. razlike s sodobnostjo;
- na podlagi analize zemljevida določijo prostor in čas nastanka prvih evropskih univerz;
- na temelju podatkov napovejo vpliv geografske oddaljenosti slovenskega prostora od univerzitetnih središč za razvoj slovenskega naroda;
- izdelajo miselni vzorec/tabelo, s katerim predstavijo zbrane informacije;
- napišejo krajši esej, v katerem predstavijo svoja mnenja, podkrepljena z argumenti o srednjeveškem izobraževanju kot privilegiju;
- z analizo in sintezo pisnih, slikovnih virov pokažejo, da znajo uporabljati vire in zbirati in izbirati informacije;
- s pomočjo multiperspektivnih virov razvijejo kritično mišljenje in sposobnost prepoznavanja in preseganja stereotipne predstave o srednjem veku.

Matematika:

- posplošujejo in nadaljujejo zaporedje;
- najdejo in zapišejo zvezo med členi zaporedja.

Ključne kompetence:

sporazumevanje v maternem jeziku, socialne in državljanske kompetence, učenje učenja

Ključni koncepti širše teme: šolstvo, izobrazba.

Splošni zgodovinski koncepti:

- **koncepti za globlje razumevanje:** vzročno-posledično mišljenje, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta;
- **koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:** kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija, multiperspektivizem.

Medpredmetne povezave: matematika

Didaktični pristopi:

- *učnocijni in procesno-razvojni pristop*
- *aktivne učne oblike:* timsko poučevanje
- *aktivne učne metode:* delo z zgodovinskimi viri
- *kurikularna povezava*

(Samo)refleksija dijaka in/ali učitelja: evalvacijski vprašalnik za dijake

Potek učnega procesa: uvajanje, obravnava nove učne snovi, preverjanje

Čas obravnave: 2 učni uri in domače delo

Dejavnosti, vezane na organizacijo učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI DIJAKA
1. Uvodna motivacija Predstavitev skice Trije redovi, pogovor.	Prepoznajo temeljne družbene sloje srednjeveške družbe in razmislijo o njihovi vlogi ter veščinah, ki jih za izvrševanje vloge potrebujejo.
2. Nova snov Okvirna predstavitev temeljev srednjeveškega izobraževalnega sistema, pogleda na znanje, izobraževanja po družbenih slojih (kmetje, meščani – stopnje obrtniškega znanja, plemstvo – sedem viteških veščin), nastanek univerz in pomen univerz.	Sledijo razlagi.
3. Priprava na samostojno delo Dijakom razdeli delovne liste in jih spremlja ter usmerja pri njihovem delu.	Samostojno delo z delovnimi listi. Opravijo domače delo (miselni vzorec/tabela) ali krajši esej na temo: »Izobraževanje v srednjem veku – privilegij? Kaj pa danes?«.

Vsebinska znanja vsebujejo navajanje temeljnih srednjeveških stanov in njihovo nosilno družbeno vlogo, položaj Cerkve v srednjeveškem izobraževalnem sistemu, značilnosti vzgoje in izobraževanja plemstva ter meščanstva, nastanek prvih srednjeveških evropskih univerz. Proceduralna znanja dosegajo dijaki z usvajanjem spretnosti, kot so analiza in sinteza, sklepanje, definiranje, prostorska in časovna predstava, argumentiranje, interpretacija pri pisanju eseja. Koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede, so vključeni prek zgodovinskih virov kot dokazov. Dijaki razvijajo ključno kompetenco sporazumevanja v maternem jeziku z oblikovanjem pisnih odgovorov in zagovarjanjem argumentov v eseju Izobraževanje v srednjem veku – privilegij? Kaj pa danes?, z uporabo ustrezne terminologije. Matematična kompetenca se spodbuja s sklepanjem na podlagi dokazov iz zgodovinskih virov in z matematično nalogo. Učenje učenja pa je dijakom dosegljivo z razvijanjem spretnosti pri delu z zgodovinskimi viri ter z evalvacijo lastnega dela.

Priloge



Obrazec za (samo)refleksijo dijaka
Delovni listi

Obrazec za (samo)refleksijo dijaka

Izobraževanje v srednjem veku – privilegij?

1. Ali sem razumel vsebino vseh virov? DA/NE (Obkroži.)
2. Ali sem vire znal umestiti v zgodovinsko in kulturno dogajanje srednjega veka?
3. Ali sem izluščena dejstva povezal s temo Vzgoja in izobraževanje v srednjem veku?
4. Ali sem izdelal miselni vzorec (tabelo), ki posreduje pridobljena dejstva iz virov?
5. Ali je bila vključitev matematične naloge primerna?
6. Kaj bi pri svojem delu pohvalil?
7. Kaj želim naslednjič izboljšati?



Delovni listi

Ključno vprašanje (napoved cilja dijakom):

Ali je bilo izobraževanje vsrednjem veku privilegij?

Za uvodno motivacijo si dijaki ogledajo slikovno gradivo v viru 1 in v dvojicah odgovorijo na zastavljena vprašanja.

Vir 1



*Slika 1: Srednjeveški družbeni sloji
(Avtorica slike: Martina Ferlinc, dijakinja Škofijske gimnazije A. M. Slomška)*

1. Prepoznajte srednjeveške družbene sloje in jih poimenujte.
2. Glede na njihovo družbeno vlogo predvidevajte, kakšne vrste znanja ter veščin so potrebovali v življenju.
3. Kateri od družbenih slojev ni upodobljen? Kakšno znanje je bilo potrebno v njegovem življenju?

Nato se dijaki razdelijo v štiri skupine, samostojno preučujejo zgodovinske vire na delovnih listih ter odgovarjajo na vprašanja.

I. skupina: Organizacija izobraževanja

V zgodnjem srednjem veku je antični šolski sistem zamrl. V dobi Karla Velikega pa je prišlo do ponovnega kulturnega razcveta (karolinška renesansa). Preberite odlomek v viru 2 iz Karlovih odlokov in odgovorite na vprašanja.

Vir 2

»Karel, po milosti božji kralj Frankov in Langobardov ter rimski patricij. /.../ Vaši pobožnosti, ki je všečna bogu, bodi torej znano, da bi bilo koristno, da bi škofije in samostani /.../ razen meniškega življenja in obnašanja, urejenega po pravilu in sveti religiji ter urjenju v črkah, morale svojo prizadevnost usmeriti tudi v poučevanje tistih, ki jim je Bog podaril zmožnost učenja, in to glede na sposobnost vsakega posameznika. /.../Četudi je morda bolje dobro delati, kakor znati, je vendar prej treba znati kakor delati.

Zaradi tega se mora vsakdo učiti, kar si želi doseči /.../ naj bodo ustanovljene bralne šole za dečke. Po posameznih samostanih in škofijah naj se učijo psalme, znake (notas), petje, računanje, gramatiko.«

(Prim. Vidmar, T. (2009). *Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 60.)

1. Komu je Karel Veliki prepustil skrb za izobraževanje v srednjem veku?
2. Podčrtaj tisti del besedila, iz katerega je razviden Karlov pogled na znanje in delo. Kaj meniš sam o tem?
3. Za kateri družbeni stan ne velja Karlova trditev, naj se vsak uči tisto, kar si želi doseči?
4. Kaj so v zgodnjem srednjem veku uvrščali med osnovno znanje?
5. Kaj od naštetega je danes še osnovno znanje? Razširi seznam sodobnega osnovnega znanja.

Po pridobitvi osnovne izobrazbe je študij trajal osem let, obsegal pa je vsebine sedmih svobodnih umetnosti: geometrije, dialektike, glasbe, astronomije, aritmetike, gramatike, retorike. Oglejte si upodobitve v viru 3 in odgovorite na vprašanja.

Vir 3



Slika 2: Družbeni sloji

(Avtorica skice: Polona Čuk, profesorica Škofijske gimnazije A. M. Slomška)



1. Poveži njihove upodobitve (alegorije) s poimenovanji.
2. Razvrsti jih v ustrezni kategoriji.

družboslovno-humanistični predmeti (trivij)	naravoslovno-matematični predmeti (kvadrj)

II. skupina: Vzgoja in izobraževanje plemstva

V srednjem veku se je plemstvo na podlagi razumevanja svoje vloge v družbi držalo nepisane pravila, da je ukvarjanje s knjigami in z latinščino brezplošno, zato ga je prepustilo duhovščini in ženskam. Razvila se je t. i. viteška vzgoja, katere cilj je pripraviti močne in sposobne plemiške sinove za vojaški poklic. Dijaki preberejo vir 4 in odgovorijo na vprašanja.

Vir 4

»Gospod Gauvain pa se vrne v svojo palačo in tam živi prijetno in veselo. Vsi dobre volje skrbijo zanj. Kraljica da pripraviti tople kopeli v petsto kadeh. Na njeno povelje se okopajo vsi mladi možje, ki še niso postali vitezi. Ukrojili so jim oblačila, pripravljena, da si jih nadenejo po kopeli. Bila so iz svilenega blaga in hermelinastega krzna. Mladi možje so prebedeli noč v cerkvi, stoje vse do konca jutranjic, ne da bi sploh kdaj za hip pokleknil. In zjutraj je gospod Gauvain vsakemu svojeručno obul desno ostrogo, ga opasal z mečem in ga z udarcem po rami povitezil. Odslej je imel okoli sebe vsaj pesto novih vitezov.«

(Stopar, I. (2005). *Svet viteštva*. Ljubljana: Viharnik, str. 23.)

1. Kdaj in kje so že v preteklosti fante izrazito pripravljali na bojevanje in jih zato od zgodnjega otroštva drugače vzgajali?
2. Preberi pisni vir 4 in izlušči temeljne obredne značilnosti podeljevanja viteške časti.
3. Katere od potrebnih viteških vrlin so kandidati dokazovali z bedenjem v cerkvi?

Vir 5

»Slovesno prisegam, da bom branil samostojnost, neodvisnost, svobodo in ozemeljsko celovitost svoje domovine Republike Slovenije ter vestno in odgovorno izvrševal dolžnosti pri njeni obrambi.«

(Uradno besedilo prisege Slovenske vojske, dostopno na naslovu: <http://users.volja.net/marijankr/Z40-prisega.html> (citirano 18. 6. 2009.)

Vir 6

»Tako okrašena sta viteza vstala držeč v desni roki meč, v levi roki pa Sveto pismo, in prisegla, da ne bosta nikdar dovolila, kar bi se za krščanskega viteza ne spodobilo in da bosta s sprejetim mečem branila vdove, sirote in vse kristjane proti zverinstvu poganov.«

(Stopar, I. (2005). *Svet viteštva*. Ljubljana: Viharnik, str. 26.)

1. Primerjaj viteško prisego iz vira 6 s prisego slovenskega vojaka v viru 5? Kaj je največja dolžnost srednjeveškega viteza in kaj slovenskega vojaka?
2. Ali danes še prisegamo pri Svetem pismu?
3. Na katere vrednote so prisegali srednjeveški vitezi in na katere vojaki slovenske vojske danes?

Vir 7

»V 12. stoletju se je v Španiji uveljavilo sedem viteških junaštev, ki so veljala za temelj viteške vzgoje in so obsegale naslednje discipline: boks, lov, šah, jezdenje, lokostrelstvo, pesnjenje, plavanje.«

(Vidmar, T. (2009). *Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 98.)

1. Razvrsti viteške spretnosti glede na pomembnost. Razvrstitev argumentiraj.
2. Presodi, katere od naštetih veščin mora še vedno obvladati sodoben slovenski vojak.
3. Katere veščino bi sam dodal na seznam, glede na način bojevanja danes?

Vir 8

»Ponedeljek zjutraj: Vstala sem zarana ob četrti uri in pomagala naši dekli Katarini pri molži krav. Rahela, druga dekla, si je z vrelo vodo opekla noge. Takoj sem ji dala hladne obkladke, Robinu pa šiling, da ji je prinesel nekaj iz apoteke.

Ob 6. uri: Opazila sem, da goveja pečenka smrdi in da je pivo pokvarjeno. Opomba: Kuharja velja zaradi njegove nemarnosti okarati, nove sode za pivo je treba bolje začepiti.

Ob 7. uri: S svojo milostljivo materjo sva se sprehodili po dvorišču, kjer je bilo 25 naših ljudi, delno moških delno žensk, zbranih pri zajtrku. Roger, ki je prejšnji dan zoper ukaz milostljive matere nekaj negodoval, se je moral sprijazniti s tistim, kar je v skledah ostalo.

Ob 8. uri: Z našo spletično Dorotejo sem odšla na grad. Tu se je pasel mlad osel, tekla sem za njim, skočila nanj in dolgo časa brez sedla in uzde jezdila naokrog.

Ob 10. uri: Sedli smo k mizi. John Grey je prijeten mlad moški. Toda kaj se me to tiče? Poslušna hči je odvisna od volje svojih staršev. /.../

Ob 11. uri: Vstali smo od mize. Družčina se je podala na sosednja polja na sprehod. John Grey mi je pomagal preskakovati ograde in dvakrat mi je stisnil roko. /.../ V vseh telesnih spretnostih je imeniten, kot je le lahko kak mladenič. Odlikuje ga spoštovanje do njegovih staršev in ob nedeljah nikoli ne manjka pri maši.

Ob 3. uri popoldne: V hiši ubogega dninarja Robinsona je zagorelo. John Grey je takoj poskrbel za nabirke in je v ta dobrodelni namen sam priložil 4 gvineje. /.../

Ob 4. uri: Šla sem na sprehod.

Ob 7. uri: Sedli smo k večerji. Zavoljo nesreče, ki je zadela Robinsona, se je zakasnila. Opomba: Pašteta iz gosjih jetrc je bila zelo dobra, medtem ko je bila svinjska pečenka malone kot oglje zažgana.

Ob 9. uri: Vsi so se že globoko pogreznili v sen. Zaspala sem in sanjala o Johnu Greyu.«

(Iz ohranjenega dnevnika mlade plemkinje Elizabete Woodwillske, poznejše žene angleškega kralja Edvarda IV. iz srede 15. stoletja. V: Stopar, I. 2005: *Svet viteštva*. Ljubljana: Viharnik, str. 33–34.)





1. Kaj te v dnevniškem zapisu bodoče kraljice preseneča?
2. Katero od stereotipnih predstav o plemiškem življenju pisni vir razbija?
3. S čim je mlada plemkinja kršila pravila spodobnega obnašanja?
4. Kakšno znanje bi po tvojem mnenju morale usvojiti plemkinje v mladosti glede na vlogo v prihodnosti?

III. skupina: Vzgoja in izobraževanje meščanstva

Zaradi potreb izobraževanja meščanstva Cerkev postopoma ni bila več edini organizator šolstva. Postopoma so nastale mestne šole, učitelj pa je bil od mesta plačani uslužbenec. Oglejte si slikovni vir 9, preberite vir 10 in odgovorite na vprašanja.

Vir 9



*Slika 3: V srednjeveški šoli.
(Avtorica skice: Martina Ferlinc, dijakinja Škofijske gimnazije A. M. Slomška)*

Vir 10

»V 13. stoletju so začele meščanske žene, enako kot plemkinje, svoje hčere pošiljati v ženske samostane, da bi si tam pridobile izobrazbo. Šlo je predvsem za pouk Svetega pisma, raznih svetniških legend, znanje klasičnih piscev in cerkvenih avtorjev. Pomemben del pouka je bil namenjen ženskim opravilom in umetnostim. Zaradi potreb pa se je sčasoma pouk zanje že prilagodil.«

(Vidmar, T. (2009). Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 100.)

1. Katere spretnosti je učil učitelj učence glede na vir 9?
2. S čim si je pri tem pomagal?
3. Ali so med njimi dekleta? Predvidevaj, kako je z izobraževanjem meščanskih deklet in svoja predvidevanja v nadaljevanju preveri ob pisnem viru 10.
4. Kaj upodobitev pove o položaju učenca in učitelja v srednjem veku? Primerjaj ga z njunim odnosom danes.
5. Kakšen je bil torej v srednjem veku položaj otrok? Primerjaj ga s položajem otrok danes.
6. Katere spretnosti bi v šoli še morali pridobiti otroci srednjeveških trgovcev in obrtnikov?
7. Kje so se jih dejansko naučili?

Matematika

Da je potreba po matematičnem znanju med srednjeveškimi trgovci lahko tudi gonilo evropske matematične znanosti, dokazuje Leonardo Pisano Fibonacci (verjetno 1170–1250), sin mestnega pisarja in trgovca. Živel je v Italiji, kasneje pa je potoval po severni Afriki in prišel v stik z arabskimi učenjaki. V Evropo je vpeljal indo-arabski številski zapis, s čimer je trgovcem olajšal računske operacije, po njem pa se imenuje tudi zaporedje števil – Fibonaccijevo zaporedje.

Njegovo zaporedje naravnih števil je mogoče zaslediti tudi v naravi. Fibonacci ga je spremljal pri zajcih, odkrijemo pa ga tudi pri čebelah, cvetnih listih, luskah smrekovega storža itd.

Matematična naloga

Fibonacci je zanimalo, kako hitro bi se lahko v idealnih okoliščinah razmnoževali zajci. Na razpolago imamo en par zajcev (samec in samica). Čas, potreben za dosego reproduktivne sposobnosti, pri zajcih traja en mesec. Predvidevamo, da se po doseženi reproduktivni sposobnosti vsak mesec izleže nov par zajcev (samec in samica). Predpostavljajmo, da zajci nikoli ne poginejo, vsaka samica pa, kot že rečeno, od drugega meseca naprej izleže vsak mesec nov par.

- Izriši si ustrezno skico, ki bo ponazarjala proces v prvih štirih mesecih in ti bo v nadaljevanju v pomoč.
- Izračunaj, kolikšno je število parov v posameznih mesecih.
- Kakšna je zveza med številom parov v treh zaporednih mesecih?

IV. skupina: Univerze

Vir 11



Slika 4: Srednjeveške evropske univerze od 11. do 13. stoletja
(Avtorica zemljevida: mag. Damjana Krivec Čarman)



1. Preišči zemljevid (vir 11) in izpiši imena treh najstarejših univerz v Evropi
2. Katero stoletje potemtakem velja za zlato dobo evropskih srednjeveških univerz?
3. V katerem delu Evrope je največ srednjeveških univerz? Zakaj ravno tu?
4. Predvidevaj, na katere univerze so se do 13. stoletja vpisovali slovenski študenti v srednjem veku. Sklepaj o posledicah za razvoj slovenskega prostora v srednjem veku.

Vir 12

»Učitelji so lahko imeli poleg rednih razprav (disputatio) dvakrat na leto predavanje, na katerem so bili pripravljeni razpravljati o kateremkoli vprašanju, ki bi ga postavil kdorkoli. Oče Glorieux to vajo opiše z naslednjimi besedami: »Zasedanje se začne okrog terce, ali morda seste; vsekakor zjutraj precej zgodaj, tako da kar dolgo traja. Značilnost zasedanja je namreč nepredvidljivost, polemičnost negotovost. Odvija se razprava, različne argumentacije, ki imajo posebnost: učitelju vodenje uhaja in se preseli k poslušalcem. Pri rednih disputacijah učitelj v naprej napove, katere teme bo obravnaval, kar pomeni, da je o njih razmislil in se nanje pripravil. Kdorkoli lahko poseže in izpostavi katerokoli temo. Za učitelja je to velika nevarnost. Vprašanja in pomisleki se lahko zgrnejo z vseh strani, kritična in radovedna, tudi hudobna, ni važno. Lahko ga kdo vpraša z dobrim namenom, da bi slišal njegovo mnenje; zgodi pa se, da ga hoče kdo potisniti v lastna protislovja, ga prisiliti, da se izjasni o sporih, vročih zadevah, o katerih bi učitelj raje molčal. /.../ Kdo hoče voditi takšno disputacijo, mora imeti neobičajen duh skoraj univerzalno razgledanost.« Tako se razvije sholastika, stroga učiteljica, spodbujevalka izvirnega mišljenja, a poslušna postavi razuma. Zahodno mišljenje, ki je z njo napredovalo, je zaznamovala za zmeraj.«

(Le Goff, J. (1998). *Intelektualci v srednjem veku*. Ljubljana: Študentska založba, str. 107–108.)

Vir 13

»Filozofijo, ki so jo obravnavali v srednjeveških samostanih in cerkvenih šolah imenujemo sholastika. To je šolska učenost s svojo dialektično metodo, ki je značilna za vso obsežno komentatorsko literaturo srednjega veka. Fevdalna družba ni dala neke svoje prirodne znanosti ali svoje filozofije, marveč je samo razlagala in komentirala to, kar so povedali stari Grki. Za najvišjo avtoriteto so imeli Aristotela. Resnice niso iskali v življenju, marveč v knjigah Aristotela. To pomeni, da v kulturnem in znanstvenem pogledu fevdalna družba ni bila tvorna in ustvarjalna.«

(Jerovšek, J. (1960). *Spoznavanje družbe I, I. zvezek*. Ljubljana: Dopisna šola, str. 36.)

1. Preberi oba vira (12 in 13) in primerjaj njuno posredovanje informacij o poučevanju na srednjeveških univerzah, srednjeveški znanosti in vplivu na kasnejši razvoj Evrope vse do danes.
2. Presodi, ali sta avtorjeva pogleda na srednjeveško znanost in izobraževanje poenostavljena. Odgovor argumentiraj.
3. Kakšno predstavo o srednjem veku potrjuje vir 12 in kakšno vir 13?

Vir 14

»Smo pritlikavci na ramenih velikanov, zato lahko vidimo več stvari in dlje kot oni, ne zato, ker bi bil naš vid ostrejši ali naše postave višje, temveč zato, ker smo se dvignili po zaslugi njihovih velikanskih postav.«

(Bernard iz Chartresa)

(Pozni srednji vek. Zbirka Človek in čas. (1997). Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 46.)

1. Analiziraj vir 14 in sklepaj o Bernardovem odnosu do znanosti in vedenja.
2. Na čem temelji po njegovem mnenju poznavanje sedanjosti in razumevanje resničnosti?
3. Katere družbene skupine (pripadal jim je tudi Bernard) bi po tvojem mnenju v srednjem veku imele tako optimistične vizije o pomenu znanosti?
4. Ali je optimistična vizija vedenja vplivala na razvoj znanosti v srednjem veku? Odgovor argumentiraj.

Preberi vir 15 in ga s pomočjo vprašanj primerjaj z Bernardovim citatom?

Vir 15

»Sholar iz Oxforda je z nami bil,
ki se iz knjig je logike učil.
Njegov krevsač je bil kot presušen,
pa tudi jezdec ni bil prav rejen.
Obraz imel je resen in izpit,
površnik pa bolj strgan kot zašit.
Za beneficij je bil še premlad
in vse preveč pobožen za urad.
In v čumnati ni hranil ne brokata,
ne gosli, ne psaltirja, ne škrlata,
Zato pa Aristotelovih zbral
je dvajset v usnje vezanih razprav.
Čeprav se je med filozofe štel,
zlata bolj malo v torbi je imel,
še tisto, kar pri znancih je nabral,
za učenost in knjige je razdal;
dolgove pa namesto, da bi plačal,
hvaležno je z molitvijo jim vračal.«

(Chaucer, G. (1974). Iz Cantenburyskih zgodb. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 13–14.)

1. Analiziraj vir in sklepaj o avtorjevem stališču do znanja.
2. Ali sta bila v vsakdanjem življenju vedenje in znanost prav tako visoko cenjena kot ju ceni Bernard iz Chartreja? Kje najdeš v viru dokaz za tvoje sklepanje?
3. V kakšnih življenjskih razmerah so živeli srednjeveški študenti?

Analiziraj vir ter primerjaj položaj revnih študentov v srednjem veku s tem, kako je zanje poskrbljeno danes.





Vir 16

Naziv univerzitetnega magistra (doktor znanosti) je lahko dobil tako neplemič kakor plemič. Znani so bili univerzitetni učitelji kmečkih staršev (npr. Robert iz Sorbona, ki je v 13. stoletju poučeval na sorbonski univerzi). Da bi nadarjenim in marljivim študentom pomagali prebroditi hendikep njihovega družbenega statusa, je nekaj dobrotnikov ustanovilo ali finančno podpiralo domove, v katerih so so imeli štipendisti, kakor bi jih imenovali danes, stanovanje in hrano zastonj. Na začetku 14. stoletja so tako v Parizu ustanovili dva kolegija. V kolegij so največkrat sprejeli študente iz istega kraja ali iste študijske smeri (npr. sorbonski kolegij v Parizu je sprejemal revne študente teologije, v Oxfordu pa je bil v prvi vrsti namenjen študentom matematike.)

(Povzeto po Le Goff, J. (2006). Se je Evropa rodila v srednjem veku? Ljubljana: Založba cf., str. 157-158.)

DOMAČA NALOGA

Dijaki izberejo med nalogama:

1. Pripravi miselni vzorec (ali tabelo) na temo: Vzgoja in izobraževanje v srednjem veku, tako da izpostaviš izobraževalni sistem po družbenih slojih, večšine in znanja, ki jih izobraževanje posreduje, ter organizacijo.
2. Pripravi krajši esej na temo Izobraževanje v srednjem veku – privilegij? Kaj pa danes? Pri tem pisno izrazi svoja stališča in jih smiselno argumentiraj tudi s pomočjo pridobljenih informacij pri pouku.

2.2.5 Srednjeveška poezija o življenju, ljubezni in smrti

Delo z zgodovinskimi viri in timski pouk

Uvod

Zadnja predvidena vsebina izbirne širše teme Kako temačen je bil v resnici srednji vek predvideva obravnavanje občutenja življenja in smrti. Vsebina sama po sebi nakazuje nujnost medpredmetnega povezovanja. S tem omogočimo celovitejše in bolj poglobljeno obravnavanje snovi, kompleksnejši cilji pa so dosegljivejši (npr. dijaki utemeljijo trditev, da je bil srednji vek temačen.). V tem primeru je smiselna povezava zgodovine s slovenščino, filozofijo, likovno umetnostjo in morda še s kakšnim predmetom, ki bi vsebino odstiral in podpiral še iz drugega zornega kota. Zbrani viri predvidevajo tokrat povezovanje zgodovine s slovenščino. Gre za timsko obliko poučevanja tipa A (dva učitelja sočasno poučujeta isto skupino dijakov, v istem prostoru) in v medsebojnem dialogu (kolaborativno poučevanje). Pouk načrtujeta in izvedeta po načelih sodelovalnega učenja (delo v skupinah z ustrezno izbiro dejavnosti in strukturo nalog itd.).¹²⁷ V učnem procesu pouka slovenščine so to ure ponavljanja že obravnavane snovi iz prvega letnika, za zgodovino pa ure obravnavanja nove učne snovi.¹²⁸ Predvideni sta dve timski uri in še ena dodatna timska ura za predstavitev rezultatov skupinskega dela (dramatizacija literarnih virov). Zbranih je devet virov srednjeveške poezije, ki so razvrščeni v tri sklope: literarni viri o doživljanju ljubezni, literarni viri o doživljanju vsakdanjega življenja in o doživljanju smrti.¹²⁹

Prikaz poteka učnih ur

Za uvodno motivacijo lahko uporabimo zvočno demonstracijo. Dijakom predvajamo glasbeni posnetek primera sodobnega trubadurstva, in sicer avtorsko delo Tomaža Pengova, Ostani lepa, ali primer uglasbitve iz Carmine Burane, delo Janija Kovačiča.¹³⁰ Pogovor navežemo na sodobno doživljanje ljubezni, na možnost obstoja sodobnega trubadurstva.

V nadaljevanju snov obravnavamo s pomočjo sodelovalnega učenja po netradicionalni skupinski učni obliki (sestavljanka). Vsak sklop (življenje, ljubezen, smrt) naj bi imel tri skupine po tri ali več dijakov. Vsaka skupina reši predvidene naloge in pripravi demonstracijo. V drugem delu medsebojnega posredovanja ugotovitev pa tvorijo novo trojico tako, da so v skupini spet trije člani, vsak s svojim literarnim virom (s področja doživljanja življenja, ljubezni in smrti). Tako so vsi dijaki v razredu seznanjeni z vsemi tremi področji.

Zadnja ura je namenjena predstavitvi dramatizacije zgodovinskih virov, zaključni pogovor za povzemanje in samorefleksija. Predvideno je tudi domače delo, ki ga sicer lahko dijaki opravijo tudi v šoli, če je tako predvideno.

¹²⁷ Prim. Pavlič Škerjanc, K. (2009). Kurikularne povezave: Od medpredmetnega povezovanja k integrativnemu kurikulu. Interno gradivo projekta Posodobitev gimnazije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

¹²⁸ Morda bi bilo bolj smotno srednjeveške literarne vire (oz doživljanje srednjeveškega človeka) primerjati z literarnimi viri kasnejših obdobj, ki jih obravnavajo pri pouku slovenščine v drugem letniku. S tem bi pri slovenščini ure ponavljanja nadomestili z urami usvajanja nove učne snovi.

¹²⁹ Del literarnih virov je zbrala profesorica slovenščine Alenka Bratuša.

¹³⁰ Tomaž Pengov je leta 1992 izdal album *Rimska cesta, med drugimi s skladbo Ostani lepa*. Jani Kovačič pa je pri Založbi kaset in plošč RTV Slovenija leta 1999 posnel Carmino profano, na kateri najdemo uglasbitev Pivske pesmi.

Shema učne priprave za izbran problem učnega sklopa**Izbirna širša tema:** Kako temačen je bil v resnici srednji vek**Učni sklop:** Občutenje življenja in smrti**Učni problem:** Srednjeveška poezija o življenju, ljubezni in smrti**Tematski cilj/-i iz učnega načrta za zgodovino**

Dijaki/-nje:

- utemeljijo trditev, da je bil srednji vek temačen;
- ključne družbene in kulturne dogodke, pojave ali procese umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor;
- razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- razvijajo sposobnost različnih oblik komunikacije;
- oblikujejo svoje sklepe, stališča, mnenja, interpretacije;
- razvijajo socialne spretnosti pri različnih oblikah sodelovalnega učenja.

Tematski cilji iz učnega načrta za slovenščino*1. Temeljni pojmi iz literarne vede:*

- verski in posvetni motivi, krščanske predstave o posmrtnem življenju, trubadurska/viteška ljubezen ...,
- versko alegorični ep, trubadurska in viteška lirika,
- slogovne značilnosti trubadurske lirike.

2. Oznaka obdobja:

- časovna in prostorska umestitev, predstavniki,
- cerkvena in posvetna umetnost.

*3. Aktualnost srednjeveških motivov in tem.***Operativni procesni cilji** (zajemajo vsebine, spretnosti, dejavnosti, spoznavne/miselne procese, ključne koncepte, ključne kompetence, izdelke ...) **oz. pričakovani dosežki/rezultati****Zgodovina**

Dijaki/-nje:

- poimenujejo literarne zgodovinske vire in njihove avtorje;
- določijo prostor in čas nastanka zgodovinskih virov;
- raziščejo zgodovinske vire z vidika doživljanja življenja, ljubezni in smrti iz perspektive srednjeveške dobe ter iz današnje perspektive;
- sklepajo o podobnostih in razlikah doživljanja srednjeveškega in sodobnega človeka;
- ocenijo vpliv srednjeveških družbenih zakonitosti na odnos srednjeveškega človeka do življenja, ljubezni in smrti;

- oblikujejo samostojna mnenja o stereotipu temačnega srednjega veka skozi literarne zgodovinske vire;
- z vživljanjem v literarno okolje razvijejo sposobnost časovnih in prostorskih predstav;
- ob delu z viri razvijejo sposobnost izbiranja, analize in sinteze;
- razvijejo sposobnosti različnih oblik komunikacije in javnega nastopanja;
- razvijejo pripravljenost premagovanja stereotipa temačnega srednjega veka in predsodka do srednjeveške evropske civilizacije.

Slovenščina

1. Razvijanje zmožnosti branja in interpretiranja besedil:

- dijaki/-nje tvorijo govorno oz. zapisano enogovorno besedilo (recitirajo in uprizarjajo besedila).

2. Razvijanje (splošne) sporazumevalne zmožnosti:

- dijaki/-nje razvijejo zmožnost izrekanja in utemeljevanja svojega mnenja.

3. Utrjevanje književnega znanja:

- dijaki/-nje razlagajo in samostojno povzemajo značilnosti smeri in lastnosti prebranih del,
- dijaki/-nje pridobljeno znanje iz literarne zgodovine in teorije uporabijo pri vrednotenju in aktualizaciji literarnih besedil.

4. Širjenje spoznanj o književnosti, kritična aktualizacija, njihovo uvrščanje v širši kulturno-razvojni kontekst:

- dijaki/-nje ovrednotijo pomen književnih del za kulturni razvoj in jih aktualizirajo s stališča osebne in družbene izkušnje.

Ključne kompetence:

sporazumevanje v maternem jeziku, socialne in državljanske kompetence, učenje učenja

Ključni koncepti širše teme: življenje, ljubezen, smrt.

Splošni zgodovinski koncepti:

- **koncepti za globlje razumevanje:** vzročno-posledično mišljenje, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta;
- **koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:** kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija.

Medpredmetne povezave: slovenščina – književnost srednjega veka v Evropi in na Slovenskem

Didaktični pristopi:

- *učnociiljni in procesno-razvojni pristop*
- *aktivne učne oblike:* timski pouk in učenje (timsko poučevanje, skupinsko delo)

- *aktivne učne metode*: delo z zgodovinskimi viri
- *kurikularna povezava*

(Samo)refleksija dijaka in/ali učitelja: evalvacijski vprašalnik za učitelje in dijake

Potek učnega procesa:

- *zgodovina*: uvajanje, obravnavanje nove učne snovi, preverjanje
- *slovenščina*: ure ponavljanja

Čas obravnave: 3 učne ure, domače delo

Dejavnosti, vezane na organizacijo učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI DIJAKA
Uvodna motivacija Zvočna demonstracija in pogovor, predstavitev teme in ciljev, navodila skupinskega dela	Dijaki poslušajo zvočni posnetek in sodelujejo v pogovoru.
Nova snov Učitelj razdeli delovne liste, spremlja delo, usmerja in sproti preverja. Organizira tvorjenje novih skupin. Organizira dramatizacijo literarnih virov in komentira predstavitev.	Dijaki se razdelijo v skupine in odgovarjajo na vprašanja. Pripravijo scenarij za dramatizacijo literarnega vira. V novih skupinah poročajo sošolcem o ugotovitvah. Izvedejo dramatizacijo.
Zaključek Dijake spodbudi k samorefleksiji in jim razdeli obrazce. Sam in s kolegom opravi refleksijo.	Izpolnijo obrazec samorefleksije.

Vsebinsko znanje bodo dijaki pridobili z določitvijo časa in prostora literarnih zgodovinskih virov, navajanjem srednjeveških avtorjev, z razumevanjem značilnosti srednjeveškega doživljanja življenja in smrti. Proceduralna znanja z izbiranjem, analizo, sintezo in interpretacijo informacij, s skupinskim delom bodo razvijali socialne spretnosti in spretnost komunikacije, prav tako z javnim nastopanjem. Odnosna znanja bodo razvijali z ugotavljanjem značilnosti doživljanja srednjeveškega človeka in ga primerjali z doživljanjem človeka v sodobnosti, razvijali sposobnost prepoznavanja stereotipne predstave o srednjeveškem človeku. Pri reševanju nalog bodo uporabili miselne procese, kot so analiza, sinteza, interpretacija, sklepanje in argumentiranje.

Sporazumevalno kompetenco v maternem jeziku bodo razvijali z branjem in analiziranjem tujih in domačih literarnih besedil, s pisanjem odgovorov, pripravljanjem scenarija, dramatizacijo srednjeveškega literarnega vira, s pisanjem eseja. Učenje učenja bodo

razvijali s samorefleksijo učnega dela oz. z izpolnjevanjem evalvacijskega vprašalnika. Socialno in državljansko kompetenco bodo utrjevali z razvijanjem pripravljenosti za premagovanje predsodkov o srednjeveškem življenju in o temačnem veku.

Znanje in razumevanje, znanje izgrajeno pri delu z zgodovinskimi viri, pa se lahko preveri in oceni s pomočjo naslednjih opisnih kriterijev.

Priloge



Evalvacijski vprašalnik za dijake

Evalvacijski vprašalnik za učitelja

Delovni listi za skupinsko delo

Evalvacijski vprašalnik za dijake¹³¹

Srednjeveška poezija o življenju, ljubezni in smrti

Samoocenjevanje spretnosti:

Podjetnost	1	2	3	4	5	Kaj bom naslednjič spremenil:
Sprejemanje tveganja	1	2	3	4	5	
Samoiniciativnost	1	2	3	4	5	
Dinamičnost	1	2	3	4	5	
Motiviranost	1	2	3	4	5	
Ustvarjalnost	1	2	3	4	5	
Kritičnost	1	2	3	4	5	
Samozavest	1	2	3	4	5	
Iznajdljivost	1	2	3	4	5	

Samoocenjevanje spretnosti skupinskega dela:

Načrtovanje	1	2	3	4	5	Kaj bom naslednjič spremenil:
Pogajanje	1	2	3	4	5	
Sprejemanje odločitev	1	2	3	4	5	
Reševanje problemov	1	2	3	4	5	
Upoštevanje drugih	1	2	3	4	5	
Ustvarjalnost	1	2	3	4	5	
Predstavitev svojih zamisli	1	2	3	4	5	
Prispevanje zamisli	1	2	3	4	5	
Izvedba nastopa	1	2	3	4	5	

¹³¹ Prim.: Meznarič, M., Rudolf, T., Krajnc, T. (1998). *Podjetno v svet zgodovine*. Ljubljana: Zavod RS Slovenije za šolstvo, str. 51–52.

Evalvacijski vprašalnik za učitelja

Srednjeveška poezija o življenju, ljubezni in smrti

Na spodaj zastavljena vprašanja si odgovori tako, da jim prisodiš od 1 (nezadostno) do 5 točk (odlično).

PRIMERNOST TEME (Srednjeveška poezija o življenju, ljubezni in smrti)	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

URESNIČEVANJE CILJEV IZ POSAMIČNIH UČNIH NAČRTOV	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

SKUPNI MEDPREDMETNI CILJI	1	2	3	4	5
--------------------------------------	---	---	---	---	---

USTREZNOST MEDPREDMETNE POVEZAVE (zgodovina – slovenščina)	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

OCENA DELOVNEGA VZDUŠJA DIJAKOV (bolj/manj prizadevni kot sicer pri pouku)	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

PRIPRAVA NA PROJEKT (dovolj/premalo predhodnih konzultacij, načrtovanja)	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

KAJ BI NASLEDNJIČ SPREMENIL:





Učno gradivo

Ključna trditev:

Literarni viri poročajo o občutenju smrti.

Analizirajte vire in odgovorite na vprašanja.

Vir 1

Tole je popotnica:

Nej jemlji lažnega moža,
sladka Jana!

Ne jemlji tepca za moža,
brez vzgojenega srca,
sladka Jana!

Ne jemlji slabega moža,
neumneža zaspanega,
sladka Jana!

V tepca nevzgojenega
ne boš nikdar zaljubljena,
sladka Jana!

(Cerveri de Girona: Popotnica.)

(Novak, B. A. (ur.) (2003). Ljubezen iz daljave. Antologija trubadurske lirike. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 134–135.)

Ker zraven tepca spečega
se boš le stežka zleknila,
sladka Jana!

Ne boš ga nikdar marala,
skrivaj boš ljubila drugega,
sladka Jana!

Naj bo prosta tvoja postelja
za vrednega prijatelja,
sladka Jana!

Vir 2

Sem obetal si poleti
da bom venomer vesel.
Zdaj začanja me skrbeti,
kaj v ljubezni sem sprejel:

kaj v ljubezni sem sprejel:
službo mi bo vso razgnala,
v dom moj žalost priklicala,
komaj bom skrbem ušel.

Ko se smeh v spomin prikrade,
ki mi polnil je srce,
naj se kar znebim naslade,
ko smejočo gledam te,
ljuba? Vse se v nič obrača,
čast sovraštva ne poplača,
sam prenašal sem gorje!

(Avtor: Vitez Žovneški)

(Stopar, I. (2005). Svet viteštva. Ljubljana: Viharnik, str. 102.)

Prosim milosti, gospa, Te,
sam ponujam se v dokaz
Tvoje čednosti bogate.
Naj od nje bom srečen jaz.
Mar bi rada dovolila,
da ljubezen me bo ubila,
reši me dokler je čas.

Vir 3

Pod lipicami na poljani,
kjer me je dragi ljubkoval,
odkrijete, da poležani
cvetovi so in bilke trav.
In tam, kjer gozd se je začel,
tandaradaj,
lepo je slavček gostolel.

Prišla sem tja na jaso sama,
prijatelj je prišel že prej.
Sprejel me je, kot da sem dama,
zato sem blažena brez mej.
Me bo poljubil? Tisočkrat!
Tandaradaj,
žaré mi usta kot škrlat!

(Walther von der Vogelweide: Na poljani.)

(Revija SRP/Svoboda, Resnica, Pogum/, letnik 8, februar 2000. Ljubljana: Zavod za založništvo na področju kulture in umetnosti, str. 35–36.)

Ležišče je, kot s posteljnino,
bogato z rožami postlal,
če koga bo prineslo mimo,
prisrčno se bo nasmejál:
kje z mano ležal je objet,
tandaradaj,
pove mu v rožah glave sled.

Če kdo bi zvedel (kar bogvari),
da bil je z mano, me bo sram.
Kaj z mano je počel, nikari
naj ne razve se kam drugam.
O tem le majhen ptiček ve,
tandaradaj,
a te skrivnosti ne pove.

Ključna trditev:

Literarni viri poročajo o vsakdanjem življenju.

Vir 4

Prelepa Vida plenice prala
pri kralju morja na sinji skali.
K nji se je pripeljal črn zamorc.
Tako je rekel črn zamorc:
»Kaj je tebi, lepa Vida,
ki nisi več tako lepa
kakor prve leta?«
»Kako čem bit lepa
kakor prve leta?
Doma imam starega moža
in bolno dete.
Stari prekašljuje, dete prejokuje.«
Tako je rekel črni zamorc:
»Le z mano, z mano, ti lepa Vida!«
Tako je rekla lepa Vida:
»Komu bom zapustila starega moža
in bolno dete?«
Tako je rekel črni zamorc:
»Le z mano, z mano, ti lepa Vida!«
v špansko deželo.

Pote je poslala španska kraljica.
Ne boš družga delala,
kakor bele postelje postiljala
in gori boš ležala
in boš dojila španskega kraljiča.«

V barko je stopila, od kraja odtegnila,
začela jokati lepa Vida:
»Komu sem pustila starega moža
ino bolno dete?«
On jo je pripeljal v špansko deželo
k španski kraljici.
Zjutraj je zgodaj vstala, je pri oknu stala.
Gori pride rumeno sonce.
Tako je rekla lepa Vida:
»Kaj te vprašam, ti rumeno sonce?
Kaj moje bolno detiče dela?«
Sonce pravi: »Kaj bo delalo?
Svečo so mu zdaj držali.
Tvoj ubogi mož se po morji vozi
ino tebe išče, ti lepa Vida,
ino se po tebi milo joka.«
Takrat še bolj jokala,
bele roke je lomila.
Zvečer pri oknu stala,
na gori pride svitla luna.

»Kaj te prašam, ti svitla luna?
Kaj moje bolno detiče dela?«
Luna pravi: »Kaj bo delalo?
Zdaj so ga pokopali.



Tvoj stari oče se po morji vozi,
on se po tebi premilo joka.«
Še bolj je jokala se lepa Vida.
K nji pride španska kraljica.
»Kaj ti je, prelepa Vida,
da se tako milo jokaš?«
»Kaj bi ne jokala, ker sem pri oknu stala,
zlato kupco pomivala,
padla mi je čez okno v morje globoko.«

(Pesnitev Lepa Vida.)

(Kos, J. (2000). Svet književnosti 1. Ljubljana: Založba Obzorja, str. 137.)

Tako je rekla španska kraljica:
»Nič ne maraj, ti lepa Vida!
Jest bom spet tebi drugo kupila,
ino pri mojem kralju
te bom izgovorila.
Le lepo doji mojega kraljiča.«

Vir 5

Ko v gostilni se popiva,
ni nam mar, kaj grob pokriva,
rajši h kockam pohitimo
in pri igri se znojimo,
kaj v taberni se dogaja,
kjer nam cvenk je za točaja,
to, prijatelj, vprašajte.
Naj povem vam, poslušajte:

Prvi kocka, drugi pije,
tretji v kot se s punco skriva,
ta pri kockah nima sreče,
zadno capo s sebe sleče,
tisti priigra si hlače,
oni šel bo med berače:
mar nikomur ni pogreba,
vsakdo le za Bakha žreba.

Ena – zanj, ki da za vino
in napaja družbo fino,
dva – za te, ki v ječah ždijo,
tri – za te, ki še živijo,
štiri – za kristjane zbrane,
pet – za verne duše vdane,
šest – za sestre lahkožive,
sedem – za tate kradljive,
osem – za popotne patre
in devet – za grešne fratre
in deset – za vse mornarje
in enajst – še za spletkarje,
dvanaest – pa za spokorjene,

(Pivska)

(Carmina Burana. (1994). Ljubljana: Mihelač, str. 79-81.)

trinajst – in za izgubljene;
še za kralja vrč nalijmo,
tudi papežu napijmo!

Pije vitez z gospodarjem,
pije žlahtna dama s farjem,
pije prvi, pije druga,
pije dekla, pije sluga,
pije pridno ob lenuhu,
pije beli ob črnuhu,
pije vztrajni z vetrnjakom,
pije modrijan z bedakom,

pije revež in izgnanec,
pije bolni in neznanec,
pije starček ob opatu,
pije dečko ob prelatsu,
pije sestre in brati,
pije babica in mati,
pijejo čez vsako mero,
pije sto jih tisočero.

Hitro novci so skopneli,
ker so vsi tako hiteli
in popivali nezmerno –
vendar je srce prešerno.

Zdaj nas bodo še zmerjali:
»Vse po grlu ste pognali!«
Zmerjavcem osramočenje,
večno naj zgube življenje!

Vir 6

Jezični dohtar (odvetnik) toži svoji ženi, kako je bil nekoč spoštovan, zdaj pa je brez dela in denarja. Ker je bil zvijačen človek, se domisli, kako bi si opomogel. Od trgovca s suknom zvabi blago za oblačila in ga povabi k sebi domov, češ da mu bo plačal sukno ob odličnem kosilu. Suknar res pride po plačilo.

Pathelin preslepi suknarja
(osmi prizor)

SUKNAR (*pred vrati dohtarjeve hiše*): Od-pri, dohtar jezični!

ŽENA (*zase*): Je že tu suknar petični! (*od-pre vrata.*) Da bi vas tristo kosmatih! Kaj razbijate po vratih?

SUKNAR (*vstopi*): Dober dan želi, gospa!

ŽENA (*tiho*): Tiho! Tiho! Tiho! Tiho!

SUKNAR: Al je vaš mož doma?

ŽENA (*zmeraj glasneje*): Tiho! Tiho! Tiho! Tiho!

SUKNAR: Pa zakaj?

ŽENA: Za božji čas! Umolknite, prosim vas!

SUKNAR: Ste vi dohtarjeva žena?

ŽENA (*jezno*): Jaz in druga prav nobena. Prosim vas, molčite že! Kaj se brigate za me!

SUKNAR: Ne jezite se, gospa! Ali je vaš mož doma? Kje pa se vendar mudi?

ŽENA: Revček v postelji leži, že tri mesece trpi, v bolečinah tam ječi.

Vse noči premilo stoka, kdor ga sliši, bridko joka. Nekdaj je cvetel kot roža, zdaj ga je le kost in koža. Mu lasje so osiveli, nekdanj črni, zdaj so beli. Huda mrzlica ga stresa, kmalu bo odšel v nebesa.

SUKNAR: Saj vendar to ni mogoče!

ŽENA: Jezik vam že spet ropoče! Prosim vas, gospod, molčite, da ubožčka ne zbudite.

SUKNAR: Pravkar je še bil pri meni.

ŽENA (*zakriči*): O, kako ste prismojeni!

(*Dohtar v postelji za zaveso se premakne in milo zastoka.*)

Le zakaj ste tako vpili, zdaj ste mi ga prebudili!

DOHTAR: Apotekar, ste vi tu? Ves sem moker od potu. Strašno glava me boli, pred očmi se mi vrti. In po črevih me zavija. ščiplje me in zvija.

In ko spil sem malo kropka, stisnil sem dva kozja bobka. Osem dni sem že zaprt, kmalu me bo vzela smrt.

SUKNAR: Kaj mi apotekar mar, rad bi imel svoj denar! Tiho, tiho, prosim vas!

SUKNAR (*zbadljivo*): Le nikar tako naglas! Če mož še tako zaspan je, vaše ga zbudi regljanje, blebetanje, klepetanje jezikanje in kričanje.

ŽENA: Spet zaspal je mučenik, ki že kmalu bo svetnik. – Prosim vas, gospod mirujte in me več ne nadlegujte! Kaj ne mislite oditi?

SUKNAR: Moram prej denar dobiti!

ŽENA: Vi? Denar? Zakaj pa to?

SUKNAR: Draga moja, za blago!

ŽENA: Blago? Kaj pa čenčate? Ali me za norca imate?

SUKNAR: Plačajte mi dva zlatnika, ali pojdem po sodnika!

Ko je mežnar dan zvonil, je vaš mož pri meni bil, kos blaga pograbil je in odnesel je pete.

To lahko prisežem vam!





ŽENA (*očita joče*):

Krmar, kramar, vas ni sram!

Le kako naj ta beži?

Že tri mesece leži!

SUKNAR: Verjemite mi, gospa,
vzel ostanek je blaga

ŽENA: Prosim vas, molčite mi,
Da se može ne zbudi.

DOHTAR (*pomoli glavo izza zavese*):

O kako me v prsih bode,

Žena daj mi malo vode.

In premeni mi blazino,

Daj mi svežo posteljnino.

SUKNAR: O, da se je le oglasil,
(*Zase.*)

Zdaj mi bo mošnjiček zrasel.

DOHTAR: Žena, okno brž zapri
In odženi te ljudi.

Kaj ne vidiš teh pošasti,

ki nas hočejo okrasti?

Skačejo okoli mene,

črne, plave in zelene.

Svetijo se jim oči,

jezik jim iz ust visi.

(*Pokaže na suknarja.*)

Kaj pa ta zeleni vrag?

To je pa vseh spakov spak.

Glej, kako z ušesi miga!

Čuj, kako peklensko riga!

(*Suknar se prestrašen umika proti vratom.*

Žena s težavo zadržuje smeh.)

DOHTAR: Že rogovi mu rasto!

Jojmene, kaj z mano bo?

(*Dela križe proti suknarju.*)

Coper, coper kozji mlek

Tri za roge, tri za rep.

(*Omahne na posteljo.*)

(*Neznani avtor: Burka o jezičnem dohtarju.*)

(*Ambrož, D. idr. (2003). Branja 1: Berilo in učbenik za 1. letnik gimnazij in štiriletnih strokovnih šol. Ljubljana: DZS, str. 179–180.*)

ŽENA (*komaj zadržuje smeh*):

Siromak, kako trpi!

SUKNAR: Oh, pa res, grdo nori.

ŽENA: Ljubi možek, le miruj,
Se nikar ne premetuj!

DOHTAR (*se dvigne s postelje*):

Po obrazu je kosmat,

Zgini, ti prekleti škrat!

Žena, brž grdobito

Panaj z žegnano vodo!

(*Spet omahne.*)

SUKNAR: Oh, kako je revež jezen! –

Hitro je prišla bolezen.

Danes je še čisto zdrav

tam pri meni kupoval.

ŽENA: Le kako naj ta kam gre
saj ne more na noge!

SUKNAR: Zjutraj je pred mano stal,

za blago me je obral. –

Ali niste goske spekli?

ŽENA: Kaj norite? Kaj ste rekli?

Osem dni ni šel na stran,

pa naj mu še gosko dam!

Vi se smejete nam v sili!

Mar bi radi norce brili?

Kramar, kramar, to ne gre,

šalite se kje drugje.

SUKNAR: Le nikar se ne jezite,

vzel blago je, verjemite! –

Ali se mi je sanjalo?

Ne, saj vzel je celo balo!

To res čudno se mi zdi,

zdaj na smrt bolan leži.

In zastonj si belim glavo,

kaj je krivo, kaj je pravo.

Tu ima pa prav zares

zlodej svoje kremplje vmes.

(*Zmeden zmaje z glavo in odide. Žena
zapre vrata za njim.*)

Ključna trditev:

Literarni viri poročajo o občutenju smrti.

Vir 7

Roland že čuti smrti roko hladno,
Kako v srce mu sega skozi rano.
Pod bor se opoteče in z obrazom
zarije se hropeč v zeleno travo;
da žlahtni grof je padel med napadom.
Na prsi trkne trikrat si skesano
in dvigne rokavico Bogu v spravo.

(Pesem o Rolandu)

(Kos, J. (2000). Svet književnosti 1. Ljubljana: Založba Obzorja, str. 116.)

meč, rog, pod sebe zvleče preudarno,
pogled pa naravna si v smer poganov:
vse to stori, ker hoče, da bo jasno
tako vladarju kakor sovojščakom,

Vir 8

O, človek brat, ki si preživel nas,
s sočutjem v srcu se na nas ozri;
glej, saj tako ti Bog, ko pride čas,
tem raje svojo milost podeli.
Zazri se v nas: pet, šest nas tu visi:
meso, ki je ljubilo požrtije,
nam zdaj razpada in trohni in gnije –
v prah in pepel se bomo spremenili.
Iz naših muk nihče naj burk ne brije,
molite raje, da se Bog nas usmili!

(Francois Villon: Balada o obešencih)

(Ambrož, D. idr. (2003). Branja 1: Berilo in učbenik za 1. letnik gimnazij in štiriletnih strokovnih šol. Ljubljana: DZS, str. 172–173.)

Kaj prezirljivo pačil bi obraz,
ker pravimo ti brat – čeprav bili
smo hudodelci? To je le dokaz,
da v vsaki glavi ni dovolj soli.
Oprosti nam, glej, saj nas zdaj več ni.
Pomoli k sinu Matere Marije,
naj njena milost tudi nas obsije,
da si vsaj duš ne bomo pogubili.
Mrlič! Nihče naj nas ne bije,
molite raje, da se Bog nas usmili! /.../

Vir 9

/.../ Hvaljen, moj Gospod,
v naši sestri smrti,
ki ji nihče v življenju ne uide.
Gorje njim, ki umrejo
v smrtnem grehu,

(Frančišek Asiški: Hvalnica stvarstva)

(Spisi sv. Frančiška Asiškega in sv. Klare. (1982). Ljubljana: Mohorjeva družba, str. 130.)

a blagor njim, ki počivajo
v tvoji najsvetejši volji
zakaj druga smrt
jim ne bo mogla storiti žalega. /.../





Delovni listi za skupinsko delo

Srednjeveška poezija o življenju, ljubezni in smrti

Prva, druga in tretja skupina analizira literarne vire z vidika občutenja ljubezni in odgovori na vprašanja.

1. skupina

1. Preberite literarni vir 1 ter ga s pomočjo podvprašanj analizirajte.
 - a) Določite zgodovinski prostor in čas nastanka.
 - b) Razvrstite pesem glede na zvrsti srednjeveškega pesništva in izbiro utemeljite.
 - c) Kako imenujemo tovrstno srednjeveško liriko?
 - č) Izluščite glavno vsebino in idejo pesmi.
2. a) Na primeru vira sklepajte, v čem so si srednjeveška dožemanja odnosov med spoloma podobna oz. različna od sodobnih (platonična/telesna ljubezen ...).
- b) Presodite, ali je v srednjem veku veljal pregovor, da je ljubezen slepa.
3. V skupini pripravite predstavitev literarnega dela z dramatizacijo. Pesem dramatizirajte tako, da ste vključeni vsi člani skupine. Dovoljena je tudi pantomima in aktualizacija, če se zanju odločite. Za večjo učinkovitost uprizoritve lahko izberete samo del literarnega dela.

Zvrsti srednjeveškega pesništva	versko pesništvo	ljubezensko pesništvo	satirično pesništvo	poučno pesništvo
---------------------------------	------------------	-----------------------	---------------------	------------------

* Cerveri de Girona (1259–1285) je katalonski trubadurski pesnik, ki nam je zapustil okoli 130 lirskih pesmi. Njegovo pravo ime je bilo Guilhem de Cervera in je začetnik izvirnega katalonskega umetniškega pesništva. Bil je dvorni pesnik in je med drugim deloval tudi na aragonskem dvoru.

2. skupina

1. Preberite literarni vir 2 ter ga s pomočjo podvprašanj analizirajte.
 - a) Določite zgodovinski prostor in čas nastanka.
 - b) Razvrstite pesem glede na zvrsti srednjeveškega pesništva in izbiro utemeljite.
 - c) Kako imenujemo tovrstno srednjeveško liriko?
 - č) Izluščite glavno vsebino in idejo pesmi.
2. a) Na primeru vira sklepajte, v čem so si srednjeveška dožemanja odnosov med spoloma podobna oz. različna od sodobnih (platonična/telesna ljubezen ...).
- b) Presodite, ali je v srednjem veku veljal pregovor, da je ljubezen slepa.
3. V skupini pripravite predstavitev literarnega dela z dramatizacijo. Pesem dramatizirajte tako, da ste vključeni vsi člani skupine. Dovoljena je tudi pantomima in aktualizacija, če se zanju odločite. Za večjo učinkovitost uprizoritve lahko izberete samo del literarnega dela.

Zvrsti srednjeveškega pesništva	versko pesništvo	ljubezensko pesništvo	satirično pesništvo	poučno pesništvo
---------------------------------	------------------	-----------------------	---------------------	------------------

* Vitez Žovneški je eden redkih izpričanih srednjeveških trubadurskih pesnikov slovenskih tal. Vitez Žovneški je verjetno med letoma 1220–1241 izpričani Konrad I. ali morda eden njegovih štirih sinov. Omenjen je v Manessejevem rokopisu. Navedeno pesem je prepešnil Anton Janko.

3. skupina

- Preberite literarni vir 3 in ga s pomočjo podvprašanj analizirajte.
 - Določite zgodovinski prostor in čas nastanka.
 - Razvrstite pesem glede na zvrsti srednjeveškega pesništva in izbiro utemeljite.
 - Kako imenujemo tovrstno srednjeveško liriko?
 - Če upoštevamo zgodovinski čas, je vsebina pesmi presenetljiva vsaj z dveh vidikov. S katerih?
- Na primeru vira sklepajte, v čem so si srednjeveška dožemanja odnosov med spoloma podobna oz. različna od sodobnih (platonična/telesna ljubezen ...).
 - Presodite ali je v srednjem veku veljal pregovor, da je ljubezen slepa.
- V skupini pripravite predstavitev literarnega dela z dramatizacijo. Pesem dramatizirajte tako, da ste vključeni vsi člani skupine. Dovoljena je tudi pantomima in aktualizacija, če se zanj odločite. Za večjo učinkovitost uprizoritve lahko izberete samo del literarnega dela.

Zvrsti srednjeveškega pesništva	versko pesništvo	ljubezensko pesništvo	satirično pesništvo	poučno pesništvo
---------------------------------	------------------	-----------------------	---------------------	------------------

* Walter von der Vogelweide je živel okoli leta 1160 do 1228 in je najslavnejši nemško govoreči srednjeveški pesnik. Kot trubadurski pesnik opeva ljubezen med vitezi in damami visokih plemiških krogov. Še bolj znamenite pa so njegove pesmi o ljubeznih, ki niso upoštevale obstoječih družbenih norm.

Četrta, peta in šesta skupina analizirajo literarne vire z vidika vsakdanjega življenja.

4. skupina

- Preberite literarni vir 4 ter ga s pomočjo podvprašanj analizirajte.
 - Kdo je avtor vira?
 - Določite zgodovinski prostor in čas nastanka.
 - Kako imenujemo tovrstno srednjeveško slovstvo?
 - Kako se je ohranilo do danes?
- Katera srednjeveška družbena stanova sta izpostavljena? Kaj ju ločuje na družbeni lestvici?
 - Kaj lahko na podlagi analize vira sklepate, s kakšnimi težavami se srečuje srednjeveški človek? So njihove težave primerljive s težavami sodobnega človeka?
 - Presodite, ali je za življenje v srednjem veku veljal slovenski pregovor, da je vsak svoje sreče kovač.



3. V skupini pripravite predstavitev literarnega dela z dramatizacijo. Pesem dramatizirajte tako, da ste vključeni vsi člani skupine. Dovoljena je tudi pantomima in aktualizacija, če se zanju odločite. Za večjo učinkovitost uprizoritve lahko izberete samo del literarnega dela.

** Motiv Lepe Vide je prišel k Slovincem iz Sredozemlja, verjetno v času mavrskega plenjenja po sredozemskih obalah (9. do 12. stoletje).*

5. skupina

1. Preberite literarni vir 5 ter ga s pomočjo podvprašanj analizirajte.
 - a) Določite zgodovinski prostor in čas nastanka.
 - b) Kako imenujemo tovrstno poezijo srednjega veka?
 - c) Kaj je zanjo značilno?
2. a) Kateri srednjeveški družbeni stanovi so izpostavljeni? Kaj jih ločuje na družbeni lestvici in kaj v gostilni pri vinu?
- b) Ali je vsebina pesmi v skladu z moralnimi normami tistega časa? Odgovor argumentirajte.
- c) Presodite, ali so se v srednjem veku znali zabavati, ali je v srednjem veku veljal pregovor, da vino utopi skrbi.
3. V skupini pripravite predstavitev literarnega dela z dramatizacijo. Pesem dramatizirajte tako, da ste vključeni vsi člani skupine. Dovoljena je tudi pantomima in aktualizacija, če se zanju odločite. Za večjo učinkovitost uprizoritve lahko izberete samo del literarnega dela.

** Avtorji tovrstnega pesništva so neznani intelektualci, ki so bili vzgojeni in izobraženi v cerkvenih šolah, vendar zaradi poplave tovrstnih univerzitetnih izobražencev ali zaradi kritičnosti do obstoječih srednjeveških institucij predstavljajo obrobje družbe. Preživljajo se s pesništvom po naročilu in niso vezani na ozemlje. V svoji poeziji kažejo izrazito kritičnega duha, hkrati pa je močno izraženo zavedanje o minljivosti tuzemskega življenja. Navedeni vir je del zbirke Carmina burana, ki je nastajala v srednjeveški Zahodni Evropi v 12. in 13. stoletju.*

6. skupina

1. Preberite literarni vir 6 ter ga s pomočjo podvprašanj analizirajte.
 - a) Določite literarno zvrst.
 - b) Kakšna komika prevladuje v odlomku?
 - c) S katerimi podobnimi sodobnimi komičnimi deli bi lahko primerjali po vsebini in zahtevnosti?
2. a) Kateri srednjeveški družbeni stan je v viru izpostavljen?
- b) Katere njegove značilnosti vir izpostavlja?
- c) Presodite, ali so se v srednjem veku znali zabavati.
3. a) Dramatizirajte tako, da ste vključeni vsi člani skupine. Dovoljena je tudi pantomima in aktualizacija, če se zanju odločite. Za večjo učinkovitost uprizoritve lahko izberete samo del literarnega dela.

- b) Nadaljujte zgodbo tako, da boste z nadaljevanjem dokazali, da je tudi v srednjem veku veljal pregovor laž ima kratke noge.

** Burka je dramska zvrst. Z umetniškega stališča velja za manj zahtevno komično igro. Burka o jezičnem dohtarju je nastala v 15. stoletju, njen avtor pa ni znan.*

Sedma, osma in deveta skupina analizirajo literarne vire z vidika občutenja smrti in odgovorijo na vprašanja.

7. skupina

- Preberite literarni vir 7 ter ga s pomočjo podvprašanj analizirajte.
 - Določite zgodovinski prostor in čas nastanka.
 - Določite književno zvrst ter vsebino literarnega dela. Izbiro utemeljite.
 - Izluščite njegovo glavno idejo.
 - Predvidevajte, kateri srednjeveški družbeni stan je v delu zastopan.
- Primerjajte svoj odnos do smrti z Rolandovim.
 - Presodite, ali je v srednjem veku veljal pregovor, da smrt pobira in nič ne izbira.
- V skupini pripravite predstavitev literarnega dela z dramatizacijo. Pesem dramatizirajte tako, da ste vključeni vsi člani skupine. Dovoljena je tudi pantomima in aktualizacija, če se zanju odločite. Za večjo učinkovitost uprizoritve lahko izberete samo del literarnega dela.

Literarna zvrst	lirika	epika	dramatika	/	/
Literarna vsebina	krščanska	viteška	srednjeveško meščanska	/	/
Družbeni stan	kmetje	viteštvo	meščanstvo	plemstvo	duhovščina

** Ep o Rolandu je nastal okoli leta 1100 in je prvo veliko delo francoske književnosti. Avtor ni znan. Opeva pohod Karla Velikega nad španske Mavre. Njegov nečak Roland pade v zasedo. Kljub srčnemu bojevanju njegove čete, so premagani. Zadnji med njimi umre Roland.*

8. skupina

- Preberite literarni vir 8 ter ga s pomočjo podvprašanj analizirajte.
 - Določite zgodovinski prostor in čas nastanka.
 - Določite književno zvrst ter vsebino literarnega dela. Izbiro utemeljite.
 - Izluščite njegovo glavno idejo.
 - Predvidevajte, kateri srednjeveški družbeni stan je v delu zastopan.
- Primerjajte svoj odnos do smrti z odnosom, ki ga v odlomku pesmi izraža avtor.
 - Presodite, ali je v srednjem veku veljal pregovor, da smrt pobira in nič ne izbira.





3. V skupini pripravite predstavitev literarnega dela z dramatizacijo. Pesem dramatizirajte tako, da ste vključeni vsi člani skupine. Dovoljena je tudi pantomima in aktualizacija, če se zanju odločite. Za večjo učinkovitost uprizoritve lahko izberete samo del literarnega dela.

Literarna zvrst	lirika	epika	dramatika	/	/
Literarna vsebina	krščanska	viteška	srednjeveško meščanska	/	/
Družbeni stan	kmetje	viteštvo	meščanstvo	plemstvo	duhovščina

* François Villon (1431–1463?) je diplomiral na fakulteti za umetnost v Parizu, kmalu pa je univerzitetno pot zaključil (velika revščina po stoletni vojni). Znano je, da je bil zaradi zločinov (kraje, poskus umora ...) obsojen na smrt na vešalih. Po letu 1463 so se sledi za njim izgubile.

9. skupina

- Preberite literarni vir 9 in ga s pomočjo podvprašanj analizirajte.
 - Določite zgodovinski prostor in čas nastanka.
 - Določite književno zvrst ter vsebino literarnega dela. Izbiro utemeljite.
 - Izluščite njegovo glavno idejo.
 - Predvidevajte, kateri srednjeveški družbeni stan je v delu zastopan.
- Primerjajte svoj odnos do smrti z odnosom, ki ga v odlomku hvalnice izraža avtor.
 - Presodite, ali je v srednjem veku veljal pregovor, da smrt pobira in nič ne izbira.
- V skupini pripravite predstavitev literarnega dela z dramatizacijo. Pesem dramatizirajte tako, da ste vključeni vsi člani skupine. Dovoljena je tudi pantomima in aktualizacija, če se zanju odločite. Za večjo učinkovitost uprizoritve lahko izberete samo del literarnega dela.

Literarna zvrst	lirika	epika	dramatika	/	/
Literarna vsebina	krščanska	viteška	srednjeveško meščanska	/	/
Družbeni stan	kmetje	viteštvo	meščanstvo	plemstvo	duhovščina

* Avtor hvalnice je sv. Frančišek Asiški (1181–1226), italijanski spokornik in ustanovitelj reda manjših bratov (kasneje frančiškani, kapucini in minoriti), za katerega je značilno uboštvo in pokorščina. Hvalnica stvarstva ali Sončna pesem je najznamenitejša verska himna srednjega veka.

Domače delo ali zaključni pogovor na temo Temačnost srednjega veka skozi srednjeveško poezijo

Kako se skozi poezijo srednjega veka izraža temačnost oz. »svetlost« srednjega veka? V čem srednjeveško pesništvo potrjuje stereotip temačnega srednjega veka, v čem ga ruši? V čem je doživljanje življenja, ljubezni in smrti srednjeveškega človeka drugačno od doživljanja sodobnega človeka?

2.2.6 Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja

1. Področja vrednotenja (preverjanja in ocenjevanja znanja) iz učnega načrta	• znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov, idej, problemov, odnosov, konceptov; • analiza, sinteza, interpretacija, utemeljitev in vrednotenje zgodovinskih virov; • izdelovanje, pisanje in predstavlanje projektov in različnih izdelkov: eseji, dramski nastopi.
2. Opisni kriteriji po področjih vrednotenja dosežkov/rezultatov (evidenc); analitični	1. Znanje in razumevanje Poznavanje pojavov, procesov in miselnih konceptov <i>Kriteriji:</i> poznavanje, luščenje bistva, prepoznavanje soodvisnosti dogodkov in pojavov 5: Pozna vse pojave, procese in miselne koncepte iz širše izbirne teme, ki jih predvideva učni načrt, poglobljeno izlušči njihovo bistvo ter v celoti prepozna soodvisnost dogodkov in pojavov. 4: Pozna veliko večino pojavov, procesov in miselnih konceptov iz širše izbirne teme, ki jih predvideva učni načrt, izlušči njihovo bistvo ter prepozna temeljno soodvisnost dogodkov in pojavov. 3: Pozna osnovne pojave, procese in miselne koncepte iz širše izbirne teme, ki jih predvideva učni načrt, deloma izlušči njihovo bistvo ter skuša prepoznati temeljno soodvisnost dogodkov in pojavov. 2: Pozna osnovne pojave, procese in miselne koncepte iz širše izbirne teme, ki jih predvideva učni načrt in deloma izlušči njihovo bistvo. 2. Analiza tabel, stolpičnih diagramov, grafov <i>Kriterij:</i> razbiranje, povzemanje, razlaga 5: Dijak v celoti razbere vse podatke v tabeli, jih povzame in ustrezno smiselno razloži. 4: Dijak v celoti razbere vse podatke v tabeli, jih povzame in pomanjkljivo, vendar smiselno ustrezno razloži. 3: Dijak razbere osnovne podatke v tabeli, jih deloma povzame, pomanjkljivo in delno smiselno ustrezno razloži. 2: Dijak razbere osnovne podatke v tabeli, jih z učiteljevo pomočjo deloma povzame in jih smiselno ne razloži. 3. Analiza zgodovinskega zemljevida <i>Kriterij:</i> analiza, razbiranje, sklepanje, razlaga 5: Dijak zanesljivo razbere vse podatke v legendi in na zemljevidu in na njihovem temelju sklepa in oblikuje zaključke ter jih razloži po svojih besedah. 4: Dijak razbere vse glavne podatke v legendi in na zemljevidu in jih razloži po svojih besedah.





3: Dijak razbere in skuša razložiti večino glavnih podatkov v legendi in na zemljevidu.

2: Dijak z učiteljevo pomočjo razbere in opiše glavne podatke v legendi in na zemljevidu.«¹³²

4. Analiza, sinteza, interpretacija, utemeljitev in vrednotenje zgodovinskih virov

Interpretacija zgodovinskih virov

Sklepanje

Kriteriji: samostojnost, ustreznost, poglobljenost

5: Dijak na podlagi zgodovinskega vira povsem samostojno, smiselno ustrezno ter poglobljeno izpelje svoje zaključke.

4: Dijak na podlagi zgodovinskega vira povsem samostojno, smiselno ustrezno, vendar nepoglobljeno izpelje svoje zaključke.

3: Dijak na podlagi zgodovinskega vira in z učiteljevo pomočjo, smiselno ustrezno, vendar nepoglobljeno izpelje svoje zaključke.

2: Dijak na podlagi zgodovinskega vira z učiteljevo pomočjo, delno ustrezno in nepoglobljeno izpelje svoje zaključke.

Utemeljevanje

Kriterij: ustreznost, nazornost, prepričljivost

5: Dijak povsem ustrezno oblikuje lastne utemeljitve (trditve, navedbe ...), jih nazorno po lastnih besedah izpelje ter prepričljivo predstavi.

4: Dijak večinoma ustrezno oblikuje lastne utemeljitve, jih dokaj nazorno po lastnih besedah izpelje in jih prepričljivo predstavi.

3: Dijak večinoma ustrezno oblikuje lastne utemeljitve, jih nazorno po lastnih besedah izpelje ter je dokaj prepričljiv pri predstavitvi.

2: Dijak večinoma ustrezno oblikuje lastne utemeljitve, jih skuša nazorno izpeljati in pri predstavitvi ni prepričljiv.

Verodostojnost zgodovinskega vira

Kriteriji: ločevanje dejstev in mnenj, vrednotenje, samostojnost

5: Dijak zanesljivo ločuje dejstva in mnenja, pri tem samostojno določi kriterije in izpelje kritično ovrednotenje zgodovinskega vira.

¹³²

Brodnik, V. (2009). *Primeri opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja in izdelkov pri zgodovini. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.*

- | | |
|--|--|
| | <p>4: Dijak zanesljivo ločuje dejstva in mnenja, pri tem povzame obstoječe temeljne kriterije (iz učbenika) in izpelje kritično ovrednotenje zgodovinskega vira.</p> <p>3: Dijak večinoma ločuje dejstva in mnenja, pri tem povzame obstoječe temeljne kriterije (iz učbenika) in deloma izpelje kritično ovrednotenje zgodovinskega vira.</p> <p>2: Dijak večinoma ločuje dejstva in mnenje, pri tem povzame obstoječe temeljne kriterije (iz učbenika) in z učiteljevo pomočjo izpelje kritično ovrednotenje zgodovinskega vira.</p> |
|--|--|

2.2.7 Sklep

Na prvo obdobje intenzivnejšega spoznavanja, uvajanja in prilagajanja na novosti, ki jih prinaša novi učni načrt gledam s »premišljenim optimizmom«. »Premišljenim« v toliko, da sem že odkrila nekaj pomanjkljivosti, ki jih želim v prihodnosti odpraviti. Pri tem mislim predvsem na neracionalno porabljen čas v fazi načrtovanja ur, ko se predolgo ukvarjam z zbiranjem in izbiranjem zgodovinskih virov, spregledam pa tiste, ki jih imam takoj pri roki (npr. stari učbeniki), in odkrivanjem metod, ki so jih nekateri pred mano že preverili, le izdanim priročnikom bi morala slediti bolj ažurno. Prav tako želim v načrtovanje vključiti aktivnejši premislek o preverjanju in ocenjevanju zastavljenih ciljev. Pogosto se mi dogaja, da so izdelki dijakov vredni ocene, ker pa ocenjevanja vnaprej ne napovem, ocenim le najboljše, povprečne in slabe pa namerno spregledam in s tem dijake prikrajšam za povratno informacijo.

Optimistično plat obdobja uvajanja in prilagajanja na nov učni načrt nakazuje predvsem odziv dijakov, ki sicer pogosto aktivnejšo vlogo v procesu učenja sprva kritizirajo, ker jim s tem ruši načrte o ležernem »preživetju« pouka. Po dobro opravljenem delu praviloma pokažejo zadovoljstvo nad samim seboj in opravljenim delom. Nekaj nejevernih Tomažev pa kljub vsem prizadevanjem ne uspejem prepričati. Z aktivnimi učnimi oblikami in metodami je njihovo število zagotovo manjše.

Zadovoljna sem, ker sem uspela v tem prvem obdobju, ko s prenovljenim učnim načrtom z zamudo, vendar vztrajno nastajajo nove učne priprave, vsaj nekoliko usvojiti novo didaktično terminologijo, ki s terminologijo iz časa študija skoraj nima več nič skupnega. Prav tako pa sem se osvobodila predstave, da mora priprava vsebovati vrsto takšnih in drugačnih ciljev, da bo dobra priprava.

Pozdravljam uvedbo izbirnih tem, ki dajejo učitelju bolj proste roke, da poučuje tisto, v čemer je bolj doma, kjer se čuti dovolj strokovno podkovanega, kjer lahko pridobi sodelavce za medpredmetno sodelovanje in dijake bolj motivira. Vprašanje je le, koliko bo izbirnost ostala dostopna vsem učiteljem v enaki meri. Na šolah, kjer poučuje zgodovino več učiteljev, je namreč pogosta praksa, da pripravo na maturo z dijaki opravi le eden izmed njih (združevanje razredov). Glede na to, da bodo po vsej verjetnosti izbirne teme vključene v interno maturo, bo tako najbolj racionalno, da se vsi profesorji na šoli odločijo za izbor istih izbirnih tem v vseh štirih letnikih. Tovrstna okrnjena izbirnost pa je verjetno le približek tega, za kar si avtorji prenovljenega učnega načrta pri pouku zgodovine prizadevajo. Kakor koli že, na nas učiteljih je, da prenovljeni učni načrt zaživi pri urah zgodovine. Samo tako ga bomo učitelji lahko reflektirali, o njem razpravljali in ga ne nazadnje tudi popravljali.



2.3 Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju

Tanja Stergar, Srednja šola Domžale

2.3.1 Uvod

Temo Razvoj slovenskega naroda v 20. stol. predvidoma obravnavamo v četrtem letniku, v katerem sicer še dve leti velja star učni načrt. Novi prinaša spremembe, ki bodo uvajanje aktivnih učnih metod ne le olajšale, ampak celo zahtevale. Seveda smo učitelji aktivne učne metode uvajali v učenje in poučevanje že v minulih letih, v okviru starega učnega načrta, kljub temu da porabimo zanje dosti več časa kot pri klasični frontalni učni obliki in metodi razlage. A rezultati so nas prepričali, da je s to prakso smiselno nadaljevati. Fleksibilnejše oblikovanje ciljev in pričakovanih dosežkov v novem učnem načrtu nam je pri tem v pomoč. Hkrati nas proceduralni in odnosni cilji zavezujejo k načinu dela, pri katerem so dijaki aktivni, saj ob klasični frontalni učni obliki ne razvijajo spretnosti, veščin, odnosov, stališč in kompetenc.

V poglavju predstavljam podrobni tematski načrt obravnave širše teme Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju, nato pa sledijo primeri obravnave izbranih učnih problemov posameznih učnih sklopov s pomočjo vključevanja dokumentarnih filmov v pouk zgodovine.

2.3.2 Podrobni tematski načrt

1. Naslov izbirne širše teme	Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju
2. Učni sklopi (zasnovani so na temelju vsebin iz učnega načrta, ki se jih lahko združi v en sklop, ali razgradi v več sklopov; učni sklop je načrtovan za eno ali več učnih ur)	1. Problemi meja. Zahodna meja po prvi in drugi svetovni vojni 2., 3. Manjšine. Zamejci v Italiji in manjšini na Slovenskem 4., 5., 6., Položaj slovenskega naroda med drugo svetovno vojno. Fašistično, nacistično, domobransko in partizansko nasilje 7., 8., 9. Komunistični prevzem oblasti. Obračun z domobranci, meščansko opozicijo, »informbirojevci« 10. Položaj slovenskega naroda v prvi in drugi Jugoslaviji. Podeželje po drugi svetovni vojni. Agrarna reforma 11., 12. Preverjanje in ocenjevanje znanja
3. Ključni koncepti iz učnega načrta in splošni zgodovinski koncepti	Ključni koncepti širše teme: manjšine, nacionalni problem, unitarizem, federalizem, osvobodilna vojna, državljanska vojna, revolucija, represija, diktatura, demokratizacija, osamosvojitvena vojna, državljanstvo, izseljenstvo. Splošni zgodovinski koncepti: • koncepti za globlje razumevanje: vzročno-posledično mišljenje, spremembe in kontinuiteta, podobnosti in razlike, dejstva in mnenja; • koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede: kronologija, multiperspektivizem, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija.

4. Ključne kompetence iz učnega načrta	sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost, kulturna zavest in izražanje
5. Operativni cilji širše teme oz. pričakovani dosežki/rezultati: I. sklop (vsebinski): <i>operativni cilji oz. pričakovani dosežki/rezultati, ki se nanašajo na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov</i>	Dijaki/-nje: • analizirajo in primerjajo položaj slovenskega naroda v različnih obdobjih/državah 20. stoletja; • preiščejo in primerjajo reševanje mejnih problemov v različnih obdobjih; • raziščejo okoliščine in dejavnike, ki so vodili do rojstva samostojne države in vključevanja v evropsko integracijo; • primerjajo položaj zamejcev, zdomcev in izseljencev; • primerjajo položaj manjšin v Republiki Sloveniji;
II. sklop (proceduralni): <i>operativni cilji oz. pričakovani dosežki/rezultati, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin</i>	• ključne dogodke, pojave in procese iz slovenske zgodovine 20. stoletja umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor; • razvijejo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, ki se nanašajo na razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju, ter kritično presodijo njihovo uporabno vrednost; • oblikujejo svoje sklepe mnenja, stališča, interpretacije o razvoju slovenskega naroda v 20. stoletju; • analizirajo multiperspektivne zgodovinske vire in ob njih razvijejo sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja; • razvijejo sposobnost ustne in pisne komunikacije;
III. sklop (odnosni oz. vzgojni): <i>operativni cilji oz. pričakovani dosežki/rezultati, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanja, naravnosti, stališč</i>	• razvijejo pozitiven odnos o pomenu spoštovanja človekovih pravic, enakosti, tolerance in demokracije; • obsodijo primere množičnega kršenja človekovih pravic, a izpostavijo tudi pozitivne vplive znotraj slovenskega naroda in med sosednjimi narodi; • razvijejo pozitiven odnos do slovenske narodne identitete in državnosti.
6. Kroskurikularne teme	<i>informatika:</i> dijaki uporabljajo tehnologijo za pridobivanje in uporabo informacij za določeno temo
7. Medpredmetno povezovanje	psihologija
8. Didaktični pristopi	• <i>učnocijni in procesno-razvojni pristop</i> (načrtovanje dejavnosti za dijake v povezavi s cilji in pričakovanimi rezultati) • <i>kompetenčni pristop</i> • <i>aktivne učne oblike</i> (timsko poučevanje, individualno delo, delo v parih) • <i>aktivne učne metode</i> (delo s filmskim in slikovnim gradivom, pisnimi viri, diskusija) • <i>uporaba novih tehnologij</i> (računalnik, LCD-projektor)
9. Preverjanje znanja	ustno preverjanje znanja, z vprašanji, ki se nanašajo na različne zgodovinske vire (filmsko, slikovno gradivo ali pisne vire)

10. Ocenjevanje znanja	ustno ali pisno ocenjevanje znanja z vprašanji/nalogami, ki se nanašajo na različne zgodovinske vire (filmsko, slikovno gradivo ali pisne vire)
11. Področja vrednotenja (preverjanja in ocenjevanja znanja) iz učnega načrta	• znanje in razumevanje • sklepanje • interpretacija
12. Opisni kriteriji po področjih vrednotenja dosežkov/ rezultatov (evidenc)	Odlično (5): Dijak s pomočjo zgodovinskih virov izkaže znanje in razumevanje dejstev o nekem dogodku oz. procesu; s svojimi besedami suvereno sklepa in z lastnim primerom oz. argumentom utemelji, podpre svoje mnenje. Prav dobro (4): Dijak s pomočjo zgodovinskih virov izkaže znanje in razumevanje dejstev o nekem dogodku oz. procesu; s svojimi besedami sklepa, je manj suveren, mnenja ne podpre z lastnim primerom. Dobro (3): Dijak s pomočjo zgodovinskih virov izkaže znanje in razumevanje dejstev o nekem dogodku oz. procesu; z učiteljevo pomočjo sklepa in utemelji svoje mnenje, primerov ne navaja. Zadostno (2): Dijak z učiteljevo pomočjo izkaže znanje in razumevanje ključnih dejstev iz vira, z učiteljevo pomočjo sklepa in poskuša utemeljiti svoje mnenje, primerov ne navaja.
13. Literatura in viri	Filmi: 1 <i>Angela Vode: Skriti spomin</i> (2009), režiserka Maja Weiss, dostopno na spletni povezavi: http://tvslo.si/#ava2.49009556. 2 <i>Čas vojne</i> (2005), režiser Jože Možina, dostopno na spletni povezavi: http://tvslo.si/#ava2.3959778. 3 <i>Moj ata, socialistični kulak</i> (1987), režiser Matjaž Klopčič, dostopno na DVD-ju v videotekah. 4 <i>Otroci s Petrička</i> (2007), režiser Miran Zupanič, dostopno na spletni povezavi: http://tvslo.si/#ava2.28091882. 5 <i>Prisilna mobilizacija Slovencev v nemško vojsko 1941–1945</i> (2005), režija Vasten Valič, dostopno na DVD-ju v Muzeju novejšje zgodovine Slovenije. 6 <i>Veter se požvižga</i> (2009), režiser Filip Robar Dorin, dve oddaji (prva oddaja je dostopna na spletni povezavi: http://tvslo.si/#ava2.31639072; druga oddaja pa na spletni povezavi: http://tvslo.si/#ava2.32101642). Če ni drugače navedeno, so filmi dostopni v Arhivu oddaj (v zavihku Avdio/Video) na multimedijem portalu Televizije Slovenija (http://tvslo.si/) (preverjeno dne 3. 2. 2010). Literatura: 1 Brignoli, P. (1995). <i>Maša za moje ustreljene. Iz dnevnika vojaškega kaplana</i>. Gorica: Mohorjeva družba.

	2 Brodnik, V. (2009). <i>Filmi pri pouku zgodovine v gimnaziji: Utrip srednjeveške Škofje Loke in Nebeško kraljestvo pri obravnavi tem iz zgodovine srednjega veka</i>. V: <i>Zgodovina v šoli</i> 18, št. 1-2. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 3 Brodnik, V. (ur.) (2005). <i>Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine</i>. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 4 Brodnik, V., Mahorčič, K. in Zgaga, S. (2007). <i>Multi-perspektivna obravnava leta 1919</i>. V: <i>Zgodovina v šoli</i> 16, št. 1-2. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 5 Brodnik, V. (2002). <i>Zgodovina 1: priročnik za učitelje</i>. Ljubljana: DZS. 6 Cook, P. (ur.) (2007). <i>Knjiga o filmu</i>. Ljubljana: Umco in Slovenska kinoteka. 7 Dežman, J. (ur.) (2009). <i>Fašizem in Slovenci: izbrane podobe</i>. Celovec: Mohorjeva družba. 8 Ferenc, T. (1996). <i>Don Pietro Brignoli in njegovi ustreljenci</i>. V: <i>Prispevki za novejšo zgodovino</i> 36, št. 1-2. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino. 9 Pahor, B. (2008). <i>Nekropola</i>. Ljubljana: Mladinska knjiga. 10 <i>Poglej si z novimi očmi! 2. Vodnik za poučevanje najstnikov o filmu in televiziji, namenjen učiteljem in staršem</i>. (2006). Ljubljana: Umco. 11 Sirc, L. (1992). <i>Med Hitlerjem in Titom</i>. Ljubljana: DZS. 12 <i>Slovenska novejša zgodovina: od programa Zedinjena Slovenija do mednarodnega priznanja Republike Slovenije</i>. (2005). 2 zv. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino in Mladinska knjiga. 13 Stradling, R. (2004). <i>Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja</i>. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 14 <i>Šolski zgodovinski atlas</i>. (2002). Ljubljana: DZS. 15 <i>Ustava Republike Slovenije</i>. Uradni list Republike Slovenije, št. 33I/1991-I. 16 Vode, A. (2004). <i>Skriti spomin</i>. Ljubljana: Nova revija. 17 <i>Enciklopedija Slovenije</i>. (1987–2002). Ljubljana: Mladinska knjiga (različna gesla v posameznih zvezkih). 18 Vodopivec, P. (2006). <i>Od Pohlinove slovnice do samostojne države: slovenska zgodovina od konca 18. stoletja do konca 20. stoletja</i>. Ljubljana: Modrijan.
14. Refleksija učitelja	Kaj mi je uspelo? Spremembe, izboljšave: Ob preverjanju ali ocenjevanju: Kakšno je znanje in razumevanje dijakov – ali si hitreje zapomnijo, navajajo več primerov, bolje utemeljujejo, znajo sklepati ob podobnih primerih v drugih zgodovinskih kontekstih, znajo aktualizirati?
15. Refleksija učencev	Kaj vam je bilo pri takšnem načinu obravnave nove snovi všeč in bolj razumljivo? Zakaj? Pri kakšnem načinu dela ste se naučili največ? Kaj bi morali storiti, da bi se naučili še več?

2.3.3 Zahodna meja po prvi in po drugi svetovni vojni

Shema učne priprave za izbrani problem učnega sklopa

Izbirna širša tema: Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju

Učni sklop: Problemi meja

Učni problem: Zahodna meja po prvi in po drugi svetovni vojni

Tematski cilj/-i iz učnega načrta

Dijaki/-nje:

- preiščejo in primerjajo reševanje mejnih problemov v različnih obdobjih;
- ključne dogodke in procese ob oblikovanju naše zahodne meje umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor;
- razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- oblikujejo svoje zaključke, mnenja, stališča, interpretacije;
- razvijajo sposobnost različnih oblik komunikacije;
- razvijajo socialne spretnosti pri različnih oblikah sodelovalnega učenja.

Operativni procesni cilji (*zajemajo vsebine, spretnosti, dejavnosti, spoznavne/miselne procese, ključne koncepte, ključne kompetence, izdelke ...*) **oz. pričakovani dosežki/rezultati**

Dijaki/-nje:

- ob poslušanju dr. Pelikana naštejejo dejstva, da je meja med državama zgodovinska;
- ob ogledu preostalega odlomka iz poglavja Meja v dokumentarnem filmu Veter se požvižga se spomnijo vzrokov (jih znajo naštet in pojasniti), ki so Italiji omogočili priključitev Julijske krajine: nedoseženega cilja ob nastajanju italijanskega kraljestva, ki v 19. stoletju ni združilo celotnega italijanskega naroda, italijanskih interesov na Balkanu po umiku Turčije, vzrokov za sodelovanje v prvi svetovni vojni na strani antante;
- na zemljevidu pokažejo zahodno mejo po prvi svetovni vojni;
- ovrednotijo rapalsko mejo za Italijane in Slovence (zakaj z njo niso zadovoljni ne Slovenci in ne Italijani);
- analizirajo zemljevid Julijske krajine in Svobodnega tržaškega ozemlja: naštejejo območja, ki so bila v posameznih conah, navedejo, kako so se spreminjala, kdaj so bili sklenjeni posamezni dogovori;
- na zemljevidu pokažejo zahodno mejo po drugi svetovni vojni;

- razvijejo spretnost zbiranja in izbiranja informacij ob delu z digitalnim virom, s pomočjo katerega rešujejo naloge na delovnem listu, in ob delu z zemljevidom, ki se ga učijo »prepisovati« v besedilo in na ta način oblikujejo svoje interpretacije;
- ob gledanju odlomka, pogovoru in pisanju se usposobijo v različnih oblikah komunikacije;
- ob delu v paru razvijejo socialne spretnosti.

Ključne kompetence:

sporazumevanje v maternem jeziku, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, učenje učenja

Ključni koncepti širše teme: manjšine, nacionalni problem.

Splošni zgodovinski koncepti:

- **koncepti za globlje razumevanje:** vzročno-posledično mišljenje, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta;
- **koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:** kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija.

Medpredmetne povezave: /

Didaktični pristopi:

- *učnocijni in procesno-razvojni pristop* (načrtovanje dejavnosti za dijake v povezavi s cilji in pričakovanimi rezultati)
- *kompetenčni pristop*
- *aktivne učne oblike* (individualno delo, delo v parih)
- *aktivne učne metode* (delo s filmskim in slikovnimi gradivom, razprava)
- *uporaba novih tehnologij* (računalnik, LCD-projektor)

(Samo)refleksija dijaka in/ali učitelja:

- **samorefleksija dijaka**
Kaj vam je bilo pri obravnavi nove snovi s pomočjo filmov všeč?
Pri kakšnem načinu dela ste se naučili največ?
Kaj bi spremenili?
- **samorefleksija učitelja**
Kaj mi je uspelo?
Spremembe, izboljšave:
Ob preverjanju ali ocenjevanju: Kakšno je znanje in razumevanje dijakov – ali si hitreje zapomnijo, navajajo več primerov, bolje utemeljujejo, znajo sklepati ob podobnih primerih v drugih zgodovinskih kontekstih, znajo aktualizirati?

Potek učnega procesa:

- *faza učnega procesa:* uvajanje, obravnavanje nove učne snovi, preverjanje

Dejavnosti, vezane na organizacijo učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI DIJAKA
Uvodni del Učitelj napove učne cilje, pove, kako bo potekalo delo, razdeli delovne liste.	Dijaki poslušajo, se pripravijo na ogled odlomka iz filma.
Glavni del Predvaja odlomek iz filma, spremlja reševanje delovnih listov, v pogovoru pregleduje odgovore. Z dijaki pregleda in komentira drugi delovni list. Povabi dva dijaka (iz dveh različnih parov), da prebereta izdelek. Razdeli besedilo iz zgodovinskega atlasa v pogovoru primerjajo izdelke.	Ogledajo si odlomek in rešujejo delovne liste. V paru rešijo še drugi delovni list. Poslušajo in komentirajo izdelke sošolcev, primerjajo s svojimi in z besedilom iz zgodovinskega atlasa.
Zaključek Postavi vprašanja za samorefleksijo, si zabeleži pripombe, opravi še svojo.	Odgovarjajo na vprašanja za samorefleksijo.

Pri obravnavi slovenskih meja po prvi svetovni vojni je vključen dokumentarni film režiserja Filipa Robarja *Dorina Veter se požvižga*, ki je javno dostopen v Arhivu oddaj na multimedijem portalu Televizije Slovenija. Film sestavljata dva dela (prvi je dolg 60 minut, drugi pa 52 minut). Film je strukturiran v posamezna poglavja, katerih vsebino predstavljam v nadaljevanju.

Vsebina filma *Veter se požvižga*

Veter se požvižga ...: Il vento se ne infischia ... je dokumentarni film o življenju na narodnostno mešanem območju slovenskega, italijanskega in hrvaškega prebivalstva. Scenarist in režiser Filip Robar Dorin v dveh delih prikazuje zlasti življenje Primorskih Slovencev od konca prve svetovne vojne do danes in italijanski odnos do njih. Ves čas spremljamo delo mešane komisije, ki so jo sestavili italijanski in slovenski zgodovinarji z namenom prikazati dogodke, poskusiti razčistiti odnose med italijanskim in slovenskim (tudi hrvaškim) narodom. Skozi številna osebna pričevanja, komentarje slovenskih in italijanskih zgodovinarjev, nizanje dejstev v veznem besedilu ter ob bogatem arhivskem gradivu se vleče rdeča nit italijanskega nasilja nad slovenskim in hrvaškim prebivalstvom, povezanega s stalnimi poskusi asimilacije, raznarodovanja in etničnega čiščenja. Kot protiutež razsvetljuje avtor filma v drugem delu nasilno politiko jugoslovanske oblasti po drugi svetovni vojni do beguncev in žrtev v brez njih.

Uvodna in zaključna scena prikazujeta novico TV Slovenija s trga pred železniško postajo v Novi Gorici na meji z Gorico z dne 21. 12. 2007, ko je bilo zaradi uvedbe schengenskega režima konec mejnega nadzora na slovensko-italijanski meji.

Zgodbo dokumentarnega filma začne v poglavju Zgodovina in kultura: Storia e cultura pripovedovati Milica Kacin Wohinz, soproedsednica slovensko-italijanske zgodovinsko-kulturne komisije, ki je s svojim delom začela v devetdesetih letih prejšnjega stoletja ob osamosvajanju Slovenije in Hrvaške. Slednje je Italija izkoristila, da bi vrgla krivdo za dogodke iz leta 1945 na novonastali državi. Očitala jima je izgon beguncev – ezulov – in žrtve v breznih – fojbah – in oboje izkoriščala za oviranje vstopa Slovenije v Evropsko unijo. Zato je bilo treba razčistiti in osvetliti vse, kar je mogoče, v zvezi z italijansko-slovenskimi odnosi v preteklosti in ustanovljena je bila mešana komisija italijanskih in slovenskih zgodovinarjev, ki je imela pri svojem delu veliko težav, bila vmes razpuščena, ob zaključku pa so njeni izsledki povzročili kar nekaj polemike na italijanski strani in več recenzij, pri nas pa po besedah Kacin Wohinz ni bilo posebnega odmeva ali interesa in tudi recenzij ali polemike.

O delu te komisije Milica Kacin Wohinz pripoveduje skozi oba dela filma, vmes pa se vrstijo poglavja s ključnimi vprašanji, problemi, temami, ki jih popestrijo glasbeni vložki.

V poglavju Meja: Il confine Egon Pelikan in Branko Marušič razmišljata o slovensko-italijanski meji kot o geografski, zgodovinski, politični meji in osvetljujejo to območje skozi zgodovino, od preseljevanja ljudstev do oblikovanja meje po prvi svetovni vojni. Nataša Nemec in Drago Sedmak govorita o nasilju nad Slovenci že takoj po vojni, o rapalski meji in praznih obljubah, Jože Pirjevec pa razlaga prepričanje Italijanov, da bodo s svojo visoko kulturo zlahka priključili neki drugorazredni narod.

Kultura in zgodovina: Cultura e storia sta temi ob katerih Milica Kacin Wohinz pojasnjuje sestavo komisije in prednostih znanja jezikov znotraj nje, Branko Marušič pa razlaga narodnostno sestavo na območju Trsta, Gorice, njunega zaledja in Istre.

Nasilje: Violenza je poglavje, v katerem skozi razlago Sama Pahorja in Jožeta Pirjevca spoznavamo konkretne nasilne ukrepe še pred uradnim nastopom fašizma – zapiranje šol, aretacije učiteljev, uradnikov, duhovnikov, napad na škofijo v Trstu, usoda Antona Mahničarja, deportacije in umiranje v hudih razmerah.

V poglavju Nastop fašizma: L'avvento del fascismo spremljamo najprej kratek pregled fašizma od ideje prek gibanja do časa, ko fašistična stranka prevzame oblast, Jože Pirjevec komentira Mussolinijevo držo diktatorja. Anna Maria Vinci govori o fašizmu na vzhodni meji že od leta 1919, kjer predstavlja pregrado proti novi državi Kraljevini SHS, ki starim sovražnikom – Slovincem in Hrvatom, ki so od nekdaj živeli tam, doda nove – z novim ozemljem Kraljevine SHS.

Obmejni fašizem: Il Fasismo di frontiera je drugačen, hujši kot kjer koli. O skvadrh in njihovem nasilju govorijo Jože Pirjevec, Anna Maria Vinci in Milan Pahor, ki spomni na požig Narodnega doma in marsikdaj pozabljeno dejstvo, da je bilo tisti dan napadenih 28 točk v Trstu. Ana Maria Vinci poudarja napako italijanske vojske in policije, ki se na nasilje nista odzvali in sta ga s tem spodbudili, že na tem mestu poudari nesposobnost Italije, da bi se soočila s problemom fašističnega nasilja, in opozarja na probleme, ki izbruhnejo ob nespoštovanju manjšin (tudi v današnji Evropi). Italija se zaradi nastalega fašizma – skvadrizma in njihovega nasilja – s tem sooči na najslabši način. Marko Waltrich govori o ekonomskem nasilju italijanske vlade, ki je na razlašena slovenska ozemlja naseljevala italijansko prebivalstvo. Po konkretnih primerih nasilja Jože Pirjevec poudarja, da se je nasilje seveda še stopnjevalo, ko je fašizem prišel na oblast – načrtno politiko asimilacije in masovno izseljevanje. Ana Maria Vinci ostro obsodi to vrsto italijanstva.

Šola tujega jezika Scuola di lingue straniere je poglavje, ki prikazuje brutalno nasilje nad otroki in mladino, ki ga spoznavamo ob razlagi Sama Pahorja in Jožeta Pirjevca, ob poslušanju veznega besedila in skozi osebne izkušnje Danila Vodopivca in Jožka Kraglja. Lojzka Bratuž pripoveduje o strašni smrti svojega očeta, Saša Vuga, o mučenjih s t. i. kišto. Anna Maria Vinci znova opozarja pred nasiljem, kajti čeprav fašizmu ni uspelo prodreti povsod, je ves čas sejal sovražstvo in širil rasistično besedišče.

Zadnja tretjina prvega dela filma se začne s poglavjem Zgodba o TIGR-u: Storia della T.I.G.R. Jože Pirjevec razlaga, kako se je oblikoval TIGR in kako je bilo gibanje kmalu razkrito, saj je Italija ustanovila posebna sodišča za zaščito države. V Trstu je nato leta 1930 potekal prvi tržaški proces. Poslušamo vezno besedilo o delu teh sodišč med letoma 1927 in 1943, podkrepljeno z besedili, slikami in konkretnimi številkami. Sredi tridesetih let se nasprotniki fašizma znova organizirajo za spopad, po vsej Primorski je aretiranih nekaj sto ljudi in na posebnem sodišču steče drugi tržaški proces, ki pa ni bil organiziran takoj, ampak šele decembra 1941. Takrat je italijanska vojska skupaj z nemško že napadla Jugoslavijo in se morala soočiti z nastankom OF in odporniškim gibanjem v Ljubljanski pokrajini. Drugi proces torej ni bil le opozorilo Primorskim, ampak vsem Slovencem, da nimajo nobene druge izbire kot italijanski red in državo. V Zgodbo o TIGR-u je vstavljena tudi maša v spomin na žrtve in govor Igorja Gabrovca, ki spregovori o štirih tigrovcih, ki so se prvi uprli.

V poglavju Vojni zločini: Crimini di guerra poslušamo vezno besedilo, podkrepljeno z dokumentarnim gradivom, o napadu na Jugoslavijo, razkosanju Dravske banovine, razglasu Viktorja Emanuela III. o priključitvi ozemlja, imenovanega Ljubljanska pokrajina, o prvih blažjih okupacijskih mesecih, drugačnem statusu Ljubljanske pokrajine od ozemelj, priključenih po prvi svetovni vojni. Jože Pirjevec pojasnjuje, da je italijanski okupator Univerzi dovolil nadaljevati z delom, še vedno je izhajalo slovensko časopisje, okupator je poskušal vzpostaviti dialog s slovensko inteligenco in politiki ... Samo Pahor vmes osvetljuje, da je italijanska vojska že na samem začetku storila vojni zločin, saj je napadla brez vojne napovedi ali ultimata, kot to predpisuje Haaška konvencija iz 1907, in da so torej vsi vojaki vojni zločinci. V nasprotju z mednarodnim pravom je bila tudi priključitev Ljubljanske pokrajine, saj pred tem ni bila podpisana mirovna pogodba. Anna Maria Vinci razlaga, da je prišlo po okupaciji v Ljubljansko pokrajino veliko uradnikov, ki so si izkušnje nabirali na vzhodni meji (npr. Emilio Grazioli, ki je leta 1941 postal visoki komisar). Njihova ideja o zavračanju Slovencev je bila zaradi vojne še močnejša. Sledi vezno besedilo o bojkotiranju italijanskih poskusov in protiukrepov – ustanovitev višjega vojaškega sodišča, policijske in vojaške akcije, policijska ura, racije, aretacije, internacije, požiganje vasi, omejevanje civilnih dejavnosti, hišne preiskave ... in februarja 1942 ograditev Ljubljane z bodečo žico. Anna Maria Vinci obsoja ta protislovanski rasizem.

Odpor: La resistenza je posledica italijanskega nasilja, ki se začne spomladi 1942. Saša Vuga se spominja Mussolinijevega govora, v katerem je julija istega leta grozil slovenskemu prebivalstvu in je bil za pisatelja prelomen.

Zastoj v delu Komisije ...: La commissione arreata i lavori ... se je zgodil zaradi interesa italijanskega in slovenskega ministrstva. Italijanski politiki – čeprav je bila takrat na oblasti levica – so začeli zavirati delo komisije, ko je ta pripravila šele osnutek poročila.

Normalizacija: Normalizzazione pravzaprav pomeni, da je italijanska oblast znova uvedla nadzor po vstajniškem valu, ki se je začel spomladi 1942 v Ljubljanski pokrajini – z internacijami v koncentracijska taborišča (Rab), navodili o oblikah bojov in represalijah za uničenje upornikov, s streljanjem talcev, požiganjem vasi ...

Komisija nadaljuje z delom: La commissione continua il lavoro je kratko poglavje, v katerem Milica Kacin Wohinz razlaga, da nikoli ni mogla izvedeti, zakaj so komisijo ukinili, poslanec Franco Juri pa jim je zgladil teren, da so delo obnovili in dokončali.

Maša za moje ustreljene: La messa per i mei fucilati je poglavje, posvečeno prof. Tonetu Ferencu, ki je osvetlil zgodbo italijanskega vojnega kurata don Pietra Brignolija, človeka, ki je izrazito trpel ob vojaškem in fašističnem nasilju – zlasti zaradi streljanja talcev. Slednjega se spominjata Jožefa Hribljan in Jožefa Puntar. Don Pietro Brignoli je v času, ko je spremljal Sardinsko divizijo v Ljubljanski pokrajini, skušal ublažiti trpljenje slovenskemu prebivalstvu tako, da je na smrt obsojenim dajal zadnjo tolažbo. Kurata se spominjajo tudi domačini, saj je izkazal visoko moralno in protivojno držo. Preden je odšel iz Ljubljanske pokrajine, je opravil še sveto mašo za ustreljene Slovence in italijanske vojake, ki so padli v ofenzivi. Njegova divizija je nato odšla v Liko in se po kapitulaciji vrnila v Italijo.

Prvi del dokumentarnega filma se po skoraj 60 minutah sklene s povzetkom nasilja Italije nad Slovenci od 1918 do 1943 in s črnimi številkami.

Drugi del dokumentarnega filma, ki traja dobrih 51 minut, se v poglavju Nasilje in zločini 1918–1943: La violenza ed i crimini 1918–1943 začne s povzetkom škode in številkami zaprtih, konfiniranih, interniranih, mrtvih. Milica Kacin Wohinz razlaga o odzivu na delo komisije, ki je pri nas izšlo v knjigi, pri sosedih pa v nekaterih strokovnih revijah.

Omara sramote: L'armadio della vergogna je omara, v kateri so zbrani dokumenti, ki jih je Italija pripravila že leta 1946 za nekakšen italijanski Nürnberg, kot se izrazi Boris Pahor, proti Nemcem, za zločine, ki so jih slednji počeli v Italiji. Proces se nikoli ne zgodi, saj Italija spozna, da bi se morala na enak način soočiti s fašizmom in ga obsoditi. Ker tega ne stori, so dokumenti še vedno spravljani v Omari sramote. Anna Maria Vinci pojasnjuje, da je vojne konec, sovraštvo pa ostaja, žrtve bi lahko postale zasledovalci, zasledovani pa žrtve. Zaradi strahu in nerazčiščenih odnosov italijanski tisk ob slovenskem in hrvaškem osamosvajanju tako stopnjuje problem eksodusa in fojb. Boris Pahor poglavje sklene z navedbo, da je osebno fojbe obsodil že leta 1970 kot nekaj res hudega, da pa jih je po njegovem treba pojasniti tudi v duhu fašističnega nasilja.

Begunci in brezna: Esuli e foibe sta dve sporni temi, ki jih italijanski mediji razpihujejo in povečujejo tudi zato, da bi prikrili lastne zločine. Nataša Nemec razlaga, da med begunci niso bili le Italijani, ampak tudi Slovenci in Hrvati (Istrani), in nakazuje, da tu ne gre za izseljevanje zaradi nacionalnosti. Navaja, da so aretacije potekale v dveh skupinah: v prvi civilisti, v drugi pripadniki vojaških formacij (tako italijanskih kot nemških in slovenskih domobranskih). Aretirali so nekaj tisoč ljudi, izginilo je nekaj več kot 200 civilistov. Claudia Cernigoj razlaga, da govorice o tisočih v fojbah s seznama iz septembra 1943 slonijo na številkah, ki ne obstajajo, da je bilo glede na sezname iz leta 1943 ubitih približno 500 ljudi – ustanovili so nagla sodišča, predvsem za fašistične funkcionarje, nekateri pa so umrli tudi zaradi osebnih sporov in maščevanj. Nadaljuje, da je leta 1945 med 40-dnevno jugoslovansko upravo iz Trsta izginilo 500 ljudi. Večina jih je umrla v vojaških internacijskih taboriščih in ne ležijo v brezni. Nataša Nemec navaja, da so tri brezna kot grobišča dokazana v Trnovskem gozdu. So sondirana in v njih so dokazljiva človeška okostja. Po mnenju Milana Rakovca je žrtev fojb in taborišč od Pulja do Trsta od septembra 1943 do maja 1945 4000 do 5000, ne more pa se vzdržati komentarja, da je bilo slovenskih in hrvaških žrtev 12.000 in da so bile te civilne, na drugi strani pa je šlo v glavnem za uniformirane osebe. Sledi izpoved anonimnega očitca o partizanskem nasilju

nad italijanskimi ujetniki, ki so jih zverinsko pretepali, nato usmrtili in pometali v brezna. Poslušamo še Franca Fabca in Branka Marušiča, ki priznavata žrtve, vendar jih razlagata v duhu maščevanja, obračunavanja s fašistično politiko. Nekje vmes slišimo, da tega ne gre odobravati, vendar nihče ne zmore jasne obsodbe, vse, kar so naredili, se opravičuje s tem, kar je bilo narejeno nam. Claudia Cernigoj v nadaljevanju pravi, da kot zgodovinarica zavrača problem oz. vprašanje fojb, ker ne moremo govoriti na splošno o fojbah, saj je šlo za več različnih dogodkov: nekateri vojaki so umrli v ujetništvu, nekateri so se vrnili, nekateri so umrli zaradi bolezni, niso bili eksekutirani in vrženi v brezna. Na smrt obsojeni moški so bili aretirani kot vojni zločinci, ker so bili fašistični funkcionarji ali so imeli visoke vojaške čine. Te so zaprli, jim sodili, obsodili na smrt in sodbe izvršili. Torej tudi ti niso bili kar vrženi v fojbe. Jugoslovanska sodišča kritizira zato, ker postopki niso bili objavljeni tudi v Italiji in jih jugoslovanske oblasti niso pojasnile. Če bi ljudje izvedeli dejstva, bi se izognili veliki meri propagande in popačenju zgodovine. Jože Pirjevec meni, da je oblastem stvar ušla iz rok in da sta lokalna udba in jugoslovanska vojska marsikaj počeli tudi kar na svojo roko. Nevenka Troha pa zavrača italijansko tezo, da so ti ljudje umirali samo zato, ker so bili Italijani, saj je bil večji del žrtev povezan s fašizmom ali kolaboracijo. Samo Pahor razlaga, da so zavezniki leta 1945 preiskovali drugo brezno – opuščeni rudniški jašek pri Bazovici – in preiskave zaključili, ker niso ničesar našli. Drugačno zgodbo pripoveduje Massimiliano Lacota, govori o skoraj sto ljudeh, ki so končali v enem izmed brezen na območju Rodika. Ko se tja napoti televizijska ekipa in o dogodkih sprašujejo Vita Počkaja, pojasni, da kar dobro ve, kaj se je na tem območju dogajalo, a v tem rudniku se ni to, kar pravijo. Tudi Anna Maria Vinci zavrača tezo, da je bilo nasilje po vojni uperjeno proti Italijanom, uperjeno je bilo proti nasprotnikom Titovega komunizma.

Kritika poročila: Critica del rapporto prihaja z ezulskih krogov, Milica Kacin Wohinz meni, da bi se na podlagi njihovih mnenj še dalo graditi. Pravi, da so bili italijanski zgodovinarji in politiki zadovoljni z delom, pri nas pa ni bilo nobenega odziva. Poročilo hvali tudi Paolo G. Parovel, škandalozno pa se mu zdi, da Italija tega poročila ni v stanju niti priznati, ampak ga pusti počivati. Meni, da je vzdrževanje napetosti le orodje za širši cilj, in sicer destabiliziranje evropske politike. V nadaljevanju gledamo odlomek iz televizijskega dnevnika – govor Giorgia Napolitana, ki je povojne poboje označil za etnično čiščenje, in odgovor Danila Türka, ki iz ust italijanskega predsednika pogreša obsodbo fašizma. O fojbah in nasilju spregovori tudi Milan Rakovac, ki poudarja, da je nasilje prepleteno.

V poglavju Sprava in sožitje ...: Riconciliazione e convivenza ... Paolo G. Parovel meni, da so na Slovenskem in Hrvaškem italijanski zločini znani, kulturno-zgodovinsko absorbirani in v času preseženi, Italija (še zlasti obmejno območje) pa je svoje zločine ignorirala, jugoslovanske pa prenapihnila. Problem sprave po njegovem obstaja le na območju italijanske politike. Anna Maria Vinci meni, da bi Italiji lahko uspelo preseči nesoglasja, vendar mora svoje napake najprej ozavestiti in predelati, ne pa vztrajno ponavljati in stopnjevati sovražnosti. Nato poslušamo vezno besedilo o skupnih koreninah, prepletenem življenju, ki bi moralo krepiti medsebojno spoštovanje in poznavanje. Miran Košuta meni, da Slovenci in Italijani na mešanem območju še vedno živijo drug mimo drugega in da sobivanja ni. Sledi odlomek iz Večera Kosovelove poezije, o njem govori Boris Pahor, nato pa poslušamo Draga Jančarja, ki na predstavitvi knjige Marise Madieri Zelenomodro, poda kratek povzetek vsebine te zgodbe o ezulih.

Zelenomodro: Verde acqua (posvečeno pisateljici Marisi Madieri) je poglavje o predstavitvi avtoričine knjige in širšem problemu istrskih beguncev. Na predstavitvi poleg

Jančarja spregovorijo še Claudio Magris, Veronika Breclj, Ciril Zlobec, poslušamo odlomke iz romana in spoznavamo Mariso Madieri, ki je v begunskem taborišču v Trstu preživela svojo mladost. Zaradi svojih izkušenj bi lahko bila zagrenjena, sovražna do druge strani, ona pa se pogloblja v probleme in ugotavlja, da nikomur ni bilo lahko in da je marsikaj posledica predvojne, vojne in povojne zgodovine, položaja v svetu in so se dogodki zato nekako morali zgoditi. Nato poslušamo Patrizio Vascotti, ki kot Italijanka na Tržaškem v svoji mladosti in med izobraževanjem sploh ni spoznala slovenskega sveta, o Slovencih ni vedela ničesar. Zato je tudi postala predsednica Društva 1985, da bi Italijanom pokazali, kje so Slovenci in kdo so. Zora Tavčar razlaga svoje izkušnje v komisiji za učne načrte in delo predsednice pisateljev Trsta. O Slovencih v Trstu in slovenskem jeziku govori tudi Boris Pahor in, podobno kot ostali tržaški Slovenci, politikom matične države očita preveliko mlahavost in pohlevnost do sosednjih držav.

Na koncu, na začetku: Alla fine, all'inizio poslušamo Živo Gruden, ravnateljico dvojezične šole v Beneški Sloveniji, ki razlaga o sedanjem ugodnem položaju šole, ki je v minulih dvajsetih letih prehodila dolgo pravno pot od skoraj ilegale do različnih stopenj priznanja in današnjega položaja, ko po določilu Zaščitnega zakona delujejo kot ena izmed državnih šol v Italiji. O hudih pritiskih in poskusih asimilacije pripoveduje Viljem Černo in razkriva zgodbo prebivalcev vasi v Terski dolini, najzahodnejšem delu, kjer še govorijo slovensko narečje in z velikimi težavami ustno ohranjajo slovensko tradicijo.

V pričakovanju barbarov: Arrivano i barbari (Hic sunt leones) je zadnje poglavje, v katerem se ponovi uvodna scena konca mejnega nadzora med Novo Gorico in Gorico. Za zaključek pa poslušamo vezno besedilo o kompleksnosti odnosov med Italijani, Slovenci in Hrvati ter kompleksnosti vsega sveta, v katerem so problemi integracije drugih narodov veliki problemi, ki se jim ne moremo izogniti, se ne moremo pretvarjati, da ne obstajajo, prizadevati si jih moramo rešiti, kajti v nasprotnem primeru se bo rodilo novo sovraštvo, novo nasilje, nova vojna.

Vsebinska znanja vključujejo znanje in razumevanje vzrokov, poteka in posledic oblikovanja zahodne meje po prvi oziroma drugi svetovni vojni.

Proceduralna znanja vključujejo sposobnost umeščanja procesa oblikovanja meja in posameznih ključnih dogodkov v časovni in prostorski okvir, spretnost zbiranja in izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje uporabne vrednosti informacij iz filma, sposobnost oblikovanja svojih mnenj in interpretacij pri »prepisovanju« zemljevida v besedilo, spretnost različnih oblik komunikacije pri pogovoru in pisanju besedila, razvijanje socialnih spretnosti pri delu v paru.

Pri reševanju nalog na delovnem listu bodo dijaki uporabili tudi različne miselne procese. Po Bloomovi in Marzanovi taksonomiji znanja in ciljev gre za poznavanje dogodkov, povezanih z oblikovanjem meje po prvi in drugi svetovni vojni, kronološko razvrščanje, razumevanje dogodkov, procesov, sklepanje na podlagi slikovnega gradiva, argumentiranje in razvijanje kritičnega mišljenja ob vrednotenju pomena meje, pri samorefleksiji gre za razvijanje kritičnega mišljenja do sebe in za spoznavanje samega sebe.

Ključno kompetenco sporazumevanja v maternem jeziku bodo dijaki razvijali s pravilno uporabo zgodovinske terminologije in z različnimi oblikami komunikacije v pogovoru, pri pisanju besedila, pri oblikovanju argumentov v eseju in z vključevanjem različnih zgodovinskih virov. Matematično kompetenco bodo razvijali s prostorskim umeščanjem, ko bodo kazali po zemljevidu, in vzročno-posledičnim mišljenjem, ko bodo razumeli vzroke za nastanek določene meje in posledice tega procesa, osnovne

kompetence v znanosti in tehnologiji bodo razvijali s sklepanjem s pomočjo dokazov iz različnih zgodovinskih virov, s čimer bodo razvijali tudi kompetenco učenje učenja, digitalno kompetenco bodo razvijali pri učenju z dokumentarnimi filmi in delu v spletni učilnici.

Splošni zgodovinski koncepti vključujejo ugotavljanje vzrokov in posledic nastanka meja, razlike med njima (ob zemljevidu) in hkrati spremembe. Koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede, pa vključujejo razvijanje časovnih predstav, razumevanje dokazov iz zgodovinskih virov ter njihovo interpretacijo.

Priloge



Delovni list 1: Zahodna meja po prvi in po drugi svetovni vojni

Delovni list 1

Ključno vprašanje (napoved cilja dijakom):

Kako se je meja z Italijo spremenila po prvi in kako po drugi svetovni vojni?

Dijaki si ogledajo poglavje v filmu Meja (od pribl. 2.50 do pribl. 6.42, ko Nataša Nemec spregovori o nasilju). Odlomek traja slabe štiri minute. Dijaki poslušajo dr. Egona Pelikana in dr. Branka Marušiča ter odgovorijo na vprašanja na delovnem listu. Nato si ogledajo zemljevid Julijske krajine in Svobodnega tržaškega ozemlja ter ugotavljajo, kako se je zahodna meja oblikovala po drugi svetovni vojni. Ko zapišejo besedilo, ga primerjajo s priloženim besedilom iz Šolskega zgodovinskega atlasa.

Delovni list 1 a

Zahodna meja po prvi svetovni vojni

1. Na zemljevidu pokažite današnjo slovensko-italijansko mejo. Kdaj je nastala? Ali se je ob osamosvojitvi Slovenije kaj spremenila?

Poslušajte razlagi dr. Egona Pelikana in dr. Branka Marušiča ter vezno besedilo v poglavju Meja : Il confine.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zabeležite jih posebej.)

Meja med današnjo Italijo in Slovenijo je geografska, zgodovinska, politična.

2. Ob zemljevidu utemeljite, da je meja med Slovenijo in Italijo geografska.
3. Ob poslušanju dr. Pelikana navedite vsaj tri utemeljitve, ki potrjujejo, da je meja med državama zgodovinska.
4. Kateri pomemben človek je tudi nekaj časa živel v Gradišču ob Soči in zakaj?
5. Pojasnite italijanske načrte z ozemljem na Balkanskem polotoku po umiku Osmanskega cesarstva in povezavo z geslom risorgimenta: »Italija je narejena, toda ni dokončana.«
6. Kaj je Italiji po prvi svetovni vojni omogočilo zasedbo Julijske krajine in dela Dalmacije ter s tem uresničitev iredentističnih načrtov?
7. Ob zemljevidu pokažite »rapalsko mejo«.
8. Kako na mejo gledajo Slovenci in kako Italijani (ne le katera območja so Italijani pridobili v Slovenci izgubili, ampak globlji pomen doseženega za eno in drugo stran).

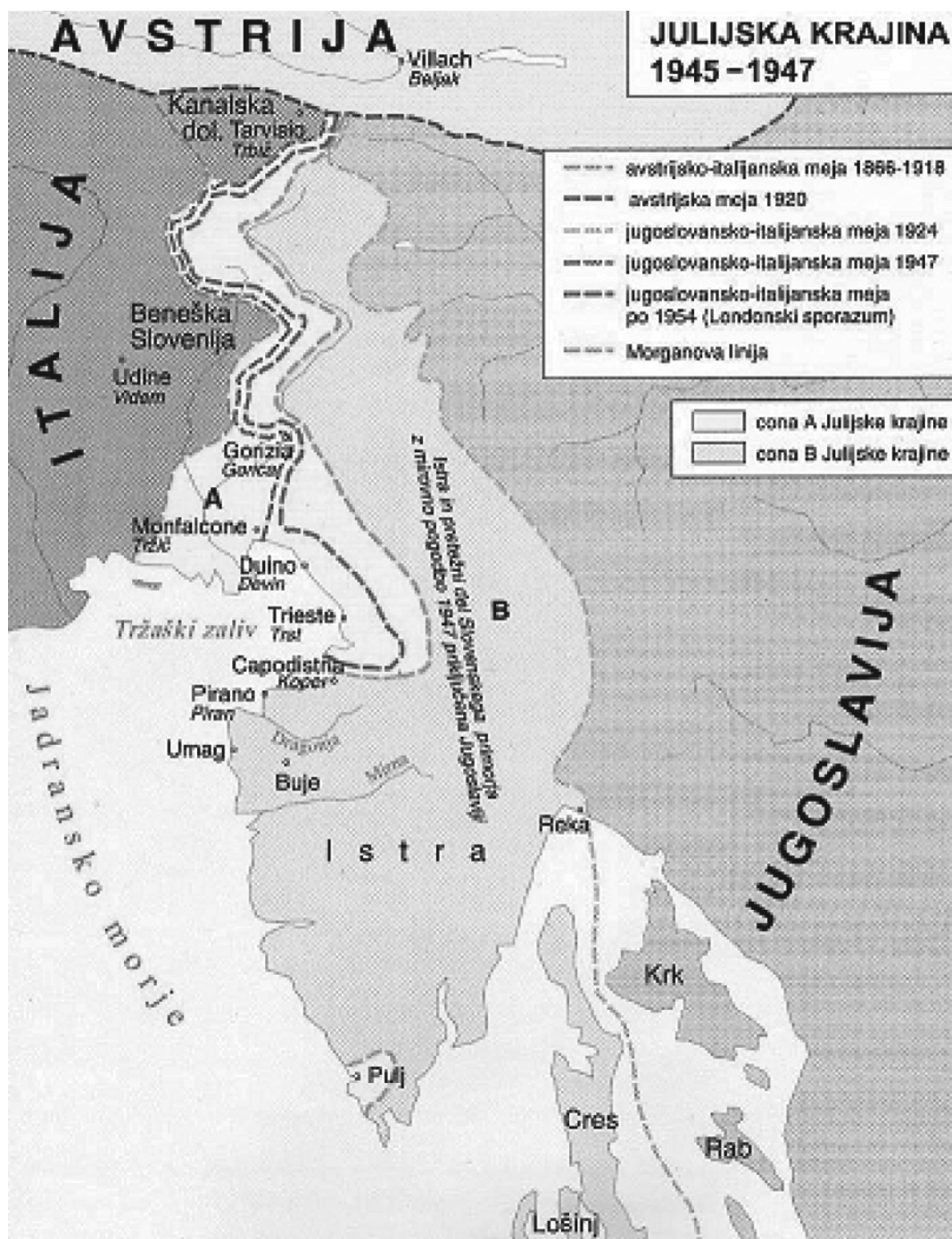


Delovni list 1 b

Zahodna meja po drugi svetovni vojni

Povežite se v pare.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zabeležite jih posebej.)





Sliki 1 in 2: Zemljevid Julijske krajine 1945–1947 in zemljevid Svobodnega tržaškega ozemlja 1947–1954 (Vir: Šolski zgodovinski atlas. Ljubljana: DZS, str. 57.)

- Oglejte si oba zemljevida in zapišite, kaj prikazujeta. Pojasnite, za kateri proces gre.
- Podatke z obeh zemljevidov zapišite v obliki besedila, iz katerega naj bo razvidno, kako je potekalo oblikovanje zahodne meje po drugi svetovni vojni.

Upošteвайте korake: kdaj je obstajala Julijska krajina, kako je bila razdeljena (naštejte nekaj krajev ene in druge cone), kdaj in zakaj je prenehala obstajati, kaj je bilo STO, kako je bilo razdeljeno (naštejte nekaj krajev ene in druge cone), kdaj je prenehalo obstajati in zakaj.

Svoje besedilo primerjajte z besedilom o meji iz Šolskega zgodovinskega atlasa na delovnem



listu. Kaj ste ugotovili?

Zaradi lege Slovenije na meji obeh blokov slovenske meje še več let po vojni niso bile dokončno načrtane. Veliki trije so se že med vojno odločili, da bo Avstrija obnovljena v predvojnih mejah kot demokratična republika. Njena južna oz. slovenska severna meja je bila določena s plebiscitom.

Drugače je bilo na slovenski zahodni meji, saj je bila rapalska meja posledica diplomatskega trgovanja z ozemljem in prebivalci, zato je Jugoslavija zahtevala korenite popravke meje. Eden izmed ciljev slovenskega osvobodilnega gibanja je bila združitev vsega slovenskega ozemlja, na katerem živijo Slovenci, v eno upravno-državno enoto.

Julijsko krajino so po Morganovi črti razdelili na cono A pod zavezniško vojaško upravo in cono B pod vojaško upravo Jugoslovanske armade. V coni A sta se oblikovala dva politična bloka, ki sta organizirala demonstracije, shode in stavke. Najpomembnejše je bilo vprašanje manjšin, ki bi ostale za mejo, zato so sklenili mejo potegniti tako, da bi na vsaki strani ostala približno enako številna manjšina. To načelo so upoštevali leta 1947 v mirovni pogodbi z Italijo. Trst ni bil priključen niti Jugoslaviji niti Italiji. Ustanovljeno je bilo Svobodno tržaško ozemlje, razdeljeno na cono A (anglo-ameriška vojaška uprava) in B (jugoslovanska vojaška uprava).

Premikanje meje je povzročilo migracije, predvsem izseljevanje Italijanov iz predelov, ki so pripadli Jugoslaviji.

Oktober 1954 je Slovenija/Jugoslavija s podpisom memoranduma o soglasju dobila izhod na morje. Dokončno je vprašanje meje rešil šele sprejem Osimskih sporazumov leta 1975.

(Šolski zgodovinski atlas. Ljubljana: DZS, str. 57.)

2.3.4 Zamejci v Italiji in manjšini na Slovenskem

Shema učne priprave za izbran problem učnega sklopa

Izbirna širša tema: Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju

Učni sklop: Manjšine

Učni problem: Zamejci v Italiji in manjšini na Slovenskem

Tematski cilj/-i iz učnega načrta

Dijaki/-nje:

- primerjajo položaj zamejcev, zdomcev in izseljencev;
- primerjajo položaj manjšin v Republiki Sloveniji;
- ključne dogodke in procese, povezane z manjšinami umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor;
- razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- oblikujejo svoje zaključke, mnenja, stališča, interpretacije;
- analizirajo multiperspektivne zgodovinske vire in ob njih razvijajo sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja;
- razvijajo sposobnost različnih oblik komunikacije (ustno, pisno, digitalno);
- razvijajo socialne spretnosti pri različnih oblikah sodelovalnega učenja;
- razvijajo pozitiven odnos o pomenu spoštovanja človekovih pravic, enakosti, strpnosti in demokracije.

Operativni procesni cilji (*zajemajo vsebine, spretnosti, dejavnosti, spoznavne/miselne procese, ključne koncepte, ključne kompetence, izdelke ...*) **oz. pričakovani dosežki/rezultati**

Dijaki/-nje ob ogledu poglavij *Nasilje, Nastop fašizma, Obmejni fašizem in Šola tujega jezika*, v dokumentarnem filmu *Veter se požvižga*:

- naštejejo konkretne primere fašističnega nasilja nad Slovenci v Italiji, ki so brez primere v takratni Evropi;
- pojasnijo in utemeljijo, da je fašistično nasilje v tem času ne le nelegitimno, ampak tudi nelegalno;
- obnovijo podatke o Mussolinijevem prihodu na oblast;
- opišejo fašistično stališče do Slovencev in Hrvatov kot drugorazrednih narodov;
- naštejejo konkretne primere nasilja skvadrstov, ekonomskega nasilja nad Slovenci in Hrvati, izživljanja nad otroki v šoli;
- razmislijo in utemeljijo, kakšne vrste izpovedi se jim zdijo bolj prepričljive: osebna izkušnja v pisni obliki ali pripovedovanje o njej, prikazan odlomek iz časopisa, nizanje dejstev iz ust zgodovinarja;

- obsodijo nasilje, kot ga obsodijo tudi vsi sodelujoči v filmu ob ogledu poglavij *Na koncu*, *na začetku* in *V pričakovanju barbarov*;
- na izbranih primerih opredelijo in razložijo nekatere težave zamejskih Slovencev v Italiji po drugi svetovni vojni;
- razložijo nekatera prizadevanja Slovencev za ohranjanje narodne identitete;
- ob branju odlomkov iz ustave naštejejo nekaj pravic, ki jih imata avtonomi narodni skupnosti v naši državi;
- utemeljijo, argumentirajo, ali se te pravice v praksi uresničujejo;
- na zemljevidu pokažejo, kje živi slovenska manjšina v Italiji ter italijanska in madžarska manjšina pri nas;
- razvijejo spretnost zbiranja in izbiranja informacij, oblikovanja svojih zaključkov, interpretacij ob delu z digitalnim in pisnim virom, s pomočjo katerega rešujejo naloge na delovnem listu;
- v pogovoru s tujim učiteljem, ki jim posreduje drugačno videnje dogodkov, razvijejo sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja;
- ob gledanju odlomka, razgovoru, pisanju in pošiljanju domačih nalog v spletno učilnico se usposobijo v različnih oblikah komunikacije;
- ob delu v paru razvijejo socialne spretnosti;
- ob gledanju odlomkov in pisanju odgovorov in esejev obsodijo nasilje, pojasnijo pomen pravne varnosti in hkrati upoštevanja zakonov v praksi in s tem razvijejo pozitiven odnos o pomenu spoštovanja človekovih pravic, enakosti, strpnosti in demokracije.

Ključne kompetence:

sporazumevanje v maternem jeziku, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, učenje učenja, digitalna pismenost, socialne in državljanske kompetence

Ključni koncepti širše teme: manjšine, nacionalni problem, državljanstvo.

Splošni zgodovinski koncepti:

- **koncepti za globlje razumevanje:** vzročno-posledično mišljenje, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta;
- **koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:** kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija, multiperspektivizem.

Medpredmetne povezave: /

Didaktični pristopi:

- *učnocijni in procesno-razvojni pristop* (načrtovanje dejavnosti za dijake v povezavi s cilji in pričakovanimi rezultati)
- *kompetenčni pristop*

- *aktivne učne oblike* (individualno delo, delo v parih, timsko delo)
- *aktivne učne metode* (delo s filmskim gradivom, pisnimi viri, razprava)
- *uporaba novih tehnologij* (računalnik, LCD-projektor)

(Samo)refleksija dijaka in/ali učitelja:

- **samorefleksija dijaka**
Ali ste se pri učenju s pomočjo filma naučili več kot sicer? Utemeljite. Kaj vas je motilo?
- **samorefleksija učitelja**
Kaj mi je uspelo?
Spremembe, izboljšave:
Ob preverjanju ali ocenjevanju: Kakšno je znanje in razumevanje dijakov – ali si hitreje zapomnijo, navajajo več primerov, bolje utemeljujejo, znajo sklepati ob podobnih primerih v drugih zgodovinskih kontekstih, znajo aktualizirati?

Potek učnega procesa:

- *faza učnega procesa*: uvajanje, obravnavanje nove učne snovi, preverjanje

Dejavnosti, vezane na organizacijo učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI DIJAKA
<i>Prva ura</i>	
Uvodni del Učitelj napove učne cilje, pove, kako bo potekalo delo, razdeli delovne liste.	Dijaki poslušajo, se pripravijo na ogled odlomkov iz filma.
Glavni del Po vrsti predvaja odlomke iz filma, spremlja reševanje delovnih listov, v pogovoru pregleduje odgovore. Tuji učitelj vodi razgovor o lastnem poznavanju dogodkov in o fašističnem nasilju nad Italijani. ¹³³	Si ogledajo odlomke in rešujejo delovne liste. Dijaki sodelujejo v pogovoru.
Zaključni del V pogovoru z dijaki na kratko povzame narejeno.	Sodelujejo v povzetku.

¹³³

Tuji učitelj se ve tej uri osredotoči le na čas pred vojno, njegov nastop je bolj uvod in uvajanje, več razgovora bo ob fašističnem nasilju med drugo svetovno vojno.

Druga ura**Uvodni del**

Učitelj na kratko povzame snov prejšnje ure, napove učne cilje, pove, kako bo potekalo delo.

Dijaki poslušajo, se pripravijo na ogled odlomkov iz filma.

Glavni del

Predvaja odlomka, spremlja reševanje delovnih listov, v pogovoru pregleduje odgovore.

Dijaki v parih rešijo tretji delovni list.

Razdeli tretji delovni list, spremlja reševanje, v pogovoru pregleduje odgovore.

Rešijo drugi delovni list.

Zaključni del

Učitelj povzame vsebino ure ob navodilih za domačo nalogo.

Zapišejo naslove esejev in po potrebi navodila.

Razdeli vprašanja za samorefleksijo, opravi še svojo.

Odgovarjajo na vprašanja za samorefleksijo.

Vsebinska znanja vključujejo znanje in razumevanje položaja slovenske manjšine v Italiji po prvi in po drugi svetovni vojni ter italijanske in madžarske manjšine v Republiki Sloveniji.

Proceduralna znanja vključujejo sposobnost umeščanja v časovni in prostorski okvir, spretnost zbiranja in izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje uporabne vrednosti informacij iz filma, sposobnost oblikovanja svojih mnenj in interpretacij pri odgovarjanju na vprašanja in pisanju esejev, sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja v pogovoru s tujim učiteljem, ki jim posreduje drugačno videnje dogodkov, spretnost različnih oblik komunikacije pri pogovoru, pisanju besedila in pošiljanju v spletno učilnico, razvijanje socialnih spretnosti pri delu v paru, razvijanje pozitivnega odnosa o pomenu spoštovanja človekovih pravic, enakosti, strpnosti in demokracije.

Pri reševanju nalog na delovnem listu bodo dijaki uporabili tudi različne miselne procese. Po Bloomovi in Marzanovi taksonomiji znanja in ciljev gre za poznavanje dogodkov, povezanih z manjšinami, kronološko razvrščanje, razumevanje dogodkov, procesov, sklepanje na podlagi filmskega in pisnega gradiva, argumentiranje, razvijanje kritičnega mišljenja, analiziranje perspektiv ob vrednotenju položaja manjšin in obsodbi nasilja, pri samorefleksiji gre za razvijanje kritičnega mišljenja do sebe in za spoznavanje samega sebe.

Ključno kompetenco sporazumevanja v maternem jeziku bodo dijaki razvijali s pravilno uporabo zgodovinske terminologije in z različnimi oblikami komunikacije v pogovoru, pri pisanju besedila in z vključevanjem različnih virov. Matematično kompetenco bodo razvijali s prostorskim in časovnim umeščanjem pri delu z zemljevidom, in vzročno-posledičnim mišljenjem, ko bodo razumeli vzroke za položaj manjšine v določenem času in posledice slednjega, osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji bodo razvijali s sklepanjem s pomočjo dokazov iz različnih zgodovinskih virov, s čimer bodo razvijali tudi učenje učenja. Digitalno pismenost bodo razvijali s komunikacijo prek spletne učilnice, v katero bodo oddali eseje, socialne in državljanske kompetence pa s poznavanjem preteklih dogodkov v evropski zgodovini, z usvajanjem znanja o

multikulturni evropski družbi ter njenih glavnih socialnih, ekonomskih in političnih prelomnicah, z razvijanjem in spodbujanjem pozitivnega odnosa do demokracije, do spoštovanja človekovih pravic.

Splošni zgodovinski koncepti vključujejo poznavanje in spoštovanje človekovih pravic, demokracije, republike in obsodbo totalitarnih sistemov, ugotavljanje vzrokov in posledic za spremenjen položaj manjšin, razlike med njimi in hkrati spremembe. Koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede, pa vključujejo razvijanje časovnih predstav, razumevanje dokazov iz zgodovinskih virov, njihovo interpretacijo in multi-perspektivizem.

Priloge



Delovni list 2: Zamejci v Italiji in manjšini na Slovenskem



Delovni list 2

Ključno vprašanje (napoved cilja dijakom):

Ali ustrezna zakonska ureditev pravic zagotavlja svobodno življenje manjšin?

Dijaki si postopno ogledajo poglavja Nasilje, Nastop fašizma, Obmejni fašizem in Šola tujega jezika, skupaj slabih 21 minut. Dijaki najprej gledajo poglavje Nasilje (od začetka, pribl. 12.38. do glasbe, pribl. 16.58) in odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge. Nato gledajo poglavja Nastop fašizma, Obmejni fašizem in Šola tujega jezika vključno s pričevanjem Lojzke Bratuž (od začetka, pribl. 17.10, do konca pričevanja Lojzke Bratuž, pribl. 33.31) ter odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge. Preberejo tudi dva kratka odlomka iz romana Nekropola Borisa Pahorja in odgovorijo na vprašanja. V nadaljevanju si ogledajo še poglavji s konca drugega dela Na koncu, na začetku in V pričakovanju barbarov (od pribl. 46.42 do konca – skupaj slabih pet minut) in odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge. Na koncu preberejo odlomke iz ustave in odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge.

Delovni list 2 a

Položaj zamejcev v Italiji (po prvi svetovni vojni)

Oglejte si poglavje Nasilje: Violenza in rešite naloge.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

1. Naštejte pet konkretnih primerov nasilja nad Slovenci, ki so prikazani v izbranem poglavju.
2. V katerem obdobju se dogaja? Spomnite se, kako so v tem času živeli ljudje drugod po Zahodni Evropi, in primerjajte z izkušnjo Primorskih Slovencev.
3. Pojasnite, v čem se razlikuje fašistično nasilje pred letom 1922 in po njem.
4. Ob gledanju tega in naslednjih treh poglavij v filmu pojasnite izraze asimilacija, deportacija, emigracija.

Oglejte si poglavje v filmu Nastop fašizma: L'avvento del fascismo, Obmejni fašizem: Il Fascismo di frontiera in Šola tujega jezika: Scuola di lingue straniere ter rešite naloge.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

5. V glavnih korakih na kratko ponovite prihod fašizma na oblast.
6. Kaj so skvadre?
7. Utemeljite, da je temelj obmejnega fašizma nacionalizem. Kako Mussolini in njegovi privrženci pojmujejo Slovane? Utemeljite z ustreznim odlomkom iz filma, ki ste si ga ogledali.
8. Kaj je ekonomsko nasilje, kako ga je italijanska vlada izvajala in kakšne so bile posledice, razvidne v filmu?

9. Na podlagi izbranih poglavij opišite, kako sta asimilacija in nasilje potekala v šolah.
10. Pojasnite, kakšne posledice sta pustila pri otrocih.
11. Opišite vlogo Katoliške cerkve ob naraščajočem fašističnem nasilju.
12. Primerjajte komentarje slovenskih zgodovinarjev in italijanske zgodovinarke. Imajo vsi isti odnos do fašizma? Utemeljite.

Preberite odlomka iz Nekropole.

»Kogar je namreč že kot šolarčka zajel preplah zanikane skupnosti, ki brez moči mora gledati, kako plameni uničujejo njeno gledališče v središču Trsta, temu so bili za zmeraj skazili podobo prihodnosti. Krvavo nebo nad pristaniščem, podivjani fašisti, ki z bencinom polijejo ponosno stavbo in potem rajajo ob siloviti grmadi – vse se je bilo vtisnilo v otrokovo notranjost in jo travmatiziralo. In to je bil šele začetek, ker potem je isti deček postal krivec, ne da bi vedel, nad kom ali nad čim se je pregrešil, saj ni mogel dojeti, da ga obsojajo zaradi rabe jezika, v katerem je ljubil starše in začel spoznavati svet. Najbolj pošastno pa je vse skupaj postalo, ko so slovenskim ljudem spremenili imena in priimke, a to ne samo živim, marveč tudi tistim na pokopališčih.«

(Pahor, B. (2008). Nekropola, Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 25.)

»Strah je bil namreč substanca naše skupnosti ves čas, od konca prve svetovne vojske, od tistih dni, ko so knjige s polic naših knjižnic stresli pred Verdijev spomenik in se radovali zubljev, ki so jih požirali. In potem je bil strah naš vsakdanji kruh, ko so postajali pogorišča naši odri v predmestjih, ko je fašist streljal celó na slovenskega pridigarja v templju ob Kanalu, ko je vaški jetični učitelj s svojo slino kaznoval ustnice dekletca, ki se je predrznilo spregovoriti v rodnem jeziku.«

(Pahor, B. (2008). Nekropola, Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 31.)

Primerjajte izkušnjo sedemletnega Borisa Pahorja s tem, kar ste gledali in slišali v filmu.

13. Kakšne so razlike v zgodovinskih sporočilih: v odlomku iz romana, pripovedi zgodovinarja, časopisnem članku, osebni izpovedi? Katero pričevanje se vam zdi bolj prepričljivo? Utemeljite.





Delovni list 2 b

Položaj zamejcev v Italiji (po drugi svetovni vojni)

Oglejte si poglavji v filmu *Na koncu, na začetku: Alla fine, all'inizio* in *V pričakovanju barbarov: Arrivano i barbari (Hic sunt leones)* ter rešite naloge.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

1. O katerem delu Italije, poseljenem s Slovenci, govori ravnateljica v filmu? Pokažite ga na zemljevidu.
2. Pojasnite, zakaj je dvojezična šola tam pomembna za Slovence.
3. Navedite nekaj težav te šole v minulih letih, kot so prikazane v ustreznem odlomku, in pojasnite, kakšen status ima zdaj.
4. Zakaj so z njim zadovoljni?
5. Iz razlag Žive Gruden in Viljema Černa v filmu sklepajte o značilnostih položaja zamejskih Slovencev v Avstriji in na Madžarskem. Navedite nekaj podobnosti in razmislite še o tistih, ki na posnetku niso omenjene.
6. Na zemljevidu pokažite, kje v Avstriji in na Madžarskem živijo Slovenci.

DOMAČA NALOGA

Zapišite dva zgodovinska eseja in ju pošljite v spletno učilnico.

(Naj spomnim – en protiargument, trije argumenti v potrditev teze, sklep.)

1. Slovenska manjšina v Italiji je bila in je tarča nacionalističnega nasilja.
2. Pravice slovenske manjšine v Italiji, zagotovljene z zakoni, se v praksi še vedno ne upoštevajo.

Delovni list 2 c

Manjšini v Republiki Sloveniji

Povežite se v pare. Preberite odlomke iz Ustave Republike Slovenije in rešite naloge.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

5. člen

/.../ Varuje in zagotavlja pravice avtohtone italijanske in madžarske narodne skupnosti.
/.../

11. člen

/.../ Na območjih občin, v katerih živita italijanska ali madžarska narodna skupnost, je uradni jezik tudi italijanščina ali madžarščina.

61. člen

(izražanje narodne pripadnosti)

Vsakdo ima pravico, da svobodno izraža pripadnost k svojemu narodu ali narodni skupnosti, da goji in izraža svojo kulturo in uporablja svoj jezik in pisavo.

64. člen

(posebne pravice avtohtone italijanske in madžarske narodne skupnosti v Sloveniji)

Avtohtoni italijanski in madžarski narodni skupnosti ter njunim pripadnikom je zagotovljena pravica, da svobodno uporabljajo svoje narodne simbole in da za ohranjanje svoje narodne identitete ustanovljajo organizacije, razvijajo gospodarske, kulturne in znanstvenoraziskovalne dejavnosti ter dejavnosti na področju javnega obveščanja in založništva. V skladu z zakonom imata ti narodni skupnosti in njuni pripadniki pravico do vzgoje in izobraževanja v svojem jeziku ter do oblikovanja in razvijanja te vzgoje in izobraževanja. Zakon določa območja, na katerih je dvojezično šolstvo obvezno. Narodnima skupnostima in njunim pripadnikom je zagotovljena pravica, da gojijo odnose s svojima matičnima narodoma in njunima državama. Država gmotno in moralno podpira uveljavljanje teh pravic.

Na območjih, kjer ti skupnosti živita, ustanovijo njuni pripadniki za uresničevanje svojih pravic svoje samoupravne skupnosti. Na njihov predlog lahko država pooblasti samoupravne narodne skupnosti za opravljanje določenih nalog iz državne pristojnosti ter zagotavlja sredstva za njihovo uresničevanje.

Narodni skupnosti sta neposredno zastopani v predstavniških organih lokalne samouprave in v državnem zboru.

Zakon ureja položaj in način uresničevanja pravic italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti na območjih, kjer živita, obveznosti samoupravnih lokalnih skupnosti za uresničevanje teh pravic, ter tiste pravice, ki jih pripadniki teh narodnih skupnosti uresničujejo tudi zunaj teh območij. Pravice obeh narodnih skupnosti ter njunih pripadnikov so zagotovljene ne glede na število pripadnikov teh skupnosti.

Zakoni, drugi predpisi in splošni akti, ki zadevajo uresničevanje v ustavi določenih pravic in položaja zgolj narodnih skupnosti, ne morejo biti sprejeti brez soglasja predstavnikov narodnih skupnosti.

1. Kateri avtohtoni narodni skupnosti živita na ozemlju Republike Slovenije? Območji, kjer živita, pokažite na zemljevidu.





2. Naštejte vsaj pet pravic, ki jima jih zagotavlja ustava.
3. S čim več argumenti potrdite ali zanikajte trditev, da je odnos Republike Slovenije do obeh avtohtonih narodnih skupnosti korekten/da naša država spoštuje ustavo ali je ne spoštuje.



2.3.5 Fašistično, nacistično, domobransko in partizansko nasilje

Shema učne priprave za izbrani problem učnega sklopa

Izbirna širša tema: Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju

Učni sklop: Položaj slovenskega naroda med drugo svetovno vojno

Učni problem: Fašistično, nacistično, domobransko in partizansko nasilje

Tematski cilj/-i iz učnega načrta

Dijaki/-nje:

- analizirajo in primerjajo položaj slovenskega naroda v različnih obdobjih/državah 20. stoletja;
- ključne dogodke in procese, povezane s Slovenci med drugo svetovno vojno umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor;
- razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- oblikujejo svoje zaključke, mnenja, stališča, interpretacije;
- razvijajo sposobnost različnih oblik komunikacije (ustno, pisno, digitalno);
- razvijajo pozitiven odnos o pomenu spoštovanja človekovih pravic, enakosti, strpnosti in demokracije;
- obsodijo primere množičnega kršenja človekovih pravic.

Operativni procesni cilji (zajemajo vsebine, spretnosti, dejavnosti, spoznavne/miselne procese, ključne koncepte, ključne kompetence, izdelke ...) **oz. pričakovani dosežki/rezultati**

Dijaki/-nje ob ogledu poglavij *Vojni zločini in Normalizacija v dokumentarnem filmu Veter se požvižga*:

- poimenujejo priključeno ozemlje in ga pokažejo na zemljevidu;
- primerjajo in pojasnijo razlike v odnosu in količini nasilja med začetkom okupacije in nadaljevanjem ter razlike med Ljubljansko pokrajino in ozemljem, priključenim že po prvi svetovni vojni;
- naštejejo oblike fašističnega nasilja – raznarodovalne ukrepe;
- utemeljijo, da fašistično nasilje tudi med vojno ni bilo legalno.

Ob ogledu poglavja *Maša za moje ustreljene*:

- razložijo drug pogled na vojno in fašizem, obnovijo dejanja italijanskega vojnega kurata don Pietra Brignolija.

Ob gledanju odlomkov iz dokumentarnega filma *Prisilna mobilizacija Slovencev v nemško vojsko 1941–1945*:

- na zemljevidu pokažejo razkosanje slovenskega ozemlja ob okupaciji;
- naštejejo raznarodovalne ukrepe nemške države;
- razložijo vzroke za mobilizacijo in posledice;
- naštejejo nekaj izkušenj slovenskih mobilizirancev z bojišč po Evropi in ob prihodu domov;
- pojasnijo in obsodijo odnos poveljnih držav do teh vojni veteranov;
- utemeljijo, da je bila mobilizacija nasilna in nelegalna.

Ob gledanju odlomkov iz dokumentarnega filma *Čas vojne*:

- naštejejo primere domobranskega in partizanskega nasilja med vojno;
- pojasnijo vzroke za nasilje;
- utemeljijo, da je med vojno potekal tudi državljanski spopad;
- obsodijo medvojno nasilje;
- na zemljevidu pokažejo ustrezna območja, o katerih pripovedujejo priče;
- razvijejo spretnost zbiranja in izbiranja informacij, oblikovanja svojih zaključkov, interpretacij ob delu z digitalnimi viri, s pomočjo katerih rešujejo naloge na delovnem listu;
- ob gledanju odlomkov, pogovoru, pisanju in pošiljanju domačih nalog v spletno učilnico se usposobijo v različnih oblikah komunikacije;
- ob gledanju odlomkov in pisanju odgovorov in domačih nalog obsodijo nasilje, pojasnijo pomen pravne varnosti in hkrati upoštevanja zakonov v praksi in s tem razvijejo pozitiven odnos o pomenu spoštovanja človekovih pravic, enakosti, strpnosti in demokracije.

Ključne kompetence:

sporazumevanje v maternem jeziku, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, učenje učenja, digitalna pismenost, socialne in državljanske kompetence

Ključni koncepti širše teme: osvobodilna vojna, državljanska vojna, revolucija.

Splošni zgodovinski koncepti:

- **koncepti za globlje razumevanje:** vzročno-posledično mišljenje, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta;
- **koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:** kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija, multiperspektivizem.

Medpredmetne povezave: /

Didaktični pristopi:

- *učnocijni in procesno-razvojni pristop* (načrtovanje dejavnosti za dijakke v povezavi s cilji in pričakovanimi rezultati)

- *kompetenčni pristop*
- *aktivne učne oblike* (individualno delo, timsko delo)
- *aktivne učne metode* (metoda dela z IKT-jem oz. delo s filmskim gradivom, razprava)
- *uporaba novih tehnologij* (računalnik, LCD-projektor)

(Samo)refleksija dijaka in/ali učitelja:

- **samorefleksija dijaka**
Ali ste se pri učenju s pomočjo dokumentarnih filmov naučili več? Utemeljite.
Ali vam je kaj povzročalo težave? Utemeljite.
- **samorefleksija učitelja**
Kaj mi je uspelo?
Spremembe, izboljšave:
Ob preverjanju ali ocenjevanju: kakšno je znanje in razumevanje dijakov – ali si hitreje zapomnijo, navajajo več primerov, bolje utemeljujejo, znajo sklepati ob podobnih primerih v drugih zgodovinskih kontekstih, znajo aktualizirati?

Potek učnega procesa:

- *faza učnega procesa:* uvajanje, obravnavanje nove učne snovi, preverjanje

Dejavnosti, vezane na organizacijo učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI DIJAKA
<i>Prva ura</i>	
Uvodni del Učitelj napove učne cilje, pove, kako bo potekalo delo, razdeli delovne liste.	Dijaki poslušajo, se pripravijo na ogled odlomkov iz filma.
Glavni del (fašistično nasilje) Po vrsti predvaja odlomke iz filma, spremlja reševanje delovnih listov, v pogovoru pregleduje odgovore. Tuji učitelj vodi pogovor o lastnem poznavanju dogodkov in o fašističnem nasilju nad Italijani. ¹³⁴	Si ogledajo odlomke in rešujejo delovne liste. Dijaki sodelujejo v pogovoru.
Zaključni del V pogovoru z dijaki na kratko povzame narejeno, pojasni navodila za domačo nalogo.	Sodelujejo v povzetku, zapišejo naslov sestavka in po potrebi navodila.

¹³⁴

Tuji učitelj se v tej uri osredotoči na drugo svetovno vojno, predstavi svoje poznavanje fašističnega nasilja, vendar ne le nad okupiranimi narodi, pač pa tudi nad lastnim.

<i>Druga ura</i>	
Uvodni del Učitelj na kratko povzame snov prejšnje ure, napove učne cilje, pove, kako bo potekalo delo, razdeli delovne liste.	Dijaki poslušajo, se pripravijo na ogled odlomkov iz filma.
Glavni del (nacistično nasilje) Predvaja odlomke, spremlja reševanje delovnih listov, v pogovoru pregleduje odgovore.	Zapišejo naslov sestavka in po potrebi navodila.
Zaključni del Povzetek ure ob navodilih za domačo nalogo.	Si ogledajo odlomke in rešujejo delovni list.
<i>Tretja ura</i>	
Uvodni del Učitelj na kratko povzame snov prejšnje ure, napove učne cilje, pove, kako bo potekalo delo, razdeli delovne liste.	Dijaki poslušajo, se pripravijo na ogled odlomkov iz filma.
Glavni del (domobransko in partizansko nasilje) Predvaja odlomka, spremlja reševanje delovnih listov, v pogovoru pregleduje odgovore.	Si ogledajo odlomka in rešujejo delovna lista.
Zaključni del V pogovoru z dijaki na kratko povzame vse tri ure, razdeli vprašanja za samorefleksijo, opravi še svojo.	Sodelujejo v povzetku, odgovarjajo na vprašanja za samorefleksijo.

Prva ura dejavnosti, načrtovanih za dijake, temelji na ogledu dokumentarnega filma *Veter se poživlja*. Vsebina je predstavljena na učnem listu 1. Dejavnosti ostalih dveh ur se navezujejo na dokumentarna filma *Prisilna mobilizacija Slovencev v nemško vojsko 1941–1945* in *Čas vojne*. V nadaljevanju predstavljam glavne poudarke iz vsebine obeh filmov.

Vsebina filmov

Prisilna mobilizacija Slovencev v nemško vojsko 1941–1945

Dokumentarni film *Prisilna mobilizacija Slovencev v nemško vojsko 1941–1945* je delo režiserja Vastena Valiča, scenarij je napisala Monika Kokalj Kočever. Film je dolg eno uro in devetnajst minut, dokončan je bil leta 2005, dostopen je v Muzeju novejšje zgodovine Slovenije.

V uvodu poslušamo z dokumentarnim gradivom podprto vezno besedilo o okupaciji in razkosanju slovenskega ozemlja ter raznarodovalni politiki. Sledi natančen povzetek popisov prebivalstva po letnikih in območjih. Na Gorenjskem je bilo vpoklicanih enajst letnikov (od 1916 do 1927). Vpoklici so prenehali leta 1944, na Štajerskem in

Koroškem pa so trajali še v letu 1945. Skupno je bilo poslanih v nemško vojsko okoli 90.000 Slovencev.

V nadaljevanju pripoveduje svoja doživetja o mobilizaciji enajst nekdanjih vojakov – Franc Erce, Alojzij Žibert, Viktor Rosenstein, Janez Kališnik, Franc Goršak, Jakob Rozman, Boris Pšeničnik, Olaf Lavrenčič, Anton Mlinar, Janez Meglič in Anton Moškon. Pripovedujejo o vpoklicu, kako je potekal, kam so bili razporejeni, kakšno je bilo urjenje, spominjajo se odnosa do njih med urjenjem, svojih občutij.

Sledi povezovalno besedilo o lokacijah urjenja slovenskih mobilizirancev, ki so jih večinoma pošiljali na prve bojne linije na vzhodnih bojiščih, severnih, francoskih in italijanskih bojiščih. Povsod so bile slabe razmere, veliko jih je kmalu padlo ali pa so bili ranjeni. Zbrani so podatki za več kot 10.000 padlih na frontah.

Nato so znova na vrsti pripovedi o izkušnjah posameznikov, ki so se znotraj nemške vojske bojevali povsod po Evropi, sodelovali v najrazličnejših enotah, skupno pa jim je bilo to, da so si želeli ne prehude, a dovolj hude rane, da bi se lahko vrnili domov. Spomine obuja 17 nekdanjih vojakov – France Fidenšek, Stane Božič, Janko Repič, Emil Kranjc, Štefan Esih, Jože Ogrinc, Jože Lorenčič, Ivan Krajnc, Bogdan Janko, Franc Šrmpf, Maks Lomovšek, Jernej Vomberger, Adolf Lipnik, Mirko Prešeren, Ludvik Merc, Janez Belehar in Janez Meglič. Pripovedujejo o tem, kako so kopali jarke, med obstreljevanjem polagali protitankovske mine, skušali zadrževati rusko prodiranje ali izkrcanje zaveznikov v Normandiji, v kolesarskih enotah patroljirali po Franciji, se umikali pred ruskimi tanki in Stalinovimi orglami ... Vse bremenijo grozote vojne in tudi tisti redki, ki so vojno preživeli umaknjeni od bojev, so bili v nenehnem strahu pred napadi.

Vezno besedilo predstavi začetno uspešno mobilizacijo, ki od leta 1943 ni več dosegala takšnih rezultatov – marsikje so poklicani izražali nezadovoljstvo, vendar je prevladal strah za svojce. Leta 1943 so začeli slovenski vojaki množičneje dezertirati na vzhodnem bojišču. Nekateri so do konca vojne ostali v enotah Rdeče armade, večina pa se jih je pozneje vključila v enote NOV Jugoslavije, ustanovljene

v SZ, in v njih sodelovala v zaključnih bojih na jugoslovanskem ozemlju. Ker se številni od doma z dopusta niso vrnili v nemško vojsko, ampak so se priključili partizanom, od julija 1943 ni bilo več dovoljeno pošiljati na dopuste južno od Drave. Če so ubežnike ujeli, jih je večinoma čakala smrtna kazen. Največ dezertirjev je bilo na Štajerskem, v Šlandrovi in Zidanškovi brigadi, zaradi izurjenosti in poznavanja orožja so bili za partizane zelo dragoceni. Nekateri so se vključili v domobranske formacije, vključevali pa so se tudi v odporiška gibanja po Evropi. Od napada na Normandijo je bilo veliko prebežnikov tudi na zahodni fronti. Mnogi so prišli v vojno ujetništvo, večina Slovencev s Štajerske, Koroške in Gorenjske je pozneje prišla v sestavo V. prekomorske brigade.

O svojih izkušnjah pripovedujejo Franc Krmelj, Anton Lorger, Gabrijel Perko, Milan Valjavec, Stanko, Vladimir Cerjak, Franc Oven in Bruno Hartman.

Sledi vezno besedilo o tem, kako so se mobiliziranci iz različnih ujetniških taborišč vračali v Jugoslavijo, kjer so jih čakala zasliševanja, zaničevalni odnos in nepriznan status vojnih invalidov ali veteranov. Vsi so čutili hudo razočaranje nad nerazumevanjem in nezaželenostjo. Pripovedujejo Ludvik Merc, Andrej Vevar, Alojz Bogolin in Jože Ribnikar.

V zaključku izvemo, kako so se mobiliziranci poskušali organizirati, kakšen status jim je postopno priznala Republika Slovenija in koliko bolj korektno so vprašanje mobilizirancev v nemško vojsko reševale druge evropske države.

Čas vojne

Dokumentarni film Čas vojne je delo režiserja in scenarista Jožeta Možine. Film je dolg petinpetdeset minut, dokončan je bil leta 2005, dostopen je v Arhivu oddaj multimedijskega portala Televizije Slovenija.

Svoje življenjske zgodbe, ki jih je vse zaznamovalo nasilje med vojno, pripoveduje šest ljudi: Stanislav Simčič, Boris Pšeničnik, Marija Marolt, rojena Bradeško, Boris Kravanja, Angela Kumše in France Kozina.

Stanislava Simčiča je mobilizirala Italija. Po porazu v Libiji je bil v angleškem ujetništvu, od koder so ga povabili v jugoslovansko vojsko. Po angleškem diverzantskem urjenju se je septembra 1943 pridružil Gradnikovi brigadi, kjer je bilo njegovo znanje dobrodošlo. Ob koncu vojne ga je nova oblast aretirala in razglasila za angleškega vohuna. Po zasliševanjih Ozne se je moral odpovedati vojaški karieri in je do upokojitve bival v Zagrebu kot sprevodnik na mednarodnih vlakih. Po letu 1990 je dobil visoko državno priznanje.

Boris Pšeničnik se je ob nemški okupaciji pridružil peščici partizanov, nato so ga mobilizirali Nemci. Odšel je na vzhodno fronto, sodeloval pri napadu na Stalingrad in doživljal vse grozote vojne, zaradi česar ga še vedno mučijo more. Med dopustom v Gradcu je sprva hotel pobegniti k partizanom, a so ga svarili pred maščevanjem, zato se je predal v rusko ujetništvo. Ob koncu vojne je sodeloval v demontaži Auschwitza in tam podoživljal še hujšo vojno grozo. Povojni sistem v Jugoslaviji je njemu in ostalim mobilizirancem onemogočil izplačilo odškodnine.

Marija Marolt, rojena Bradeško je z bratoma in sestro med vojno postala sirota, ker so ji starše ubili partizani. Marija vzroka ne pozna, priča pa je bila požigu doma, v katerem je družina skoraj zgorela, in umoru očeta in matere. Mlajša otroka sta vso noč ostala pri njej, starejša pa sta blodila po gozdu. Zjutraj so jih našli sovaščani in po pogrebu staršev so jih posvojili oziroma vzeli v rejo različni sorodniki. Po vojni so jih diskriminirali, rejnikom niso odobrili potrebščin, ker otroci niso bili vojne sirote. Ustvarili so si družine, a jih še vedno zaznamuje travma iz otroštva.

Boris Kravanja se je sprva navdušil za OF, zato so Italijani celo družino internirali. Pri partizanih sta bila stric in brat, a so se od njih odmaknili zaradi likvidacij in se odločili za podporo slovenski nacionalni ilegali, ki je sodelovala s kraljevo vojsko, zlasti po tem, ko so po okupaciji partizani pobijali vaške straže in ilegalne četnike. Delali so za jugoslovansko vojsko v domovini oz. za obnovo Kraljevine Jugoslavije v drugačni obliki. Junija 1944 so ga aretirali gestapovci in ga deportirali v Auschwitz. Med evakuacijo taborišča je z neko skupino uspel pobegniti, a so jih na Jesenicah znova aretirali gestapovci, vendar je pobegnil še drugič. Po vojni se je javil Ozni, ki ga je poslala v Ljubljano v zapore na Miklošičevi. Zaradi stikov z bratom v emigraciji ga je tudi pozneje režim preganjal in zaprt je bil še za tri leta. Kljub temu je doštudiral medicino.

Angela Kumše je bila partizanska aktivistka, ki so jo domobranci trikrat aretirali, slednjič jo tudi že peljali na morišče. Uspela je pobegniti, in čeprav je bila ranjena, se je rešila k partizanom, kjer je preživela preostanek vojne, na koncu je bila na Primorskem. Po vojni je končala višjo šolo za socialno delo, večkrat govorila o zločinu, ki ji je bil storjen, dobila je več odlikovanj, že v partizanih je vstopila v komunistično partijo.

France Kozina je bil med vojno z očetom interniran na Rab, po prihodu domov so ga maja 1943 mobilizirali partizani. Ker se je bal, je iz Tomšičeve brigade zbežal k domobrancem. Maja 1945 se je umaknil na Koroško, potem so ga pod pretvezo, da gre vlak v Italijo, vrnili partizanom. Zaslišali so ga v Škofovih zavodih, nato odpeljali

v Kočevje. Tik pred usmrtnitvijo je sam skočil v jamo in nato ponoči poleg sebe rešil še dva ranjenca. Skrival se je tri leta, nato mu je uspelo pobegniti v Avstrijo in naprej v Kanado.

Vsebinska znanja vključujejo znanje in razumevanje položaja slovenskega naroda v drugi svetovni vojni. Proceduralna znanja vključujejo sposobnost umeščanja v časovni in prostorski okvir, spretnost zbiranja in izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje uporabne vrednosti informacij iz filma, sposobnost oblikovanja svojih mnenj in interpretacij pri odgovarjanju na vprašanja in pisanju besedil, sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja ob ogledu odlomkov in v pogovoru s tujim učiteljem, ki jim posreduje drugačno videnje dogodkov, spretnost različnih oblik komunikacije pri pogovoru, pisanju besedil in pošiljanju v spletno učilnico, razvijanje pozitivnega odnosa o pomenu spoštovanja človekovih pravic, enakosti, strpnosti in demokracije in obsojanje primerov množičnega kršenja človekovih pravic.

Pri reševanju nalog na delovnem listu bodo dijaki uporabili tudi različne miselne procese. Po Bloomovi in Marzanovi taksonomiji znanja in ciljev gre za poznavanje dogodkov, povezanih položajem Slovencev v drugi svetovni vojni, kronološko razvrščanje, razumevanje dogodkov, procesov, sklepanje na podlagi filmskega gradiva, argumentiranje, razvijanje kritičnega mišljenja, analiziranje perspektiv ob vrednotenju položaja ljudi in obsodbi nasilja, pri samorefleksiji gre za razvijanje kritičnega mišljenja do sebe in za spoznavanje samega sebe.

Ključno kompetenco sporazumevanja v maternem jeziku bodo dijaki razvijali s pravilno uporabo zgodovinske terminologije in z različnimi oblikami komunikacije v pogovoru, pri pisanju besedil in z vključevanjem različnih virov. Matematično kompetenco bodo razvijali s prostorskim in časovnim umeščanjem, zlasti pri delu z zemljevidi ter z vzročno-posledičnim mišljenjem, ko bodo razumeli vzroke za položaj Slovencev v drugi svetovni vojni in posledice slednjega, osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji bodo razvijali s sklepanjem s pomočjo dokazov iz različnih zgodovinskih virov, s čimer bodo razvijali tudi učenje učenja. Digitalno pismenost bodo razvijali s komunikacijo prek spletne učilnice, socialne in državljanske kompetence pa s poznavanjem preteklih dogodkov v evropski zgodovini, z razvijanjem kulture dialoga z upoštevanjem in spoštovanjem drugačnih pogledov in stališč, z razvijanjem in spodbujanjem pozitivnega odnosa do demokracije, do spoštovanja človekovih pravic.

Splošni zgodovinski koncepti vključujejo poznavanje in spoštovanje človekovih pravic, demokracije, republike in obsodbo totalitarnih sistemov.

Priloge



Delovni list 3: Fašistično, nacistično, domobransko in partizansko nasilje



Delovni list 3

Ključno vprašanje (napoved cilja dijakom):

Na kakšen način so ljudje med drugo svetovno vojno doživljali nasilje?

Fašistično nasilje si dijaki ogledajo v poglavjih Vojni zločini: Crimini di guerra, Normalizacija: Normalizzazione in Maša za moje ustreljene: La messa per i mei fucilati, ki se konča z veznim besedilom o kapitulaciji Italije in povzetkom fašističnega nasilja v številkah. To je tudi konec prvega dela filma Veter se požvižga. Dijaki najprej gledajo Vojni zločini: Crimini di guerra, (od začetka, približno 38.45 do 45.31 – slabih sedem minut) in Normalizacija: Normalizzazione (od začetka, približno 48.46 do 51.27 – slabe tri minute) ter odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge. Nato gledajo poglavje Maša za moje ustreljene: La messa per i mei fucilati (od začetka, približno 52.15 do konca 59.14 – sedem minut) in odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge.

V povezavi z nacističnim nasiljem si dijaki ogledajo izbrane odlomke iz do zdaj precej zamolčanih zgodb mobilizirancev v nemško vojsko, zbranih v dokumentarnem filmu Prisilna mobilizacija Slovencev v nemško vojsko 1941–1945. Dijaki najprej gledajo začetek do prvega pričevanja (do pribl. 5.12). Prvo pričevanje preskočijo, poslušajo pričevanja Alojzija Žiberta, Viktorja Rosensteina, Janeza Kališnika (od pribl. 6.07 do pribl. 12.09), Janeza Megliča in Antona Moškona (od pribl. 16.57 do pribl. 20.37) ter odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge. Vsi trije deli trajajo približno 15 minut. Nato spremljajo, kam so hodili na urjenje slovenski mobiliziranci, kakšne so bile razmere na bojiščih, koliko jih je padlo. Poslušajo šest nekdanjih vojakov in njihove izkušnje: Janka Repiča, ki je bil na Kanalskih otokih, Emila Kranjca, ki je bil v Franciji v enoti kolesarjev in je preživel izkrcanje zaveznikov v Normandiji (od pribl. 23.14 do pribl. 27.28), Jožeta Ogrinca (od pribl. 28.12 do pribl. 30.13), ki se je boril na ruski fronti, Maksa Lomovška (od pribl. 34.46 do pribl. 36.59), ki je prisluškoval zavezniškimi oddajnikom in med drugim delal tudi s šifrirno napravo Enigma, Mirka Prešerna, ki se je boril pri Monte Cassinu, ter Ludvika Merca, ki je bil skoraj povsod (od pribl. 40.39 do 48.16), ter odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge. Vsi odlomki skupaj so dolgi približno 16 minut. Ob teh zgodbah dijaki tudi ponavljajo znanje o poteku druge svetovne vojne in bojiščih v Evropi. Mnogo slovenskih mobilizirancev je pobegnilo k vzhodnim ali zahodnim zaveznikom, mnogi so bili ujeti. Na koncu poslušajo dijaki še Jožeta Ribnikarja (od začetka, pribl. 1.14.45) in si ogledajo zaključek (do 1.17.54, ko spregovori Ludvik Puklavac – dobre tri minute) ter odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge.

Domobransko in partizansko nasilje si ogledajo ob izbranih odlomkih iz dokumentarnega filma Čas vojne. Najprej gledajo pripoved Angele Kumše (od začetka, pribl. 34.48 do 41.38 – slabih sedem minut) in rešijo naloge. Na koncu si ogledajo še pripoved Marije Marolt, rojene Bradeško (od začetka, pribl. 17.56 do 24.00 – dobrih šest minut) in rešijo naloge.

Delovni list 3 a

Fašistično nasilje

Iz filma Veter se požvižga si oglejte poglavji Vojni zločini: Crimini di guerra in Normalizacija: Normalizzazione ter rešite naloge.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

1. Kako se je imenovalo ozemlje, ki so si ga Italijani priključili po okupaciji in kaj je obsegalo? Pokažite na zemljevidu.
2. Pojasnite, zakaj je bila politika fašistov v prvih mesecih zasedbe drugačna.
3. Zakaj se je spremenila in kako? Naštejte vsaj pet oblik fašističnega nasilja nad Slovenci v drugi svetovni vojni.
4. Po ogledu teh dveh poglavij razmislite in zapišite, kaj se vam je najbolj vtisnilo v spomin. Utemeljite zakaj.
5. Zakaj in v čem je bil položaj primorskih Slovencev drugačen od položaja Slovencev v Ljubljanski pokrajini, čeprav sta bili obe območji del italijanske države?
6. Zgodovinar Samo Pahor označi poteze italijanske vlade in njene vojske med drugo svetovno vojno kot vojni zločin. Zapišite dva argumenta, s katerima utemeljuje svojo trditev.

Oglejte si poglavje Maša za moje ustreljene: La messa per i mei fucilati in rešite naloge.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

7. Kdo je avtor pisma, kaj je po poklicu?
8. Kakšno je njegovo mnenje o vojni? Zakaj?
9. Na kratko povzemite in ovrednotite njegova dejanja.

DOMAČA NALOGA

Zapišite sestavek, razmišljanje o totalitarnem režimu ob naslovu Fašizem ni zatiral samo drugih narodov, ampak tudi lastnega in ga pošljite v spletno učilnico.





Delovni list 3 b

Nacistično nasilje

Oglejte si uvodni del filma *Prisilna mobilizacija Slovencev v nemško vojsko 1941–1945* in rešite naloge.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

1. Na zemljevidu pokažite, kako so okupatorji razdelili slovensko ozemlje.
2. Navedite nekaj konkretnih raznarodovalnih ukrepov, ki jih je nemška država izvajala pri nas.
3. Pojasnite, zakaj je začela z mobilizacijo.
4. Koliko so bili stari mladeniči, ki so bili vpoklicani leta 1943? Koliko pa proti koncu vojne, leta 1945?

Poslušajte pripovedi Alojzija Žibert, Viktorja Rosensteina, Janeza Kališnika, Janeza Megliča in Antona Moškona ter rešite naloge.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

5. Opišite, v čem se izkušnji Janeza Kališnika in Antona Moškona razlikujeta od večine ostalih?
6. Pojasnite, katera bojišča so bila najmanj zaželeni.
7. Z dvema argumentoma pojasnite, da naborniki niso imeli prave možnosti izbire in so se vojaškemu vpoklicu odzvali.
8. Na kratko opišite pričevanje, ki se vam je zdelo najbolj zanimivo. Utemeljite zakaj.

Poslušajte pripovedi Emila Kranjca, Janka Repiča, Jožeta Ogrinca, Maksa Lomovška, Mirka Prešerna, Ludvika Merca ter rešite naloge.

9. Ob poslušanju vseh pričevanj zapišite pet območij, kjer so se v okviru nemške vojske borili slovenski vojaki.
10. Naštejte nekaj rodov vojske, v katerih so sodelovali.
11. Kdo od mobilizirancev, ki ste jih poslušali, se med vojno v glavnem ni boril?
12. Na kratko pojasnite, čigava izkušnja se vam je zdela najbolj zanimiva, čigava najbolj strašljiva.

Poslušajte pripoved Jožeta Ribnikarja in si oglejte konec filma ter rešite naloge.

13. Pojasnite, zakaj je bil kot vsi prisilni mobiliziranci po vojni nezaželen.
14. Opišite odnos prejšnje države do teh ljudi in pojasnite, ali se je njihov status v Republiki Sloveniji spremenil.
15. Ali se vam zdi ravnanje obeh držav ustrezno? Utemeljite svoje stališče.

DOMAČA NALOGA

Zapišite argumentiran sestavek z naslovom Mobilizacija Slovencev v nemško vojsko je bila protizakonita in nasilna ter ga pošljite v spletno učilnico.

Delovni list 3 c

Domobransko nasilje

Oglejte si pripoved Angele Kumše iz filma Čas vojne in rešite naloge.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

1. Žrtev čigavega nasilja je bila pripovedovalka med drugo svetovno vojno. Zakaj?
2. Kakšni usodi je uspela ubežati in kako?
3. Pojasnite in utemeljite, ali je bil odnos vseh domobrancev do njih enak.
4. O čigavem nasilju tudi pripoveduje Angela Kumše? Navedite nekaj primerov.
5. Pojasnite in utemeljite, ali so se s temi dejanji vsi strinjali.

Delovni list 3 č

Partizansko nasilje

Oglejte si pripoved Marije Marolt, rojene Bradeško iz filma Čas vojne in rešite naloge.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

1. Čigave žrtve so bili člani družine Bradeško? Zakaj?
2. Kakšna usoda jih je doletela?
3. Pojasnite, ali je bil to osamljen primer ali del širšega obračunavanja.
4. Utemeljite, da je država žrtve partizanskega nasilja oškodovala tudi po vojni.
5. Ob pričevanju Angele Kumše in Marije Marolt pojasnite in utemeljite, zakaj je šlo med drugo svetovno vojno tudi za državljanski spopad.
6. Argumentirajte, zakaj je uporaba nasilja za doseg ciljev sporna tudi med vojno.



2.3.6 Obračun z domobranci, meščansko opozicijo, »informbirojevci«

Shema učne priprave za izbran problem učnega sklopa

Izbirna širša tema: Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju

Učni sklop: Komunistični prevzem oblasti

Učni problem: Obračun z domobranci, meščansko opozicijo, »informbirojevci«

Tematski cilj/-i iz učnega načrta

Dijaki/-nje:

- analizirajo in primerjajo položaj slovenskega naroda v različnih obdobjih/državah 20. stoletja;
- ključne dogodke in procese, povezane s Slovenci po drugi svetovni vojni umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor;
- razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- oblikujejo svoje zaključke, mnenja, stališča, interpretacije;
- razvijajo socialne spretnosti pri različnih oblikah sodelovalnega učenja;
- razvijajo sposobnost različnih oblik komunikacije (ustno, pisno, digitalno);
- razvijajo pozitiven odnos o pomenu spoštovanja človekovih pravic, enakosti, strpnosti in demokracije;
- obsodijo primere množičnega kršenja človekovih pravic.

Operativni procesni cilji (zajemajo vsebine, spretnosti, dejavnosti, spoznavne/miselne procese, ključne koncepte, ključne kompetence, izdelke ...) **oz. pričakovani dosežki/rezultati**

Dijaki/-nje ob ogledu odlomkov v dokumentarnem filmu *Otroci s Petrička*:

- pojasnijo vzroke in posledice poveljnega obračuna z domobranci – v glavnih korakih opišejo usodo domobrancev, ki so jih Britanci izročili Jugoslaviji in so bili zaprti na Teharjah;
- opredelijo čas in kraje dogajanja;
- obsodijo maščevanje in izživljanje, ki je ob koncu vojne verjetno razumljivo, a kljub temu protizakonito, kar znajo utemeljiti;
- obsodijo reakcijo države, ki tega maščevanja in nasilja ni preprečila, ampak ga je sama izvajala;
- obsodijo kolektivno krivdo, utemeljijo, da je nezakonita in nesprejemljiva;
- pojasnijo nujnost korektnih sodnih postopkov, na katerih obravnavajo posameznika, ki ima pravico do obrambe, ki mu morajo krivdo dokazati in ga šele nato obsoditi;
- obsodijo necivilizirano ravnanje s trupli;
- pojasnijo človekovo pravico do pietetnega pokopa;

- opišejo usodo otrok, ki so poboje preživeli in ostali trajno čustveno prizadeti;
- obsodijo nasilje nad njimi in ga spoznajo kot nepotrebno in nezakonito.

Ob ogledu odlomkov v igranem filmu *Angela Vode: Skriti spomin*:

- časovno umestijo Nagodetov proces;
- poimenujejo nekaj obtoženih in pojasnijo, zakaj so bili obtoženi;
- razložijo namen, cilje procesa;
- pojasnijo nujnost korektnih sodnih postopkov;
- utemeljijo, da je bil proces režiran in zato v demokratičnem režimu razveljavljen.

Ob ogledu odlomka v igranem filmu *Moj ata, socialistični kulak*:

- pojasnijo vzrok za spor s Sovjetsko zvezo;
- v glavnih korakih opišejo potek informbirojevskih čistk in posledice;
- pojasnijo nujnost korektnih sodnih postopkov;
- razložijo vpliv političnih odločitev na življenje ljudi;
- opišejo stisko ljudi v politično tako negotovih časih;
- območja ustrezno krajevno umestijo (pokažejo na zemljevidu);
- razvijejo spretnost zbiranja in izbiranja informacij, oblikovanja svojih zaključkov, interpretacij ob delu z digitalnimi viri, s pomočjo katerih rešujejo naloge na delovnem listu;
- ob delu v paru razvijejo socialne spretnosti;
- ob gledanju odlomkov, razgovoru, pisanju in pošiljanju domačih nalog v spletno učilnico se usposobijo v različnih oblikah komunikacije;
- ob gledanju odlomkov in pisanju odgovorov in domačih nalog obsodijo nasilje, kolektivno krivdo, primere množičnega kršenja človekovih pravic, pojasnijo pomen pravne varnosti in hkrati upoštevanja zakonov v praksi in s tem razvijejo pozitiven odnos o pomenu spoštovanja človekovih pravic, enakosti, strpnosti in demokracije.

Ključne kompetence:

sporazumevanje v maternem jeziku, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, učenje učenja, digitalna pismenost; socialne in državljanske kompetence

Ključni koncepti širše teme: revolucija, represija, diktatura, državljanstvo, človekove pravice, demokracija, totalitarni sistemi.

Splošni zgodovinski koncepti:

- **koncepti za globlje razumevanje:** vzročno-posledično mišljenje, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta;

- **koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:** kronologija, doka-
zi iz zgodovinskih virov, interpretacija, multiperspektivizem.

Medpredmetne povezave: psihologija

Didaktični pristopi:

- *učnocijni in procesno-razvojni pristop* (načrtovanje dejavnosti za dija-
ke v povezavi s cilji in pričakovanimi rezultati)
- *kompetenčni pristop*
- *aktivne učne oblike* (individualno delo, timsko delo)
- *aktivne učne metode* (metoda dela z IKT-jem oz. delo s filmskim gradi-
vom, razprava)
- *uporaba novih tehnologij* (računalnik, LCD-projektor)

(Samo)refleksija dijaka in/ali učitelja:

- **samorefleksija dijaka:**
Ali ste se pri učenju s pomočjo filmov naučili več? Utemeljite.
Pri čem ste imeli težave? Kaj bi morali spremeniti, da bi težave odpra-
vili?
- **samorefleksija učitelja:**
Kaj mi je uspelo?
Spremembe, izboljšave:
Ob preverjanju ali ocenjevanju: kakšno je znanje in razumevanje dija-
kov – ali si hitreje zapomnijo, navajajo več primerov, bolje utemeljuje-
jo, znajo sklepati ob podobnih primerih v drugih zgodovinskih kontek-
stih, znajo aktualizirati?

Potek učnega procesa:

- *faza učnega procesa:* uvajanje, obravnavanje nove učne snovi, prever-
janje

Dejavnosti, vezane na organizacijo učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI DIJAKA
<i>Prva ura</i>	
Uvodni del Učitelj napove učne cilje, pove, kako bo potekalo delo, razdeli delovne liste.	Dijaki poslušajo, se pripravijo na ogled odlomkov iz filma.
Glavni del (obračun s kolaboracijo) Po vrsti predvaja odlomke iz filma, spre- mlja reševanje delovnih listov, v pogovo- ru pregleduje odgovore.	Si ogledajo odlomke in rešujejo delovne liste.

Zaključni del	
V pogovoru z dijaki na kratko povzame narejeno, pojasni navodila za domačo nalogo.	Sodelujejo v povzetku, zapišejo navodila, vprašanja za sestavek.
Druga ura	
Uvodni del	
Učitelj na kratko povzame snov prejšnje ure, napove učne cilje, pove, kako bo potekalo delo, razdeli delovne liste.	Dijaki poslušajo, se pripravijo na ogled odlomkov iz filma.
Glavni del (obračun s kolaboracijo)	
Predvaja odlomke, spremlja reševanje delovnih listov, v pogovoru pregleduje odgovore; večino razgovora vodi učiteljica psihologije. ¹³⁵	Si ogledajo odlomke in rešujejo delovni list; sodelujejo v pogovoru.
Zaključni del	
Povzetek ure ob navodilih za domačo nalogo.	Zapišejo naslov sestavka in po potrebi navodila.
Tretja ura	
Uvodni del	
Učitelj na kratko povzame snov prejšnje ure, napove učne cilje, pove, kako bo potekalo delo, razdeli delovne liste.	Dijaki poslušajo, se pripravijo na ogled odlomkov iz filma.
Glavni del (obračun z meščansko opozicijo in »informbirojevci«)	
Predvaja odlomka, spremlja reševanje delovnih listov, v pogovoru pregleduje odgovore.	Si ogledajo odlomka in rešujejo delovna lista.
Zaključni del	
V pogovoru z dijaki na kratko povzame vse tri ure, razdeli vprašanja za samorefleksijo, opravi še svojo.	Sodelujejo v povzetku, odgovarjajo na vprašanja za samorefleksijo.

Vsebina filmov

Otroci s Petrička

Dokumentarni film *Otroci s Petrička* je delo scenarista in režiserja Mirana Zupaniča. Film je dolg uro in šestintrideset minut, dokončan je bil leta 2007.

Razkriva usodo otrok, ki so poleti in jeseni 1945 bivali v taborišču na Petričku. Tja so jih prepeljali iz taborišča na Teharjah, kjer so bili zaprti domobranci in njihove dru-

¹³⁵

Učiteljica psihologije vodi razgovor o travmah iz otroštva, oblikah nasilja nad otroki, reakcijah, podzavestnem, nezavednem, načinih funkcioniranja v odrasli dobi, težavah, ki so posledice izkušenj v otroštvu, načinih reševanja problemov.

žine, ki so po kapitulaciji pobegnili na Koroško in so jih zavezniki izročili jugoslovanskim oblastem. Maja so jih z vlakom prepeljali v Celje in zaprli na Teharjah. Razen redkih izjem so bili vsi umorjeni. V statistiki na koncu filma beremo podatke, da je bilo v »povojnih pobojih leta 1945 ubitih več kot 13.000 prebivalcev Slovenije. Do danes ni bil postavljen pred sodišče nihče od tistih, ki so poboje ukazali ali izvajali. Okolica teharskega grobišča je pokrita z industrijskimi in komunalnimi odpadki.«

Otroke so na Teharjah ločili od staršev jih junija nastanili na Petričku. Jeseni so šoloobvezni začeli obiskovati pouk, na začetku zime pa so Petriček zaprli, ker je bilo poslopje neprimerno za bivanje. Otroke so razdelili po starosti in jih kot vojne sirote namenili v posvojitev. Nekateri so bivali v Štigerjevi vili na Polzeli.

Film je niz pretresljivih spominov. Po dvainšestdesetih letih jih pripovedujejo ljudje, ki so bili ob koncu vojne stari od leta in pol do štirinajst let. Spominjajo se poti na Koroško in vračanja, nasilja že v Celju, na Teharjah, Petričku in Polzeli. Spominjajo se strahu, poniževanj, žalosti, nemoči in tudi nekaterih lepših dogodkov, ki so jim pomagali preživeti. Pripovedi strnejo z razmišljanjem o sorodnikih, ki niso zmogli premagati otroških travm, o sebi in življenju, ki so si ga uspeli ustvariti.

Spoznamo izkušnjo in spomine dvanajstih ljudi, ki pripovedujejo o istih dogodkih. Pogosto so njihove zgodbe podobne ali enake, spominjajo se istih ljudi, situacij, kaznovanja ali pozitivnih izkušenj, razlike so v njihovem dožemanju, sprejemanju in reagiranju. Pričevanja se močno prepletajo, rezi so pogosti, tako da posameznika redko poslušamo dlje časa. Kronologija je v grobih korakih upoštevana – Koroška, Celje, Teharje, Petriček, Polzela, pripovedi pa so zmontirane tudi tako, da niso v časovnem sosledju.

Zgodbo začne pripovedovati Ivan Ott, ki razkrije svojo nočno moro, povezano s poboji na Teharjah, kjer je izgubil očeta in mater. Spremljamo posnetke in vezno besedilo z maja 1945, ko je Nemčija že pred porazom, okupatorji, kolaboranti in nasprotniki komunizma pa bežijo iz Jugoslavije. Terezija Cenc Osterman pripoveduje, kako so jih z družino prepeljali na Teharje, kjer je bilo zbirno taborišče za »sovražnike ljudstva«, kot je nova oblast imenovala nasprotnike. Ivan Ott podrobno opisuje, kako so krenili iz Ljubljane proti Avstriji, kako je kot enajstletni deček sprva dojemal pot na Koroško kot zanimiv izlet, opisuje življenje in razpoloženje na Vetrinjskem polju na Koroškem, kjer je bil zbirni center. Pripoved Ivana Otta prekine zgodba Alojzija Günterja Schlaimerja/Guenterja Slamerja, kočevskega Nemca, ki so ga, ko je Kočevje okupirala Italija, z družino in ostalimi 12.000 Kočevarji preselili na Spodnje Štajersko. Ob koncu vojne, ko je bil star štirinajst let, so jih partizani aretirali in odpeljali v celjski zapor Stari pisker. Mame in očeta ni več videl, njega pa so odpeljali na Teharje.

Gledamo posnetek Teharij danes (odlagališče odpadkov) in poslušamo, kako se sprejema v taborišču spominjata Albina Podkoritnik in Elica Nerad. Spominjata se zbiranja dragocenosti in ostalih predmetov ter nasilja in strahu, ki sta ga čutili ob tem.

Konec maja 1945 so Britanci vrnili v Jugoslavijo 8.000 do 11.000 slovenskih domobrancev in civilistov. Ivan Ott pripoveduje o veselju beguncev ob informaciji, da jih peljejo v Italijo in strahu ob spoznanju, da jih v pokritih in zaklenjenih tovornjakih vozijo v napačno smer. Naslednje jutro so jih naložili v živinske vagone, prevzeli so jih partizani in jih prepeljali v Jugoslavijo. Ott se spominja korektnosti prvih partizanov na poti, ki so jim za dragocenosti ponujali vodo, nato pa nasilja, ki se je začelo že med potjo in se stopnjevalo ob prihodu v Celje in na poti na Teharje. O grozodejstvih, ki so se tam dogajala, pripovedujejo Albina Podkoritnik, Elica Nerad, Bogomir Komidar, Alojzij Günter Schlaimer, Ivan Ott.

Junija je nato prišla uredba o premestitvi otrok na Petriček, kjer bi dobili boljšo hrano in namestitev. Na ta dogodek imajo pripovedovalci različne spomine – večina pripo-

veduje o joku, kričanju, pretepanju mater, poskusih, da bi otroke skrile, ker se niso hotele ločiti od njih, nekateri pa so šli kar sami od sebe, ker so se veselili vožnje z avtobusom. Izmenično poslušamo Elico Nerad, Ivana Otta, Terezijo Cenc Osterman, Albino Podkoritnik in Leona Turnška. Poti na Petriček, kamor so jih kot ujetnike vodili oboroženi partizani in partizanke, se spominja Ivan Ott, ki nadaljuje, da je bilo posestvo lepo in da bi tam z veseljem preživel nekaj počitniških dni. Vendar je bila oprema borna, hrana še slabša, odnos paznikov pa kot v taborišču. Veljal je strog red, taborišče je bilo zastraženo. Najrazličnejših sadističnih vrst kaznovanja, stradanja, trpljenja, strahu, zadolžitev se spominjajo vsi precej podobno. Alojzij Günter Schlaimer je bil npr. zadolžen, da nosi mleko z zgornje kmetije, Albina Podkoritnik je pazila na novorojenčke in dojenčke, mlajši so nosili vodo iz Savinje ... Spominjajo se skromne in slabe hrane, raportov, kaznovanj, ki so potekala pred vsemi – v poduk in zastraševanje. Kaznovani so bili za najmanjše prekrške, pretepali so jih, zapirali v kokošnjak, silos, dimnico. Pripovedujejo Ivan Ott, Terezija Cenc Osterman, Bogomir Komidar, Alojzij Günter Schlaimer, Albina Podkoritnik, Elica Nerad, Ljuba Brglez, Helmut Kindlhofer, Rudolf Ernst Janič.

Spoznamo tudi usodo družine Elice Nerad, ki je živela v Zaporozju. Ker so bili Nemci, so jih ob zasedbi Ukrajine premestili in jih najprej prepeljali v zbirni center v Dresdnu, nato pa jim namenili življenje v Šentjurju pri Celju. Oče je tam delal kot vrtnar. Elica Nerad razmišlja, da jih je ob koncu vojne taka usoda doletela samo zato, ker so bili Nemci. Ob prihodu v Slovenijo, pozimi, so bili tako slabo preskrbljeni, da jim je moral pomagati Rdeči križ, torej se med vojno niso okoristili. Tudi obtožb ovađustva ne razume, saj niso nikogar poznali in sploh niso znali slovensko. Ona se je slovensko naučila po vojni. Izpove tudi strašno bolečino ob izgubi bratranca, ki je umrl, ker je pil milnico, v kateri so prali perilo. Paznica na Petričku jo je obtožila, da je umrl, ker ni bolje pazila nanj, kar jo bremeni še danes.

Zaradi strašnih razmer, strahu, ker niso vedeli ničesar o starših in kaj se bo zgodilo z njimi, so po otroško načrtovali pobege. Želeli so pobegniti na Teharje, da bi videli, kaj je s starši, ali pa do železniške proge, ki so jo lahko videli, ko so šli po vodo, da bi skočili na vlak in kar odpotovali. Pripovedujeta Ivan Ott in Bogomir Komidar.

Ko so si morali priznati, da mam ne bo več, jih je bilo velikokrat strah, da jih bodo ubili. Uteho so našli v molitvi in v kakšnih prijaznih besedah, ogromno so jokali, zlasti ponoči.

Septembra se je začela šola in vsi, ki so bili dovolj stari, so jo morali obiskovati. V mesto in nazaj so jih spremljali partizani, med poukom pa so bili prepuščeni verbalnemu in fizičnemu nasilju sošolcev.

Na Petričku ni bilo mogoče prezimiti, ker ni bilo vode in dovolj kurjave, zato so otroke ločili po starosti in jih preselili v več domov – nekatere so posvojili, drugi so ostali v Štigerjevi vili na Polzeli. O tej premestitvi pripovedujeta Elica Nerad in Ivan Ott, ki se znova spominja veselja, saj so bili prepričani, da gredo na lepše.

Na Polzeli je bilo življenje vendarle drugačno. Čeprav so bili še vedno velikokrat brutalno kaznovani, se spominjajo človeške vzgojiteljice, ki je bila dobra z njimi. Na Polzelo so bili prepeljani kot vojne sirote in ljudje so jih bili pripravljeni posvojiti. Zelo hudo je bilo, da so zato družinski člani živeli ločeno, marsikdo je pri svoji krušni družini močno trpel, nekateri pa so prvič v življenju doživeli, da jih je imel kdo rad. O svojem življenju pripovedujejo Leon Turnšek, Helmut Kindlhofer, Ditrih Karl Janič, Herman Kuessel, Terezija Cenc Osterman, poslušamo tudi spomine vzgojiteljice s Polzele, Agice Lorbek.

Svojo življenjsko zgodbo najprej zaključi Alojzij Günter Schlaimer – ko je zapustil Polzelo, se je zaposlil pri Pavli Hrovatin, ki je imela trgovino na Rimski cesti v Ljubljani. Peljala ga je tudi v pisarno Rdečega križa in z njeno prošnjo so ga Avstriji

sprejeli kot begunca. Tam so mu ponudili pot v Avstralijo, kjer je nato živel. Leta 2007 se je vrnil na Petriček, skupaj z Ivanom Ottom prehodil prostore, se spomnil celo mesta, na katerem je bila njegova postelja. Odšla sta tudi na Teharje in se poklonila ob spomeniku. Helmut Kindlhofer pripoveduje, kako so si vsi prizadevali, da bi se dokazali v družbi – vstopili so v partijo, prizadevno delali in se dokazovali v službi ... Albina Podkoritnik na koncu pove, kako je bila začudena, ko je kasneje obiskala Petriček – podoba priljubljene celjske izletniške točke je bila popolnoma nezdružljiva z njenim spominom. Ivan Ott razlaga o nikoli prebolelih travmah, bolečinah, čustvih, o katerih niso nikoli smeli govoriti, se z njimi soočiti, a so se vseeno kazala tudi v vsakdanjem življenju (celo v obliki strahu pred frizerjem). Na koncu ga gledamo, kako se z Alojzijem Günterjem Schlaimerjem sprehaja po Petričku, v razpadajočem poslopju ugotavljata, kje je bilo pohoštvo, obujata spomine. Imata samo eno željo: najti grob svojih staršev; poklonita se ob spomeniku na Teharjah. Terezija Cenc Osterman na koncu pove, da je bila dogodke sposobna racionalizirati, z njimi preživeti in živeti, kar ni uspelo niti sestri niti bratu. Podobno Ljuba Brglez in Elica Nerač, film sklene Leon Turnšek, ki povzame težave vseh – pri vzpostavljanju odnosov, izkazovanju ljubezni, prevzemanju starševske vloge. Marsikomu ni uspelo, a tudi vse ostale sta zapečatila uničeno otroštvo in mladost.

Angela Vode: Skriti spomin

Angela Vode: Skriti spomin je delo režiserke Maje Weiss, scenarij so napisale Alenka Puhar, Maja Weiss in Ana Lasić. Igrani film, ki je dolg eno uro in devetintrideset minut, je bil dokončan aprila 2009.

Angelo Vode, prepričano članico komunistične partije, gledamo najprej v ognjevitnem govoru v Trbovljah ob gospodarski krizi, ki Kraljevino SHS zajame leta 1929. Še istega leta se kot predstavnica ljubljanskih feministk udeleži mednarodne feministične alianse v Berlinu. Čez deset let jo izključijo iz partije, ker kritizira pakt Hitler-Stalin.

Pod italijansko okupacijo je predstavnica v plenumu OF, pomaga na smrt obsojenim in poskuša pri italijanskih okupatorjih doseči, da ne bi streljali mater. Angela Vode članom OF očita, da okupacijo izkoriščajo za čiščenje političnih nasprotnikov. Januarja 1944 jo Nemci aretirajo in pošljejo v koncentracijsko taborišče Ravensbrück. Septembra jo izpustijo in se vrne v Ljubljano.

Po vojni ji v FLR Jugoslaviji nihče noče objaviti spominov, tudi članka ne. Leta 1947 pri triinpetdesetih letih kot ženska lahko prvič voli, glede na izbiro, ki jo ima, se sramuje, da je kadar koli pomagala komunistom. Intelektualce prizadene dejstvo, da so zahodni zavezniki prve volitve priznali kot demokratične – niso vedeli za člane Ozne v volilnih komisijah, goljufanje pri volilnih kroglicah, grožnje z zapori. Ker Angela Vode piše o tem, jo maja 1947 aretirajo. Po več kot dveh mesecih zaslišanj in mučenj v preiskovalnem zaporu v Ljubljani jo postavijo pred sodišče skupaj s Črtomirom Nagodetom, z Borisom Furlanom, Ljubom Sircem, s Pavlo Hočevnar ... Očitajo jim vohunstvo, blatenje oblasti, rušenje nove družbe ... Skupino Stara pravda obsodijo v Nagodetovem procesu, ki poteka od 29. 7. do 12. 8. 1947 v Ljubljani in tako opravijo z meščansko opozicijo. Da bi bil proces bolj prepričljiv, ima videz korektnosti, svoj namen zastraševanja pa doseže, ker ga po zvočnikih predvajajo po Ljubljani. Črtomira Nagodeta, Ljuba Sirca, Borisa Furlana obsodijo na smrtne kazni z ustrelitvijo, ostale pa na visoke zaporne kazni s prisilnim delom in odvzemom državljskih pravic. Angelo Vode obsodijo na 20 let zavora s prisilnim delom in na odvzem vseh državljskih pravic za dobo pet let.

Od septembra 1947 je zaprta v Begunjah na Gorenjskem. Zapor, kamor so tudi nacisti med vojno zapirali nasprotnike režima, si prideta ogledat Martin Prestern, avstrijski

komunist in novinar, ter Hildegard Hann, ki prideta občudovat izgradnjo socializma. Pred odhodom iz Jugoslavije ju aretirajo, na dachauskih procesih skupaj z ostalimi taboriščniki obsodijo vohunstva, sodelovanja pri holokavstu, sabotaže, rušenja oblasti ... Oba obsodijo na smrt, zanju posreduje avstrijska oblast in dosežejo, da ju obsodijo na dvajset let zavora.

Pomladi 1948 Angelo Vode znova premestijo v preiskovalni zapor in znova zaslišujejo, tokrat zato, ker se je iz Ravensbrücka vrnila pred osvoboditvijo, ker je bila pomiloščena. Med zasliševanjem ji skušajo podtakniti tudi izjavo sojetnice, da se je izrekla za informburo in Stalina. Angela je pravilno prepričana, da so sojetnico v to prisilili.

Od pomladi 1949 je v zaporu Rajhenburg, kjer je zaprta tudi Hildegard Hann. Septembra 1951 jih celo obišče ameriška delegacija. Zapornice sprašujejo, zakaj so zaprte. Političnih zapornic seveda ne vidijo.

Januarja 1953 je pomiloščena, podpisati mora izjavo, da ne bo nikoli z nikomer govorila o tem, kaj se je dogajalo med zaslišanji in med prestajanjem zaporne kazni. Vrne se k sestri v Ljubljano, kjer piše spomine.

Angela Vode, rojena 1892, umre leta 1985. Ob koncu filma beremo: »Od prihoda iz zavora do smrti je bila Angela Vode neoseba. To je človek, ki ne more nastopati v javnosti, ki ne more objavljati, ne sme biti omenjan. Na njeno željo so jo pokopali cerkveno, na zadnjo pot jo je spremilo osem ljudi.«

Leta 1991 je bil Nagodetov proces, na katerem je bila obsojena, razveljavljen. Njen rokopis je na objavo čakal 14 let, skrit v župnišču cerkve Sv. Jakoba v Ljubljani, potem pri nečaku, Janezu Spindlerju v ZDA, nato je bil zaupan Alenki Puhar, ki ga je pri Novi reviji objavila leta 2004. Skriti spomin je prvo žensko pričevanje o socialističnih zaporih v Sloveniji oziroma Jugoslaviji. Med 25.000 političnimi kaznjenci iz obdobja med leti 1945 in 1977 jih je bila kar četrtina žensk.

Film Moj ata, socialistični kulak

Moj ata, socialistični kulak je igrani film režiserja Matjaža Klopčiča. Scenarij je po lastni knjižni predlogi napisal Tone Partljič. Film traja uro in sedeminpetdeset minut. Dokončan je bil leta 1987.

Gledamo družino Jožeka Maleka, ki se na štajerskem podeželju prebija skozi prvi povojni čas. Žena Mimika je dninarica pri kmetu Medvedu. Jože Malek, ki je bil vpoklican v nemško vojsko, od tam pa je nato pobegnil k Rdeči armadi, se še ni vrnil iz vojne. Družino obiskuje bratranec Vanč, ki je lokalni politični aktivist. Malekova otroka, Olgo in Tinčeka, uči, kako se je potrebno v duhu novega časa pravilno pogovarjati, pozdravljati, razširja povojne parole, prinaša tudi meso, ki ga kmetje pridobivajo na črno, on pa dobi podkupnino. Ko se Malek vrne, hčer Olgo preimenuje v Volgo, v spomin na Rusijo (ob sporu z informburo jo hitro preimenuje nazaj). Nato se javi na Krajevni ljudski odbor, kjer mu odobrijo službo na železnici, takoj zatem pa ga k sebi povabi še župnik.

Bratranec Vanč ve, da se obeta agrarna reforma, in prepričuje Maleka, naj se pametno obnaša, verjame, da ima veliko možnosti, saj se je boril pri boljševikih. Po stenah kuhinje mu razobesi parole in odstrani razpelo. Malek je v teh ideološko zapletenih časih v precepu, saj se je med vojno zaobljubil, da bo šel na romanje, če preživi, hkrati pa se ne bi rad zameril novi oblasti. Zato na romanje pošlje ženo.

Ko je sprejeta agrarna reforma, pa se znova prestraši, tokrat, da se ne bi zameril Bogu, zato tudi na razdeljevanje zemlje pošlje ženo Mimico. Olga začne obiskovati

mladinske sestanke in čez nekaj mesecev zanosi. Tudi Tinček jim povzroča skrbi, ves čas pesni pesmice na podlagi tega, kar govorijo odrasli. S svojo zdravo otroško naivnostjo v glavnem zadene v bistro, zato učiteljica starše opozori, naj bodo previdnejši, da ne bodo zabredli v težave.

Malek se kot lastnik nekaj hektarov zemlje močno spremeni, postane samozavestnejši, zemlja in pridelek mu pomenita vse. Zaradi mejnikov se prepira z Medvedom in župnikovo kuharico, noče niti pomisliti na možnost, da bi mu oblast zemljo spet vzela. Sin mu pravi, da je socialistični kulak – ker je lastnik zemlje, a v novih, drugačnih časih.

Ob izbruhu spora z Informbirojem se je treba spet na novo znajti, zdaj je prijateljstvo s Sovjetsko zvezo najhujša sovražnost. Bratranec Vanč Maleka poduči, naj vrže parole s sten in naj nikoli več ne izgovori Stalinovega imena. Maleka, ki je bil ponosni vojak Rdeče armade, takoj pokličejo na zaslišanje. Tam se obnaša dovolj iskreno butasto, da ga izpustijo. Ker vendarle morajo odkriti kakšnega sovražnika ljudstva, v mesto na sedež Ozne odvedejo Vanča.

Na koncu Maleku oblast, ki mu je zemljo dala, to tudi vzame, saj se »v interesu socialističnega kmetijstva« odloči ustanoviti kmetijske zadrage, kolhoze.

Vsebinska znanja vključujejo znanje in razumevanje položaja slovenskega naroda po drugi svetovni vojni, ob komunističnem nasilnem prevzemu oblasti, ob obračunu z domobranci, meščansko opoziciji in t. i. informbirojevci.

Proceduralna znanja vključujejo sposobnost umeščanja v časovni in prostorski okvir, spretnost zbiranja in izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje uporabne vrednosti informacij iz filma, sposobnost oblikovanja svojih mnenj in interpretacij pri odgovarjanju na vprašanja in pisanju besedil, sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja ob gledanju odlomkov iz filmov in v pogovoru z učiteljico psihologije, spretnost različnih oblik komunikacije pri pogovoru, pisanju besedil in pošiljanju v spletno učilnico, razvijanje pozitivnega odnosa o pomenu spoštovanja človekovih pravic, enakosti, strpnosti in demokracije ter obsojanje primerov nasilja in množičnega kršenja človekovih pravic.

Pri reševanju nalog na delovnem listu bodo dijaki uporabili tudi različne miselne procese. Po Bloomovi in Marzanovi taksonomiji znanja in ciljev gre za poznavanje dogodkov, povezanih s položajem Slovencev po drugi svetovni vojni, kronološko razvrščanje; razumevanje dogodkov, procesov, sklepanje na podlagi filmskega gradiva; argumentiranje, razvijanje kritičnega mišljenja, analiziranje perspektiv ob vrednotenju položaja ljudi in obsodbi nasilja, pri samorefleksiji gre za razvijanje kritičnega mišljenja do sebe in za spoznavanje samega sebe.

Ključno kompetenco sporazumevanja v maternem jeziku bodo dijaki razvijali s pravilno uporabo zgodovinske terminologije in z različnimi oblikami komunikacije v pogovoru, pri pisanju besedil in z vključevanjem različnih virov. Matematično kompetenco bodo razvijali s prostorskim in časovnim umeščanjem pri delu z zemljevidi, opredeljevanjem glavnih značilnosti konceptov, značilnih za čas druge svetovne vojne in obdobja po njej ter z vzročno-posledičnim mišljenjem, ko bodo razumeli vzroke za položaj Slovencev po drugi svetovni vojni in posledice slednjega, osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji bodo razvijali s sklepanjem s pomočjo dokazov iz različnih zgodovinskih virov (zlasti filmov), s čimer bodo razvijali tudi učenje učenja. Digitalno pismenost bodo razvijali s komunikacijo prek spletne učilnice, razvijanje socialnih spretnosti pri delu v paru, socialne in državljanske kompetence pa s poznavanjem preteklih dogodkov v slovenski in evropski zgodovini, z razvijanjem kulture dialoga z upoštevanjem in spoštovanjem drugačnih pogledov in stališč, z razvijanjem in spodbujanjem pozitivnega odnosa do demokracije, do spoštovanja človekovih pravic iz izkušenj, ki so jih Slovenci pridobili med drugo svetovno vojno in v obdobju takoj po njej.

Splošni zgodovinski koncepti vključujejo poznavanje in spoštovanje človekovih pravic in obsodbo totalitarnih sistemov, ugotavljanje vzrokov in posledic za položaj Slovencev po drugi svetovni vojni, razlike med njimi in hkrati spremembe. Koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede pa vključujejo razvijanje časovnih predstav, razumevanje dokazov iz zgodovinskih virov, njihovo interpretacijo in multiperspektivizem z vključevanjem različnih pričevanj udeležencev, ki dogajanja med drugo svetovno vojno in po njej prikazujejo in osvetljujejo iz različnih zornih kotov.

Priloge



Delovni list 4: Obračun z domobranci, meščansko opozicijo, »informbirojevci«



Delovni list 4

Ključno vprašanje, trditev (napoved cilja dijakom):

Zakaj je bil nasilen prevzem oblasti protipravno dejanje?

Dijaki si ogledajo odlomke iz filmov Otroci s Petrička, Angela Vode: Skriti spomin in Moj ata, socialistični kulak, ob katerih bodo spoznavali nasilno obračunavanje s kolaboracijo, meščansko opozicijo in t. i. informbirojevci.

Dijaki spoznajo najprej obračun z domobranci in njihovimi družinami ob filmu Otroci s Petrička. Film gledajo od začetka (prvih 18 minut in 16 sekund) in odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge. Nato si ogledajo odlomke o nasilju na Teharjah, premestitvi na Petriček, nasilju na Petričku in v šoli ter odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge. O nasilju na Teharjah pripovedujejo Albina Podkoritnik, Alojzij Günter Schlaimer, Ivan Ott in Elica Nerad (pribl. od 19.15 do 22.20 – dobre tri minute). O premestitvi na Petriček gledajo pričevanje Elice Nerad, Ivana Otta, Terezije Cenc Osterman, končajo s pripovedjo Elice Nerad (pribl. od 23.13 do 25.17 – dobri dve minuti). O hrani pripovedujejo Ivan Ott, Elica Nerad in Ljuba Brglez (pribl. od 36.17 do 38.39 – dobri dve minuti). O kaznih in kaznovanju gledajo dijaki pričevanje Helmuta Kindlhoferja, Elice Nerad, Ivana Otta, Alojzija Günterja Schlaimerja, Ljube Brglez, Bogomirja Komidarja, Albine Podkoritnik, Terezije Cenc Osterman, Rudolfa Ernsta Janiča, končajo s pripovedjo Alojzija Günterja Schlaimerja (pribl. od 39.14 do 45.11 – slabih šest minut). O šoli pripovedujeta Ditrih Karl Janič in Ivan Ott (pribl. od 56.20 do 58.48 – dve minuti in pol). Vsi odlomki skupaj trajajo slabih 16 minut. V nadaljevanju dijaki spoznavajo življenje na Polzeli, pri družinah, ki so jih posvojile, in poslušajo razmišljanja nekaterih pripovedovalcev ter odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge. Spremljajo življenjsko pot Leona Turnška in Helmuta Kindlhoferja (pribl. od 1.00.24 do 1.05.41 – dobrih pet minut), Leon Turnšek govori o kaznih (pribl. 1.06.29 do 1.07.08 – 39 sekund), o vzgojiteljici Agici Lorbek, ki se tudi sama dogodkov podobno spominja (pribl. od 1.07.59 do 1.09.49 – slabi dve minuti). O odraščanju, krušnih družinah govorita Leon Turnšek in Terezija Cenc Osterman (pribl. od 1.10.43 do 1.15.17 – štiri minute in pol). Pripovedi o tem, kako jim je sploh uspelo preživeti, sklenejo Terezija Cenc Osterman, Ljuba Brglez, Elica Nerad (pribl. 1.19.48 do 1.24.22 – štiri minute in pol) ter Leon Turnšek (pribl. od 1.26.19 do 1.28.49 – dve minuti in pol). Vsi odlomki skupaj trajajo slabih 20 minut.

Obračun z meščansko opozicijo, intelektualci, gledajo dijaki ob odlomku iz filma Angela Vode: Skriti spomin. Ogledajo si del, ki prikazuje Nagodetov proces (pribl. od 36.42 do 44.39 – osem minut) in odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge.

Obračun s t. i. informbirojevci gledajo dijaki ob odlomku iz filma Moj ata, socialistični kulak. Ogledajo si del, ki prikazuje vaške aktiviste med poslušanjem o sporu s Stalinom po radiu, zaslišanje Maleka in posledice informbirojevske čistke v vasi (pribl. od 1.33.22 do 1.51.03 – slabih 18 minut) ter odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge.

Delovni list 4 a

Obračun s kolaboracijo

Oglejte si začetek filma *Otroci s Petrička* in rešite naloge.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

1. Časovno opredelite čas bega ter vračanja kolaborantov in njihovih družin.
2. Navedite glavne postaje na njihovi poti.
3. Na kratko opišite prikazan odnos partizanov in domačinov do domobrancev in civilistov. Pojasnite, zakaj je bil takšen.

Oglejte si odlomke o nasilju na Teharjah, premestitvi na Petriček, nasilju na Petričku in v šoli ter rešite naloge.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

4. Utemeljite, zakaj je bil dom na Petričku otroško taborišče.
5. Navedite nekaj dejanj paznic, ki so bila še posebej nepotrebna.
6. Kaj se vam je ob ogledu pričevanj najbolj vtisnilo v spomin in zakaj?
7. Kaj je bilo po vašem mnenju najhuje za otroke, ki so bivali na Petričku? Utemeljite.
8. Na kratko opišite nasilje, ki so ga bili deležni v šoli.
9. Zakaj jih učitelji niso zaščitili?

DOMAČA NALOGA

Zapišite razmišljanje o problemu kolektivne krivde in zakaj je to nezdržljivo s pravno državo. Pojasnite, zakaj je bilo ravnanje takratnih oblasti do domobrancev in civilistov napačno, protizakonito. Kakšne obravnave bi morali biti deležni vojaki in kakšne civilno prebivalstvo? Kako civilizirane družbe pokopavajo mrtve? Zakaj je to nujno? Izdelke pošljite v spletno učilnico.

Razporedite se v pare. Oglejte si odlomke o bivanju na Polzeli in zaključke nekaterih pripovedovalcev ter rešite naloge.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

10. Ob ogledu odlomkov potrdite ali zanikajte trditev, da so »otroci s Petrička« trajno čustveno prizadeti.
11. Pojasnite in utemeljite, da se jim je zgodila nepopravljiva krivica.
12. Zakaj otroci ne morejo in ne smejo biti odgovorni za odločitve odraslih, staršev?
13. Utemeljite, zakaj je protizakonito, če družba kaznuje otroke zaradi dejanj njihovih staršev.



14. Navedite še nekaj primerov iz današnjega časa, ko so otroci žrtve zločinov odraslih (v vojni ali miru, v družbi ali družini).

DOMAČA NALOGA

Svojo obsodbo nasilnega prevzema oblasti zapišite v razmišljanju ob naslovu Za doseg ciljev nasilje ni potrebno in ga pošljite v spletno učilnico.

Delovni list 4 b

Obračun z meščansko opozicijo

Oglejte si Nagodetov proces v filmu Angela Vode: Skriti spomin in rešite naloge.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

1. Kdaj je trajal Nagodetov proces?
2. Kdo so bili obtoženi (glede na izobrazbo in stan)?
3. Navedite nekaj imen.
4. Česa jih je bremenila obtožnica?
5. Na kratko komentirajte kazni.
6. Zakaj so proces predvajali po zvočnikih?
7. Pojasnite, kaj je nova oblast dosegla z Nagodetovim procesom.
8. Zakaj je bil proces leta 1991 razveljavljen?

DOMAČA NALOGA

Utemeljite trditev Na videz korekten sodni proces ne zagotavlja pravne varnosti posameznika. Utemeljitev pošljite v spletno učilnico.

Delovni list 4 c

Obračun z »informbirojevci«

Oglejte si del filma Moj ata, socialistični kulak, ki prikazuje informacijo o sporu s Stalinom, zaslišanje Maleka in posledice informbirojske čistke v vasi.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

1. Ko leta 1948 izbruhne spor z Informbirojem, Maleka takoj zaslišijo. Pojasnite zakaj.
2. Kaj mu med zaslišanjem očitajo?

3. Zakaj ga ne zaprejo?
4. Zakaj zaprejo Vanča?
5. Ob učiteljevi razlagi pojasnite, zakaj je izbruhnil spor s Sovjetsko zvezo in zakaj so mu sledile množične čistke.
6. Ob ogledu filma pojasnite, kako so se politični dogodki zrcalili v življenjih preprostih kmetov in kakšne posledice so pustili.



2.3.7 Agrarna reforma

Shema učne priprave za izbrani problem učnega sklopa

Izbirna širša tema: Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju

Učni sklop: Vzponi in padci na področju gospodarskega in kulturnega delovanja v drugi polovici 20. stoletja

Učni problem: Agrarna reforma

Tematski cilj/-i iz učnega načrta

Dijaki/-nje:

- analizirajo in primerjajo položaj slovenskega naroda v različnih obdobjih/državah 20. stoletja;
- ključne dogodke in procese, povezane s Slovenci po drugi svetovni vojni, umestijo v ustrezen zgodovinski čas in prostor;
- razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij iz različnih medijev, kritično presodijo njihovo uporabno vrednost;
- oblikujejo svoje zaključke, mnenja, stališča, interpretacije;
- razvijajo socialne spretnosti pri različnih oblikah sodelovalnega učenja;
- razvijajo sposobnost različnih oblik komunikacije (ustno, pisno).

Operativni procesni cilji (*zajemajo vsebine, spretnosti, dejavnosti, spoznavne/miselne procese, ključne koncepte, ključne kompetence, izdelke ...*) **oz. pričakovani dosežki/rezultati**

Dijaki/-nje ob ogledu odlomkov v igranem filmu *Moj ata, socialistični kulak*:

- ugotovijo, kdo sodeluje pri filmu – scenarist, režiser, igralci – ter kdaj je bil film posnet in ali se to zrcali v filmu;
- razložijo vzroke za agrarno reformo, opišejo, kako je potekala in kakšne posledice je pustila, navedejo, komu so zemljo odvzeli in kdo jo je dobil in zakaj je bil ta vladni ukrep popularen;
- območja ustrezno krajevno umestijo (pokažejo na zemljevidu);
- razvijejo spretnost zbiranja in izbiranja informacij, oblikovanja svojih zaključkov, interpretacij ob delu z digitalnimi viri, s pomočjo katerih rešujejo naloge na delovnem listu;
- ob delu v trojkah razvijejo socialne spretnosti;
- ob gledanju odlomkov, pogovoru, pisanju se usposobijo v različnih oblikah komunikacije;
- z vživljanjem v vlogo spoznajo življenje slovenskega kmečkega prebivalstva po vojni, ob izdelavi praktičnega izdelka pa tudi življenje meščanov.

Ključne kompetence:

sporazumevanje v maternem jeziku, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, učenje učenja

Ključni koncepti širše teme: revolucija, represija, diktatura, državljanstvo, človekove pravice, demokracija, totalitarni sistemi.

Splošni zgodovinski koncepti:

- **koncepti za globlje razumevanje:** vzročno-posledično mišljenje, podobnosti in razlike, spremembe in kontinuiteta;
- **koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede:** kronologija, dokazi iz zgodovinskih virov, interpretacija.

Medpredmetne povezave: /

Didaktični pristopi:

- *učnocijni in procesno-razvojni pristop* (načrtovanje dejavnosti za dijake v povezavi s cilji procesa in pričakovanimi rezultati)
- *kompetenčni pristop*
- *aktivne učne oblike* (individualno delo, delo v trojkah)
- *aktivne učne metode* (metoda dela z IKT-jem oz. delo s filmskim gradivom, razprava)
- *uporaba novih tehnologij* (računalnik, projektor)

(Samo)refleksija dijaka in/ali učitelja:

- **samorefleksija dijaka**
Ali mi je učenje s pomočjo filmov omogočilo, da učno snov bolje razumem? Utemeljite.
- **samorefleksija učitelja**
Kaj mi je uspelo?
Spremembe, izboljšave:
Ob preverjanju ali ocenjevanju: kakšno je znanje in razumevanje dijakov – ali si hitreje zapomnijo, navajajo več primerov, bolje utemeljujejo, znajo sklepati ob podobnih primerih v drugih zgodovinskih kontekstih, znajo aktualizirati?

Potek učnega procesa:

- *faza učnega procesa:* uvajanje, obravnavanje nove učne snovi, preverjanje

Dejavnosti, vezane na organizacijo učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI DIJAKA
Uvodni del Učitelj napove učne cilje, pove, kako bo potekalo delo, razdeli delovne liste.	Dijaki poslušajo, se pripravijo na ogled odlomkov iz filma.

Glavni del

Po vrsti predvaja odlomka iz filma, spremlja reševanje delovnih listov, v pogovoru pregleduje odgovore.

Dijaki si ogledajo odlomka in rešujejo delovne liste.

Zaključni del

V pogovoru z dijaki na kratko povzame narejeno, pojasni navodila za domačo nalogo – kako naj napišejo sestavek in kako naj v trojkah izdelajo plakat.

Sodelujejo v povzetku, zapišejo navodila, se razporedijo v trojke in si razdelijo delo.

Razdeli vprašanja za samorefleksijo, opravi še svojo.

Odgovarjajo na vprašanja za samorefleksijo.

Vsebinska znanja vključujejo znanje in razumevanje položaja slovenskega kmeta po drugi svetovni vojni ob agrarni reformi.

Proceduralna znanja vključujejo sposobnost umeščanja v časovni in prostorski okvir, spretnost zbiranja in izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje uporabne vrednosti informacij iz filma, sposobnost oblikovanja svojih mnenj in interpretacij pri odgovarjanju na vprašanja in pisanju besedil, sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja ob gledanju odlomkov iz filmov, sposobnost vživljanja, spretnost različnih oblik komunikacije pri pogovoru in pisanju besedil, razvijanje socialnih spretnosti pri delu v trojkah.

Pri reševanju nalog na delovnem listu bodo dijaki uporabili tudi različne miselne procese. Po Bloomovi in Marzanovi taksonomiji znanja in ciljev gre za poznavanje dogodkov, povezanih s položajem slovenskih kmetov po drugi svetovni vojni, kronološko razvrščanje, razumevanje dogodkov, procesov, sklepanje na podlagi filmskega gradiva, argumentiranje, razvijanje kritičnega mišljenja, pri samorefleksiji gre za razvijanje kritičnega mišljenja do sebe in za spoznavanje samega sebe.

Ključno kompetenco sporazumevanja v maternem jeziku bodo dijaki razvijali s pravilno uporabo zgodovinske terminologije in z različnimi oblikami komunikacije v pogovoru, pri pisanju odgovorov na delovnih listih, pri pisanju besedil s svojimi razmišljanji, podprtimi z zgodovinskimi dejstvi iz filmov, predznanja in z vključevanjem različnih virov. Matematično kompetenco bodo razvijali z vzročno-posledičnim mišljenjem, ko bodo razumeli vzroke za položaj kmetov po drugi svetovni vojni in posledice slednjega, osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji bodo razvijali s sklepanjem s pomočjo dokazov iz različnih zgodovinskih virov, s čimer bodo razvijali tudi učenje učenja. Socialne spretnosti bodo razvijali pri delu v trojkah.

Splošni zgodovinski koncepti so ugotavljanje vzrokov in posledic za položaj Slovencev po drugi svetovni vojni, razlike med njimi in hkrati spremembe. Koncepti, ki izhajajo iz narave zgodovinske vede, pa vključujejo razvijanje časovnih predstav, razumevanje dokazov iz zgodovinskih virov in njihovo interpretacijo.

Priloge

Delovni list 5: Agrarna reforma

Delovni list 5

Ključno vprašanje (napoved cilja dijakom):

Zakaj je izraz »socialistični kulak« oksimoron (logični nesmisel)?

Dijaki najprej gledajo uvodno špico filma Moj ata socialistični kulak (prvih 40 s) in odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge. Nato si ogledajo odlomek, ki prikazuje delitev zemlje, elektriko, prvi socialistični krompir in meso od prepovedanega klanja (pribl. od 50.07 do 1.07.48 – slabih osem minut) ter odgovorijo na vprašanja oziroma rešijo naloge. Vmes učitelj zamrzne sceno (ustavi posnetek), ko se Olgica uči na pamet svoj govor in pride na obisk Medved (kjer koli od pribl. 53.11 do 54.20), da dijaki rešijo nalogo št. 8. Ob navodilih za domačo nalogo učitelj dijake razdeli v trojke, člani si razdelijo teme.

Oglejte si uvodno špico filma Moja ata, socialistični kulak in rešite naloge. (Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

1. Kdo je napisal scenarij za film?
2. Kdo je bil režiser?
3. Kdo je napisal glasbo za film?
4. Navedite vsaj tri igralce.
5. Kdaj je bil film posnet? V kolikšni meri je bila takrat umetniška svoboda dovoljena?
6. Ali odraža film sodobno družbo (pozna osemdeseta leta)?
7. S pomočjo prizorov iz filma poskušajte utemeljiti, zakaj gre za politično satiro.

Oglejte si odlomek o agrarni reformi in rešite naloge.

(Na delovnem listu ni prostora za odgovore, zato jih zabeležite posebej.)

8. Oglejte si kmečko kuhinjo, hrano, oblačila in opišite, kako so živeli revni slovenski kmetje takoj po vojni.
9. Ob spremljanju odlomka izpišite vsaj dve socialistični paroli in ju razložite.
10. Zakaj in po čigavem vzoru je nova oblast izpeljala agrarno reformo?
11. Kdo je dobil zemljo in komu so jo vzeli? Zakaj?
12. Pojasnite namen agrarne reforme.
13. Zakaj je bil ta vladni ukrep med velikim delom prebivalstva priljubljen ne glede na siceršnji odnos do režima?
14. Postavite se v vlogo slovenskega kmeta ali njegove žene po drugi svetovni vojni in opišite svoje doživljanje dogodkov (agrarna reforma, nacionalizacija, kolektivizacija, Informbiro) ter odločitve, ki bi jih sprejeli. Opišite svoj dom, sebe pa narišite. ☺



**DOMAČA NALOGA**

Izdelajte plakat, na katerem bo meščanska soba in en družinski član v prvih poveljnih letih. V ta namen izbrskajte slike iz družinskih albumov in jih poskenirajte ali slike poiščite na spletu (pohištvo, posoda, drugi dodatki notranje opreme, oblačila, obuvala, pokrivala, modni dodatki).

Ena od možnosti: opremite meščansko kuhinjo in oblecite meščanko.

2.3.8 Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja

Odlično

- Zbere vse podatke, ki so pomembni za odgovore na vprašanja z delovnih listov; na temelju zbranih podatkov izkaže znanje, ki vključuje vsa pomembna zgodovinska dejstva o zgodovinskih dogodkih, pojavih in procesih, zgodovinske dogodke, pojave in procese med sabo primerja, opredeli podobnosti in razlike; loči med subjektivnim mnenjem in objektivnim zgodovinskim dejstvom.
- Na temelju zbranih podatkov in zgodovinskih dejstev oblikuje svoje zaključke, mnenja in stališča.
- Obvlada delo z multiperspektivnimi zgodovinskimi viri in podatke in interpretacije in jih prepričljivo razlaga, utemelji, zakaj so med viri in interpretacijami razlike.
- Uporablja zgodovinsko terminologijo.
- Zgodovinske koncepte širše teme razloži v zgodovinskem kontekstu.

Prav dobro

- Zbere vse podatke, ki so pomembni za odgovore na vprašanja z delovnih listov; na temelju zbranih podatkov sklepa in izkaže znanje, ki vključuje večino pomembnih zgodovinskih dejstev o zgodovinskih dogodkih, pojavih in procesih, zgodovinske dogodke, pojave in procese med sabo primerja, opredeli nekaj podobnosti in razlik; večinoma loči med subjektivnim mnenjem in objektivnim zgodovinskim dejstvom.
- Na temelju zbranih podatkov in zgodovinskih dejstev oblikuje svoje sklepe, mnenja in stališča, nekaterih pomembnih zgodovinskih dejstev ne upošteva.
- Obvlada delo z multiperspektivnimi zgodovinskimi viri in zbrane podatke in različne interpretacije večinoma ustrezno razlaga in utemelji, zakaj so različne.
- Uporablja zgodovinsko terminologijo.
- Zgodovinske koncepte širše teme večinoma razloži v zgodovinskem kontekstu.

Dobro

- Zbere del podatkov, ki so pomembni za odgovore na vprašanja z delovnih listov; na temelju zbranih podatkov sklepa in izkaže znanje, ki vključuje del pomembnih zgodovinskih dejstev o zgodovinskih dogodkih, pojavih in procesih, zgodovinske dogodke, pojave in procese med sabo deloma primerja, opredeli nekaj podobnosti in razlik; deloma loči med subjektivnim mnenjem in objektivnim zgodovinskim dejstvom.

- Na temelju zbranih podatkov in zgodovinskih dejstev oblikuje svoje sklepe, mnenja in stališča, dela pomembnih zgodovinskih dejstev ne upošteva ali povzame učiteljeve oz. obstoječe sklepe, mnenja, stališča.
- Deloma obvlada delo z multiperspektivnimi zgodovinskimi viri, zbrane podatke in različne interpretacije deloma razloži in razmeroma ustrezno opredeli, zakaj so med njimi razlike.
- Večinoma uporablja zgodovinsko terminologijo.
- Zgodovinske koncepte širše teme deloma razloži v zgodovinskem kontekstu.

Zadostno

- Zbere del podatkov, ki so pomembni za odgovore na vprašanja z delovnih listov; na temelju zbranih podatkov sklepa in izkaže znanje, ki vključuje posamezna pomembna zgodovinska dejstva o zgodovinskih dogodkih, pojavih in procesih, posamezne zgodovinske dogodke, pojave in procese skuša med sabo primerjati, opredeli nekaj podobnosti in razlik; deloma loči med subjektivnim mnenjem in objektivnim zgodovinskim dejstvom.
- Povzame učiteljeve oz. obstoječe zaključke, mnenja, stališča ali pa le-ta manjkajo.
- Deloma uporablja zgodovinsko terminologijo, tu in tam jo uporablja napačno.
- Zgodovinske koncepte širše teme skuša razložiti v zgodovinskem kontekstu, deloma napačno.

Uresničevanje ciljev, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanja, naravnosti in stališč, pa ne ocenjujemo, ampak le spremljamo, preverjamo in spodbujamo. Zlasti cilje, ki pri dijakah spodbujajo:¹³⁶

- pripravljenost premagovati stereotipe in predsodke o sosednjih narodih in drugače mislečih iz časov druge svetovne vojne na Slovenskem;
- dovzetnost za različne poglede oz. interpretacije ter razumevanje, zakaj se pojavijo;
- obsodbo zločinov proti človeštvu, genocide, holokavst in kršenje človekovih pravic, ki se kažejo v različnih oblikah okupatorskega nasilja nad Slovenci, obsodijo holokavst nad slovenskimi in drugimi Judi ter genocid nad Romi, obsodijo kolaboracijo z izvajanjem okupatorskega nasilja; obsodijo politično motivirane poveljne sodne procese z namenom ustrahovanja in množične poveljne zunajsodne poboje domobrancev in drugih nasprotnikov;
- na temelju primerov kršenja človekovih pravic in zločinov proti človeštvu utemeljijo pomen življenja v demokratično urejenih družbah, v katerih so človekove pravice spoštovane tudi v praksi.

¹³⁶

Učni načrt. Gimnazija. Zgodovina. Splošna gimnazija. 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Zavod RS za šolstvo, str. 9 in 40.

2.4 Sklep

Prikazani primeri dobrih praks v publikaciji in na zgoščenki omogočajo učenje za življenje z možnostmi, ki jih omogočata avtentično in izkustveno učenje. Za avtentično učenje je značilno, da so učni problemi umeščeni v realni življenjski kontekst, ki ga omogoča zlasti uporaba primarnih virov oz. virov prve roke. Njihovo preučevanje dopušča več možnih razlag in interpretacij in ne le ene same, ki jo po navadi prinaša uporaba sekundarnih virov, predvsem pa prevladujoča učiteljeva razlaga s frontalnim poukom in uporaba učbenikov, v katerih prevladuje le avtorsko besedilo, zgodovinskih primarnih in sekundarnih virov pa ni ali jih je zelo malo. Vse več učbenikov prinaša tako primarne kot sekundarne vire, avtorsko besedilo iz učbenikov pa je možno uporabiti tudi kot sekundarni vir k dodatnim primarnim virom kot prikazujejo tudi posamezni primeri dobrih praks v publikaciji z zgoščenko. Uporaba primarnih virov pri avtentičnem učenju omogoča poglobitev v učno snov, njeno povezovanje ter s tem večje razumevanje, pa tudi znanje spretnosti, kakršno je samostojno iskanje virov prve in tudi druge roke v različnih medijih.

Avtentično učenje se izvaja v šolski praksi z uporabo posameznih didaktičnih pristopov, kot so projektno delo, sodelovalno učenje, raziskovanje in preiskovanje, problem-sko učenje, timski pouk, delo z viri ipd. Pomembno je, da se omogoči avtentična učna situacija, ki omogoči problemski pristop, ki je razviden iz aktivnosti in nalog, pri katerih morajo učenci nekaj razložiti, ovrednotiti oz. oblikovati svoje mnenje ali stališče na temelju podatkov, dokazov in dejstev, zlasti iz primarnih, a tudi iz sekundarnih zgodovinskih virov. Pri takšnem pouku so v ospredju aktivni učenci, učitelji pa jih vodijo, usmerjajo, spodbujajo, spremljajo in nudijo pomoč. Poskrbeti morajo tudi za povzemanje znanja, izpostavljanje bistva, za ustvarjanje »velike slike« o zgodovinskih dogodkih, pojavih, procesih in konceptih, ki omogočijo globlje razumevanje in poglobljeno znanje. Avtentično učenje poteka ob avtentično zasnovanih nalogah. Naloge se avtentične, če zadostijo naslednjim kazalnikom avtentičnosti:

1. uporaba obstoječega znanja in izkušenj v novih problemskih življenjskih situacijah,
2. uporaba bistvenega oz. temeljnega deklarativnega in proceduralnega znanja,
3. spodbujanje procesnih znanj in miselnih navad, kot sta npr. kritično mišljenje in inovativnost,
4. uporaba višjih miselnih procesov, kot so npr. primerjanje, utemeljevanje, pogled iz več perspektiv, preiskovanje, reševanje problemov idr.,
5. naloga je postavljena v realno življenjsko situacijo ali pa v simulacijo realne življenjske situacije npr. uporaba enostavnih metod zgodovinskega raziskovalnega dela pri delu z zgodovinskimi viri,
6. rezultat dela je izdelek (npr. članek za časopis, razredni časopis, okrogla miza, radijska oddaja, tiskovna konferenca, pismo, povzetek, kritika, razglednica, zloženka, grafit, plakat, razstava, videoposnetek idr.),¹³⁷
7. naloga je skladna z učnimi cilji,

¹³⁷

Trškan, D. (2003). *Preverjanje in ocenjevanje znanja z avtentičnimi nalogami pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli, letnik XII, št. 3-4, str. 31.*

8. naloga naj omogoči samoreglativno mišljenje, tako da učenec lahko izboljšuje svoje dosežke, če npr. v naprej pozna opisne kriterije za preverjanje in ocenjevanje znanja, ki ga usmerjajo na področja in kriterije preverjanja in ocenjevanja in mu hkrati omogočajo kakovostno povratno informacijo,
9. omogočeno je sodelovalno učenje,
10. učencu je omogočeno, da se lahko izkaže na področju, na katerem je uspešen, tako da lahko npr. izbira med načini ustne, pisne ali grafične predstavitve idr.¹³⁸

Z avtentičnimi nalogami je možno znanje tudi preverjati in ocenjevati, zlasti z uporabo portfolija ali pa vsaj z opisnimi kriteriji preverjanja in ocenjevanja znanja kot njegovega sestavnega dela.

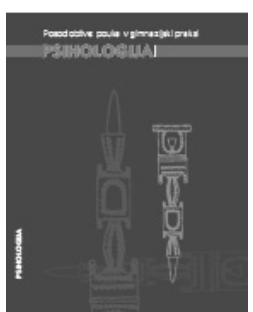
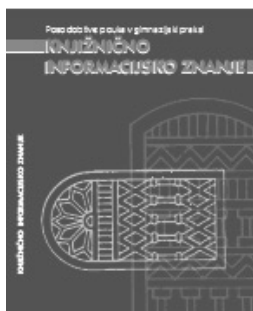
Delo z zgodovinskimi viri pa uvrščamo tudi med metode izkustvenega učenja,¹³⁹ saj omogoča samostojno izkušnjo z metodami zgodovinskega raziskovalnega dela, pri katerih so viri uporabljeni kot viri znanja, ki z analizo omogočijo ugotavljanje podatkov, dejstev, dokazov o zgodovinskih dogodkih, pojavih, procesih in konceptih, ter kot študijsko gradivo, ko se ugotavlja vlogo avtorja oz. priče, ali je vir subjektiven ali objektivni, ali je uporaben in verodostojen. Poudarek pri izkustvenem učenju pa je, da si učenci nekaj, kar samostojno preizkusijo, tudi bolj zapomnijo. Samostojno preučevanje in učenje z raznolikimi viri pa ne omogoči le izkušenj z metodami zgodovinskega raziskovalnega dela, ampak tudi vpogled v čas, življenje, delo in miselnost zgodovinskega obdobja, o katerem se učijo.

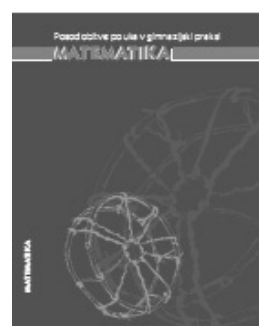
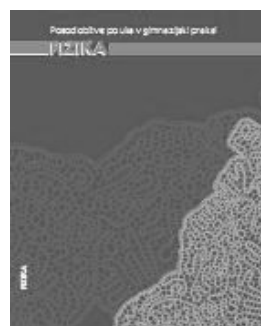
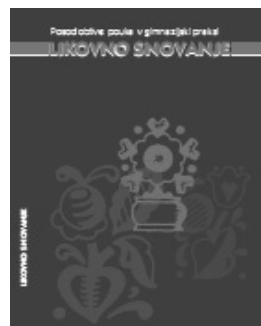
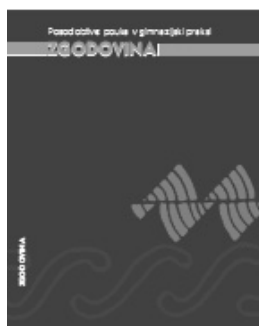
Avtentično in izkustveno učenje zgodovine ne omogoča le bolj povezanega, uporabnega, poglobljenega življenjskega znanja zgodovine, ampak je takšno učenje zgodovine za učence tudi večji izziv.

¹³⁸ Sentočnik, S. *Pokazatelji avtentičnosti. Interno gradivo projekta Refleksivna edukacija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*

¹³⁹ Brodnik, V. (2001). *Izkustveno učenje in aktivno poučevanje zgodovine s pomočjo igre vlog in simulacije. V: Zgodovina v šoli, letnik X, št. 1, str. 8.*

V zbirki Posodobitve pouka v gimnazijski praksi bodo izšle naslednje knjige:





Na naslovnici



LONČENO POSODJE, iz navadne lončarske gline izdelana in žgana posoda za shranjevanje, prenašanje, kuhanje, peko idr. namene; lahko je glazirana, tudi poslikana ali plastično okrašena. Od naselitve alpskih Slovanov do 20. stol. sodi lončeno okrasje med najbolj razširjene kulturne priloge, v rabi je bilo pri vseh družbenih plasteh. V zgodnjem novem veku so premožni postopoma začeli nadomeščati lončeno posodje s kameninastim ali fajančnim, v 18. stol. s porcelanastim in beloprstenim posodjem. Med kmečkim prebivalstvom je bilo lončeno posodje zelo razširjeno še v prvi polovici 20. stol.

(povzeto po: Baš, A. (ur.) (2004): Slovenski etnološki leksikon. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 295)

ISBN 978-961-234-906-6



9 789612 349066