

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Meta Taljan

Podobe holokavsta v šolskem kurikulumu: devetošolci in poznavanje holokavsta

Diplomsko delo

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Meta Taljan

Mentorica: doc. dr. Maruša Pušnik

Podobe holokavsta v šolskem kurikulumu: devetošolci in poznavanje holokavsta

Diplomsko delo

Ljubljana, 2016

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici doc. dr. Maruši Pušnik za mentorstvo in strokovno pomoč pri nastajanju diplomskega dela.

Hvala mami Mariji za vse prebrane eseje, pravilno postavljene vejice, podporo in spodbudo tekom študija.

Hvala sestri Zali za vso pomoč, številne kavice in neskončne pogovore.

Hvala tudi tebi, Edo, za podporo in pomoč pri reševanju vseh tehničnih težav.

Podobe holokavsta v šolskem kurikulumu: devetošolci in poznavanje holokavsta

Šolstvo je pomemben akter pri izobraževanju, vedenju in ustvarjanju kolektivnega spomina. Pri tem igrajo pomembno vlogo predvsem šolski učbeniki, ki so glavni vir pridobivanja informacij, ki jih morajo učenci znati. Diplomaska naloga se osredotoča na predstavitev holokavsta v treh učbenikih za zgodovino, ki jih uporabljajo devetošolci pri učenju. Besedilo na tematiko holokavsta je analizirano s tekstualno analizo, pri čemer se poskuša ugotoviti, kako je predstavljena zgodovina, koliko prostora je namenjenega tej tematiki, posebna pozornost pa je namenjena tudi pravilnosti vsebine in vizualnemu gradivu. Podatki o zgodovini holokavsta, ki so predstavljeni v učbenikih, so primerjani z dejanskim znanjem devetošolcev, s katerimi sta bila opravljena dva skupinska intervjuja. Rezultati so pokazali, da osnovnošolski učbeniki kreirajo kolektivni spomin na holokavst, da je zgodovina holokavsta predstavljena pomanjkljivo in da učenci o njej vedo malo. Zanemarjanje zgodovine holokavsta pa vodi do kolektivnega pozabljanja. Spominjanje na pretekle dogodke, ki so pripeljali do grozodejstev, kot je holokavst, pa je ključno, da se lahko takšna dejanja obsodi in da se s tem prepreči njihova ponovitev v prihodnosti.

Ključne besede: holokavst, genocid, Judje, učbeniki, učni načrt.

Images of the holocaust in the school curriculum: ninth grade students and their knowledge of the holocaust

The educational system is an important actor in passing on knowledge, influencing behaviour and creating collective memory. School textbooks play an especially vital role, since they are considered to be the main source of information for students. This diploma thesis focuses on how the Holocaust is presented in three different history textbooks, used in the ninth grade of primary school. I performed a textual analysis on the content related to the Holocaust; I attempt to establish how its history is presented and how important it is considered to be. Particular attention was paid to visual material and content correctness. I compared the historical data, as presented in the textbooks, to the actual knowledge displayed by ninth-graders, with whom I performed two group interviews. I can conclude that primary school textbooks create collective memory about the Holocaust, that its history is not adequately presented, and that students know little about it. Neglecting the history of the Holocaust can lead to social amnesia. Therefore, remembering past events that have led to such atrocities is important if we want to condemn similar behaviour, and thus prevent history from repeating itself.

Key words: holocaust, genocide, Jews, textbooks, curriculum.

Kazalo vsebine

1	Uvod.....	6
2	Kulturno zgodovinski okvir holokavsta.....	7
2.1	Začetki antisemitizma v Weimarski republiki.....	7
2.2	Protijudovska zakonodaja.....	8
2.3	Koncentracijska taborišča.....	11
3	Spomin in travma.....	13
3.1	Individualni spomini kot konstrukt zgodovine in kolektivnega spomina.....	13
3.2	Kolektivno spominjanje kot način prebolevanja travme	16
4	Šolski učbeniki kot akter izobraževanja in posredovanja ideoloških vsebin	17
5	Študija primera: analiza osnovnošolskega diskurza.....	20
5.1	Reprezentacija zgodovine holokavsta v osnovnošolskih učbenikih.....	21
5.2	Prostor, namenjen tematiki holokavsta.....	25
5.3	Vsebinska pravilnost.....	26
5.4	Vizualno gradivo	27
6	Diskusija	32
7	Zaključek.....	34
8	Literatura.....	37
	Priloge	41
	Priloga A: Vprašalnik	41
	Priloga B: Intervju z devetošolci OŠ Majde Vrhovnik.....	42
	Priloga C: Intervju z devetošolci OŠ Dob	55

Kazalo slik

Slika 5.1:	Zemljevid koncentracijskih taborišč	28
Slika 5.2:	Anne Frank.....	29
Slika 5.3:	Prihod v taborišče	30
Slika 5.4:	Polaganje trupla v krematorij	31

1 Uvod

S tematiko holokavsta sem se prvič srečala v osnovni šoli. Takrat me je šokirala fotografija v šolskem učbeniku, na kateri je bilo shirano truplo, ki so ga polagali v krematorij. Ta tematika je v meni prebudila tolikšno zanimanje, da sem pogledala vse pomembnejše filme na temo holokavsta in prebrala marsikatero knjigo. Posebni doživetji pa sta bila tudi obiska koncentracijskih taborišč Mauthausen in Auschwitz, ki sta še bolj razširila moje znanje in me spodbudila k razmišljanju o pomembnosti poznavanja zgodovine holokavsta.

S svojo diplomsko nalogo želim ugotoviti, kako je predstavljena zgodovina holokavsta v osnovnošolskih učbenikih in koliko učenci poznajo holokavst. Kako osnovnošolski učbeniki zgodovine predstavljajo holokavst? Kako devetošolci spoznavajo zgodovino holokavsta? Kako devetošolci dojemajo podobe holokavsta? Na zastavljena vprašanja želim odgovoriti s pomočjo treh tez: (1) holokavst je v osnovnošolskih učbenikih predstavljen pomanjkljivo; (2) šolski učbeniki kreirajo kolektivni spomin na holokavst in (3) devetošolci vedo malo o zgodovini holokavsta. Analizirala bom tri osnovnošolske učbenike za zgodovino: *Koraki v času 9, učbenik za zgodovino v 9. razredu osnovne šole*; *Raziskujem preteklost 9* in *Naše stoletje: zgodovina za 9. razred osnovne šole*. Naredila bom skupinska intervjuja z dvema skupinama devetošolcev OŠ Majde Vrhovnik in OŠ Dob ter s pomočjo njihovih odgovorov pridobila informacije o njihovem znanju.

V teoretičnem delu diplomske naloge se bom osredotočila na samo zgodovino holokavsta, kjer bom opisala začetke sovraštva proti Judom, ki so vodili do protijudovske zakonodaje v nacistični Nemčiji in postavitve koncentracijskih taborišč za izvajanje genocida nad njimi. Posameznikov, ki so preživeli to travmatično izkušnjo, kmalu ne bo več, zato je pomembno, da njihov spomin na preživete dogodke ohranjajo drugi. V nadaljevanju diplomske naloge se bom osredotočila na vrste spomina, ki so individualni, zgodovinski predvsem pa kolektivni in travmatični spomin, pri čemer bom črpala iz del Mauricea Halbwachsa, Jana Assmanna, Barbie Zelizer in Jenny Edkins. V tem sklopu bom poskušala prikazati pomen in pomembnost spominjanja na pretekle dogodke za sedanjost. Ker je eden od ključnih akterjev pri ohranjanju kolektivnega spomina šolstvo, se bom v zadnjem, teoretičnem sklopu, s pomočjo Michaela Appla posebej posvetila pomenu sekundarne socializacije (predvsem v učbenikih) in vplivu na védenje družbe. V empiričnem delu se bom osredotočila na predstavljanje holokavsta v treh učbenikih, ki jih uporabljajo slovenski devetošolci pri učenju. Na drugi strani pa bom s

pomočjo fokusnih skupin ugotavljala, koliko učenci dejansko vedo o tematiki holokavsta. Diskusija je namenjena povzetku raziskave in njeni povezavi s teorijo. V tem delu bom teze glede na dobljene rezultate ovrgla ali potrdila. V zaključku pa bom celotno nalogo še povzela.

2 Kulturno zgodovinski okvir holokavsta

Obdobje druge svetovne vojne velja za eno od najbolj mračnih v svetovni zgodovini. Ne le zaradi desetine milijonov mrtvih vojakov in civilistov, ampak tudi zaradi dejstva, da lahko nepravilne osebe na oblasti v tako kratkem času uničijo svoj lasten narod, čigar predstavniki pripadajo določeni nacionalni, etnični ali verski skupini. Genocid, izraz, ki se uporablja za načrtno iztrebljanje takšnih skupin z morjenjem, prizadevanjem psiholoških in fizičnih poškodb, preprečevanjem rojstev otrok ali njihovim odvzemom (Jones 2011, 13), v človeški zgodovini poznamo že dlje časa. Iztrebljanje med letoma 1941 in 1945 – čas diktatorja Adolfa Hitlerja – pa je dobilo povsem nove razsežnosti. Največji genocid v zgodovini človeštva, ki se je zgodil v tem obdobju in v katerem je bilo ubitih okoli šest milijonov pripadnikov judovske verske skupine in še enajst milijonov drugih ljudi, je dobil ime holokavst ter šoah (Jones 2011, 233).

2.1 Začetki antisemitizma v Weimarski republiki

Antisemitizem oziroma sovraštvo do Judov se pojavlja v več oblikah in sega daleč v zgodovino.

Zametke sovraštva do Judov najdemo že v samem začetku krščanstva. Judje naj bi ubili učlovečenega boga, Jezusa Kristusa, zato »nastopajo kot zlo in kot taki izraz božje jeze« (Luthar 2013, 17–29). Bartov (2000, 23) kot pomembno prelomnico izpostavi 4. stoletje, ko se je zgodil veliki vzpon krščanske cerkve v Rimu in s tem močna razširitev krščanske vere. Kdor ni veroval v krščanskega Boga, je bil po njihovem v nevednosti, v zmoti in grešnik (Bartov 2000, 23). Takšen antisemitizem, ki je usmerjen proti judovski veri s strani drugih verstev (predvsem kristjanov in muslimanov), sta Luthar in Pogačar poimenovala verski oziroma tradicionalni antisemitizem (Luthar in Pogačar 2013, 8).

Moderni antisemitizem se je pojavil v zadnji tretjini 19. stoletja (Arendt 2003, 81). Že po letu 1871 se je sovraštvo do Judov pojavilo med plemstvom in izobraženimi evropskimi razredi ter se je z zlomom dunajske borze povečalo. Judje, kot pogosto zastopani borzni posredniki, so

bili obtoženi za glavne krivce za nastalo krizo (Arendt 2003, 16–183; Zajc 2012, 111). Osovražnost pa je le še podžigalo dejstvo, da so bili gospodarsko uspešni, kar je bila posledica njihove visoke izobrazbe, stremjenja k uspehu in napredovanju (Luthar 2013, 33). Nadpovprečno pogosto so bili zastopani v nekaterih poklicih kot trgovci, bankirji, nepremičninski posredniki, zdravniki in odvetniki. Ti poklici so pričali o visokem družbenem ugledu in ugodnem ekonomskem položaju, zato se je pojavil t.i. ekonomski antisemitizem (Benz 2000, 23; Luthar in Pogačar 2013, 7).

Sovražna nastrojenost do pripadnikov judovske vere se je stopnjevala vse do vzpona Adolfa Hitlerja, do katerega je prišlo leta 1933, ko je v obdobju njegovega Tretjega rajha dosegla svoj vrhunec. Priljubljen diktator in vodja Nacionalistične nemške delavske stranke ni skrival rasizma in je svoje ideje antisemitizma odkrito delil z množico. Nacisti so verjeli, da je nemška kri omadeževana in jo je treba očistiti vseh invalidov in pripadnikov tuje rase, kar so v osrednji Evropi predstavljali Judje in Romi (Bartov 2000, 66). Rasni antisemitizem je predstavljal Jude kot manjvredno oziroma nevredno rasno skupino, ki nima mesta v svetu (Luthar in Pogačar 2013, 8). Akterji za širjenje antisemitske propagande naj bi bili po Jonesu (2011, 234) mediji, predvsem tisk, preko katerega so nacisti Jude predstavljali kot aktivno smrtonosno grožnjo v zgodovini, kot krivce za vse tegobe takratnega obdobja, težavne in zlonamerne. Kljub temu da so predstavljali manj kot en odstotek prebivalstva, so jih okrivili za vse. Za gospodarsko krizo, v kateri se je znašla poražena Nemčija po koncu prve svetovne vojne, obtoženi so bili za začetek vojne, za njen poraz, pomanjkanje, obtožili so jih celo, da so namerno škodovali nemški vojski iz sebičnih interesov, tj. zaradi finančnega okoriščenja. (Luthar 2013, 10; Luthar in Pogačar 2013, 7). Luthar (2013, 10) navaja, da moderni antisemitizem izhaja iz tradicionalnega sovraštva do Judov, ki je podkrepjen s teorijo o manjvredni rasi.

2.2 Protijudovska zakonodaja

Po vstopu Hitlerja na oblast so se začele korenite spremembe. Že »1. aprila 1933 je bil razglašen bojkot vseh judovskih podjetij in svobodnih poklicev« (Jelinčič 2009, 324), čemur so sledili številni zakoni usmerjeni proti Judom. Septembra leta 1935 je izšla zakonodaja Nürnberški zakoni, po kateri so Judje izgubili državljanstvo in vse pravice (Jelinčič 2009, 324).

Nürnberške zakone sta sestavljala »Zakon o državljanih rajha«, ki je Judom omejil pravice, in »Zakon o zaščiti krvi«. Slednji je prepovedoval poroke in spolne odnose med Judi in Nejudi (Luthar 2013, 135). Jud po Nürnberških zakonih ni bil le nekdo, ki je sam sebe priznaval za Juda ali je pripadal judovski verski skupnosti, »Juda so definirali kot osebo s tremi judovskimi starimi starši« (Jelinčič 2009, 324), ti pa so veljali za Jude, če so bili pripadniki judovske verske skupnosti (Luthar 2013, 134). Prav tako so imeli omejene pravice tisti, ki so imeli dva judovska stara starša in so bili označeni kot t.i. »mešanica 1. stopnje«. Ljudje z le enim judovskim starim staršem pa so bili mešanica 2. stopnje in so imeli enake pravice kot ljudje »nemške krvi« (Luthar 2013, 134–135).

Sledile so še dodatne omejitve in načini poniževanja, namenjeni pripadnikom judovske vere. Kristjani (in ostali Nejudi) niso smeli imeti judovskega zdravnika, najemodajalca ali pa niso smeli obedovati skupaj z Judi. Judovskim bolnikom ni bil dovoljen sprejem v bolnišnice, vojaki so bili izgnani iz vojske, sodbe judovskih sodnikov so bile neveljavne. Do konca štiridesetih so zanje veljale omejitve gibanja, določen čas gibanja, živila so lahko kupovali le v določenih trgovinah in ob določenem času. Odvzeti sta jim bili premoženje, volilna pravica, nositi pa so morali rumeno zvezdo ali trak. Niso mogli pridobiti akademske izobrazbe, vozniškega dovoljenja ali posedovati radijskih sprejemnikov, telefonov in motornih vozil ... (Luthar 2013, 38–40; Bartov 2000, 26–28; Benz 2000, 40). Skratka, izgubili so vse pravice ter bili ponižani in izobčeni iz družbenega življenja.

Sovražna nastrojenost se je stopnjevala in antisemitisti so čakali samo na povod za napad. To je bil atentat judovskega študenta na tajnika nemškega veleposlaništva v Parizu, na katerega so nacisti odgovorili s pogromom (Benz 2000, 31). Kristalna noč, ki se je zgodila v noči z 9. na 10. november leta 1938, le dva dni po atentatu, predstavlja začetek holokavsta. Takrat so člani SS-a sežgali glavno sinagogo v Frankfurtu in še na stotine drugih sinagog, izropali judovske trgovine, napadli njihove domove in njih. Ubitih je bilo 91 Judov, okoli 30 000 pa je bilo deportiranih v koncentracijska taborišča (Jelinčič 2009, 324; Shaw 2003, 78).

Zgradili so geta, določene predele mest, kjer so bili Judje z zidom ali ograjo ločeni od ostalih prebivalcev. S koncentracijo pripadnikov judovske vere v getih so dosegli njihovo popolno izločenost iz družbe in absolutni nadzor. Na Poljskem in v Sovjetski Uniji je bilo okoli 1000 getov. Največji med njimi je bil Varšavski geto, ki je štel 400 000 prebivalcev (Sheehan 2010, 12). Njihovi prebivalci so množično umirali zaradi pomanjkanja hrane, bolezni, slabih higienskih razmer in nasilja. Geti, kot prehodna postaja taborišč, so bili »domovanja« Judov,

in sicer le nekaj dni ali tednov, lahko pa tudi nekaj let. Luthar in Pogačar (2013, 9) pravita, da so obstajala najkasneje do leta 1942, ko so jih ukinili, Jude pa v večini transportirali v taborišča ali jih ustrelili.

V tem času so imele veliko vlogo t.i. einsatzgruppen (Einsatzgruppen der Sicherheitspolizei und des SD), ki so bile posebne enote varnostne policije SS-ovcev, katerih naloga je bila iskati in ubijati nemške sovražnike, predvsem Jude. Te so umorili ali pa jih zbrali in transportirali v geta (Luthar 2013, 41). Masovno ubijanje s streli je psihološko bremenilo morilce, zato je njihov poveljnik in ustanovitelj Heinrich Himmler, sicer velik rasist in antisemitist, zahteval razvoj bolj priročnega načina ubijanja. Takrat se je prvič pojavila ideja ubijanja s plinom v obliki »plinskih vozov«, ki so imeli vgrajeno plinsko komoro, kamor so zaprli žrtve in jih zadušili z ogljikovim monoksidom. Vendar, kot opisuje Benz (2000, 20), tudi ta metoda ni bila dovolj učinkovita, saj je bila zmogljivost plinskih vozov glede na število »nacionalnih sovražnikov« premajhna in domislili so se učinkovitejše metode.

Praktična ideja za iztrebljanje je bila predstavljena 20. januarja leta 1942 na konferenci ob jezeru Wannsee v Berlinu (Jelinčič 2009, 326). Na tako imenovani »wannseejski konferenci«, katere pobudnik je bil Reinhard Heydrich, ki ga Benz imenuje »šef glavnega urada državne varnosti, centralne policije in tajne policije nacistične države« (Benz 2000, 15), je bilo zbranih 16 oseb, večina državnih sekretarjev in visokih častnikov. Heydrich je po dolgi uvodni predstavitvi prešel k celostnemu načrtu in načinu, kako uničiti vse Jude v Evropi, imenovanem »končna rešitev judovskega vprašanja«.

Nemške oblasti so idejo kmalu spravile v prakso in začele z načrti ter gradnjo posebnih objektov, ki bi omogočali množično pobijanje Judov. Hitler je kot glavnega vodjo pooblastil Heinricha Himmlerja, čigar naloga je bila centralizirati upravljanje koncentracijskih taborišč in jih formalizirati v sistem. (Sheehan 2010, 15). Pri tem je pomembno vlogo odigral Theodor Eicke, ki je s svojimi izkušnjami kot poveljnik taborišča v Dachau razvil sistem upravljanja koncentracijskih taborišč, določil naloge in dolžnosti stražarjem ter kazni za zapornike (Holocaust Encyclopedia). Ime, ki se ga vsekakor ne sme spregledati, je tudi Rudolf Höss. Poveljnik največjega koncentracijskega kampa Auschwitz, ki je s svojo šestčlansko družino živel v njegovi neposredni bližini, je namreč leta 1941 uvedel najučinkovitejšo metodo usmrtnice večjega števila ljudi naenkrat s Ciklonom B (Sheehan 2010, 20–21). Nad njegovo učinkovitostjo se je prepričal sam s prisotnostjo pri prvem poskusu tovrstnega morjenja v znameniti kleti bloka 11 v Auschwitzu.

2.3 Koncentracijska taborišča

Koncentracijska taborišča, postavljena na zapuščenih krajih, so bila narejena že okoli leta 1933 in prvotno namenjena prevzgoji političnih nasprotnikov in drugih, ki so ogrožali varnost države. Od decembra leta 1941, ko je v taborišče Chelmno prispel prvi vlak z Judi (Sheehen 2010, 17), pa so postala tovarne smrti, ne le za pripadnike judovske vere, ampak tudi za Rome, Jehove priče, ruske vojne ujetnike, kriminalce, člane uporniških gibanj, spolne prestopnike, homoseksualne moške, telesno in duševno prizadete, asocialce (kot so klateži, berači, delomrzneži, prostitutke, alkoholiki) ... (Luthar 2013, 89; Jezernik 1993, 7; Jones 2011, 267–276).

Ljudi so strpali v živilske vagone, ne da bi jim razkrili cilj potovanja. Kjer potovanje z vlakom ni bilo mogoče, so jih prevažali s tovornjaki, če pa razdalja do najbližjega koncentracijskega taborišča ni bila predolga, so hodili peš. Brez sanitarij, hrane in vode v veliki vročini poleti ali v hudem mrazu pozimi so potovali tudi več dni, nekateri tudi tednov, da bi prišli na cilj. Zaradi nečloveških razmer so že med potjo izgubili življenje zelo mladi, stari in bolni.

Luthar (2013, 83) po prihodu v taborišče opisuje selekcijo, kjer so zdravniki z besedo desno ali levo napovedali takojšnjo usodo ujetnikov. Na eno stran so morali stopiti starejši, bolni, otroci, ženske in drugi, nesposobni za delo. Ti so bili takoj poslani v plinske celice, imenovane krematoriji, pod pretvezo, da se bodo oprhali. V brezračnem prostoru so skozi reže spustili plin Ciklon B, ki je v nekaj minutah ubil do 2000 ujetnikov (Luthar 2013, 94).

Na drugo stran so stopili tisti, ki so bili zdravi in močni in so lahko opravljali prisilno delo. Večinoma so bili to mladi moški. Odvzeli so jim osebne predmete, pobrili glave in ostale dlake na telesu, preoblekli v progaste zaporniške uniforme in vtetovirali številko. Glede na razlog zaprtja (Jud, Rom ...) so jih označili s trikotniki različnih barv, ki so si jih morali prišiti na obleko (Poljanšek 2002, 22). Po tem procesu so bili poslani v lesene barake, kjer je v vsaki bivalo od 500 do 1000 zapornikov.

Vsakodnevno garaško delo v vseh vremenskih razmerah, boleznih, poškodbah, premajhna količina hrane in vode so poskrbeli, da so zaporniki hitro oslabeli. Skop in nizkokalorični jedilnik je sestavljal vodeno kavo in košček tankega kruha ob jutrih ter krožnik juhe iz repe in krompirjevih olupkov, ki so jo dobili čez dan (Luthar in Pogačar 2013, 18). Preživeli taboriščnik Miloš Poljanšek tako opisuje svoj vsakdanjik »Po dnevnem redu je bilo treba

vstati ob četrta na pet zjutraj, zajtrk je bil ob petih, odhod na delo ob šestih, kosilo 12–13 h in ob šestih zvečer prenehanje z delom« (Poljanšek 2002, 24). Ko niso bili več sposobni za delo, so jih pokončali z zaplinjevanjem, streli ali udarci in tako naredili prostor za nove prišleke. Trupla taboriščnikov so zažgali v za to namenjenih krematorijih, na grmadah ali pa so jih v množičnih grobiščih zakopali. Povprečna življenjska doba ujetnika je trajala približno tri mesece. Dlje so preživeli le redki »srečneži«, ki so bili izbrani za fizično manj naporna dela ali so se znašli kako drugače. Priljubljeno delovno pozicijo so imeli t.i. »Kanadčani« (tisti, ki so razvrščali lastnino zapornikov ob njihovem prihodu). Slednji so lahko kaj ukradli in to zamenjali za hrano. »Srečo« so imeli tudi delavci v kuhinji ali bolnišnici (Luthar 2013, 86–95; Sheehan 2010, 30).

V tem času so znani tudi grozljivi medicinski eksperimenti, ki so jih nemški znanstveniki preizkušali na zapornikih. Med drugim so raziskovali, koliko časa lahko preživijo pod znižanim zračnim tlakom ali v mrzli vodi. Na ujetnikih so s kemikalijami preizkušali okuženo vodo in cepiva za smrtonosno nalezljive bolezni (Holocaust Encyclopedia in Poljanšek 2002, 35). Sloviti so tudi grozoviti medicinski preizkusi v genetiki, ki jih je Dr. Josef Mengele izvajal na enojajčnih dvojčkih, z namenom odkriti, kako izboljšati arijsko raso. Ti so se v večini končali z mučno smrtjo.

Obstajalo je več vrst koncentracijskih taborišč. (1) Začasna, tranzitna taborišča, kot vmesne postaje do drugih taborišč. (2) Delovna taborišča, namenjena prisilnemu, neplačanemu, težkemu delu, ki so ga morali opravljati. (3) Uničevalna taborišča, ki so bila namenjena iztrebljanju verskih in drugih skupin ljudi. Ravno zaradi takšne razgibanosti po namenu, velikosti, trajnosti in kapaciteti se končno število taborišč močno razlikuje od literature. Nekateri mednje štejejo le večja, drugi podatki pa kot koncentracijska taborišča upoštevajo tudi manjša, tranzitna in baze, kjer so živeli. Če upoštevamo podatke v bazi Jewis virtual library (Jewis virtual library), je bilo 23 osrednjih taborišč, ki jim lahko prištejemo še okoli 900 pomožnih. Drugod pa lahko zasledimo podatke tudi o preko 2000 taboriščih.

Največje taborišče, Auschwitz, je bilo sestavljeno iz sistema 39 taborišč, razčlenjenih na tri komplekse – Auschwitz I, Auschwitz II oziroma Birkenau in Auschwitz III. Med njimi je bil Auschwizz II osrednji center za morjenje, ki je rekordno sprejel 105 700 ujetnikov (Šumi in Luthar 2012, 258). V njem je od leta 1942 do začetka leta 1945 umrlo okoli milijon tristo ljudi. Druga večja taborišča so bila Chelmno (200 000 mrtvih), Solbabor (260 000 mrtvih), Belzec (500 000 mrtvih), Treblinka (800 000 mrtvih) in Majdanek (130 000 mrtvih) (Jones 2011, 241; Sheehan 2010, 22).

Konec leta 1944 so se nacisti zavedali, da bodo sovjetski vojaki slej ko prej vkorakali v Auschwitz, zato so želeli svoje zločine prikriti z uničevanjem plinskih celic in dokumentov. Januarja 1945 so pripadniki SS z vsemi zaporniki, ki so bili zmožni hoditi, zapustili Auschwitz (Sheehan 2010, 38–40). Zaradi hude zime, neprimerne obleke in hrane, oslabelosti ter izmučenosti se je bil ta pohod za večino končal predčasno. Zaradi ogromnega števila mrtvih se ga je prijel izraz »marš smrti«. Osvoboditev taborišča se je zgodila 27. januarja 1945, ko so ruski vojaki dosegli Auschwitz in v njem našli nekaj tisoč oslabelih zapornikov. V spomin na prekinitev holokavsta je 27. januar postal mednarodni dan spomina na žrtve holokavsta.

Usoda pa ni bila naklonjena niti tisti peščici preživelih, ki so dočakali osvoboditev. Nemalo bivših zapornikov je izgubilo bitko z življenjem med transportom nazaj v domovino, v begunskih taboriščih ali kasneje zaradi bolezni, podhranjenosti, prenajedanja ... Luthar (2013, 112) opisuje izgubljenost in žalost preživelih, ki so se vrnil v prazne, izropane in uničene domove, kjer so bili umorjeni njihovi najbližji in kjer je bil še vedno prisoten antisemitizem. Številne ni nič več vezalo na ostanek, zato so se množično preseljevali in začeli živeti nova življenja v Izraelu, Združenih državah, Kanadi in Avstraliji (Holocaust Encyclopedia).

Glede na nacistično statistiko je leta 1935 v Evropi bivalo okoli 11 milijonov Judov, petnajst let kasneje, leta 1950, jih je ostalo le še 3.5 (Luthar 2013, 8; Holocaust Encyclopedia). Starman podaja grozovito spoznanje, da je bilo desetletje nacističnega režima dovolj, da »so bila uničena stoletja judovske zgodovine v Evropi« (Starman 2006, 148).

3 Spomin in travma

Spomin je »obravnavanje že doživetega« (Komerički 2006, 191). Da lahko nekaj uspešno prikličemo v spomin, so potrebni trije procesi, ki jih navaja Jurić. Najprej je treba informacije zaznati v zunanjem okolju ali v sebi in jih (1) vnesti (encoding), jih nato (2) shraniti oziroma skladiščiti (storage) in na koncu (3) priklicati (retrieval), oživiti, ozavestiti oziroma se spomniti (Jurić 2007, 206).

3.1 Individualni spomini kot konstrukt zgodovine in kolektivnega spomina

Holokavst je dogodek, ki so mu bili priča milijoni. Vsak, ki ga je preživel, ima svoj spomin na čas, ki ga je prebil v taborišču, pa naj bodo to nadzorniki taborišč, stražarji, ujetniki ... Posameznik se spominja, kako je bilo, kako je prišel tja, kaj je videl, doživel, čutil ... Spomin

tistih, ki so bili umorjeni v taboriščih, je umrl skupaj z njimi, saj niso imeli niti možnosti, da bi ga prenesli naprej. Redki, ki so preživeli, pa so ga povezovali s spomini drugih preživelih. O svojem preživetju so pripovedovali drugim, ga zapisali in s tem posredovali naprej. Pričevanja, ne le ujetnikova, ampak tudi drugih prisotnih, so skupaj z dokazi, kot so dokumenti, zgradbe, fotografije, ustvarila sliko preteklosti, ki se bo lahko ohranila in bila posredovana mlajšim generacijam tudi takrat, ko preživelih ne bo več. Glede na število oseb, prisotnosti in čas, preteklo od določenega dogodka, ločimo več vrst spominov.

Individualni (uporabljajo se tudi izrazi notranji, avtobiografski, osebni, interni) spomin je spomin posameznika na dogodke, ki jih je osebno doživel v preteklosti. Takšen spomin je časovno omejen, saj s smrtjo posameznika umre tudi spomin. Poleg tega ni popoln, saj skozi čas začne pešati, zbledi, prihaja do fiziološke pozabe in popačenja. Pozablja se zaradi več razlogov. Da ne bi prišlo do preobilice informacij, se naredi praznina, informacije se izbriše, pozabi in naredi prostor novim. Galloway (2006, 3) izpostavlja pozabljanje travmatičnih izkušenj, pri čemer ima pozaba funkcijo zaščite človeka, saj mu omogoča srečno prihodnost. Pozabljanje se lahko prepreči z obujanjem spomina, vendar le-ta ni več popoln, temveč popačen, stereotipen, izpopolnjen in olepšan spomin (Komerički 2006, 191). Komerički (2006, 191) opozarja na še en problem individualnega spomina, ki je ta, da si posameznik priredi resnico in si zavestno spremeni pripoved, da je ta bodisi zanj ali za druge bolj verjetna in manj mučna. Nevarnost individualnega spomina je torej, da je nenehno izpostavljen pozabljanju in popačenju. Rešitev za ohranitev in preprečitev popačenja je, kot pravi Halbwachs (2001, 26), obujanje spomina z ljudmi, ki so prav tako bile priče in nam celo pomagajo pri dopolnitvi spomina.

Zgodovinski (uporabljata se tudi izraza zunanji ali družbeni) spomin se »razvije v daljšem časovnem obdobju in ga družba povzame« (Komerički 2006, 192) ter je obsežnejši od individualnega spomina. Dogodkov, ki jih vključuje, posameznik ni preživel, vendar obstajajo dokazi o njihovem resničnem obstoju (Komerički 2006, 192), kot so predmeti, zapisi, ustna izročila. Ravno zaradi teh dokazov, kot pravi Pušnik (2005, 409), se takšen spomin ohranja med ljudmi tudi takrat, ko preživelih ni več, da bi ga obujali.

Kolektivni spomin Zelizer (1998, 4) predstavi kot mozaik, ki se oblikuje, ko se individualni spomini ljudi, ki so bili priča določenim dogodkom, združijo, pri čemer nastane večja skupna slika pogledov v preteklost (Zelizer 1998, 4). Komerički pa ga manj slikovito opiše kot rezultat »zblíževanja in poenotenja spomina posameznikov« (Komerički 2006, 191). Do

potankosti ga preuči francoski filozof in sociolog Maurice Halbwachs, ki trdi, da »Individualni spomin posameznika ne more funkcionirati brez kolektivnega spomina njegove skupine« (v Starc 2001, 172). Posamezniki namreč svoje individualne spomine nenehno povezujejo s spomini skupin, katerim pripadajo. Teh skupin je mnogo, saj vsak posameznik nenehno vstopa v nove skupine, iz njih odhaja, skupinam se pridružujejo novi člani in jih zapuščajo. Njihovi pripadniki usklajujejo svoje spomine in tako tvorijo kolektivni spomin, ki povezuje skupino (Starc 2001, 172). Za razliko od zgodovine, ki je le ena, je kolektivnih spominov več oziroma jih je, kot pravi Halbwachs, »toliko kolektivnih spominov, kolikor je skupin« (Halbwachs 2001, 118), saj se v različnih skupinah oblikujejo različni pogledi na preteklost (Wertsch 2008, 120). Kolektivni spomin nima določenega začetka ali časa, prav tako ni stalen, ampak se nenehno spreminja glede na skupino in njihove pripadnike (Zelizer 1998, 3).

Nekateri avtorji trdijo, da s smrtjo posameznika popolnoma umre tudi kolektivni spomin (Assmann 2004, 21). Drugi pa glede na trajnost kolektivni spomin ločijo na komunikacijski in kulturni spomin.

Komunikativni spomin nastane v okolju prostorske bližine, se prenaša ustno in je časovno omejen. Delijo si ga največ tri generacije (torej je njegova dolžina največ 80 do 100 let), ki, kot pravi Jurić, »tvorijo izkustveno-doživljajsko, spominsko in pripovedovalno skupnost« (2007, 206). Assmann (2008, 111) dodaja, da komunikativni spomin ni institucijski, kar pomeni, da ga ne podpira nobena izobraževalna niti kakšna druga ustanova.

Kulturni spomin ima dolgotrajnejši obstoj, saj »so pretekle vsebine institucionalizirane v objektivizirano kulturo« (Kuljić 2012, 89–90) in tako ohranja kulturno formacijo, kot so teksti, spomeniki, muzeji, prazniki, obredi ter institucionalno komunikacijo, npr. predavanja (Assmann 1988, 129). Assmann (1988, 129) poudarja, da kulturni spomin hrani vedenje, od koder skupina izhaja in se zaveda svoje enotnosti ter posebnosti.

Kolektivni spomin oblikujejo ljudje, ki so dogodke doživeli. Pogoj, da spomin obstaja, je, da mora imeti subjekte, ki se spominjajo (Halbwachs 2001, 86). Da ne zdrsne v pozabo, ga morajo nadaljnje generacije ohranjati s pripovedovanjem, branjem literature, preko slik, praznikov, spomenikov, v zadnjem času tudi z novejšimi mediji, kot so film, televizija in internet. Dokler ga na takšne načine nenehno ohranjajo, Zelizer (1998, 3) optimistično navaja, da se lahko celo povečuje skozi čas. Ker ga morajo ljudje nenehno ohranjati, lahko z ne branjem in z ne ohranjanjem preteklosti ta kolektivni spomin zdrsne v kolektivno pozabo.

3.2 Kolektivno spominjanje kot način prebolevanja travme

Posebna vrsta spomina je spomin na dogodke, ko so bile žrtve izpostavljene dolgotrajnemu fizičnemu in psihičnemu nasilju, zlorabi in mučenju, kar je povzročilo travmo (Starman 2006, 134). Edkins (2003, 4) doda, da se mora žrtev v položaju, v katerem se je znašla, počutiti nemočno in kar je še pomembnejši dejavnik nastanka travme – njeno zaupanje mora biti izdano. Do tega pride, ko se nekdo, naj bo to oseba, država ali družba, ki bi morala posameznika ščititi, obrne proti njemu in mu postane grožnja (Edkins 2003, 4).

Glede na pogoje za nastanek travme je travmatičen spomin tudi spomin žrtev, ki so preživele holokavst. Takratna vodilna Nacistična stranka se je obrnila proti svojim državljanom in nad Judi ter drugimi manjšinami izvedla genocid (namesto da bi jim zagotovila varnost). Spomini na smrti, mučenja, poniževanja so vse prej kot prijetni za ljudi, ki so te grozote preživel, zato se tega ne želijo spominjati, ampak potisniti v pozabo. Edkins (2003, 1) navaja, da čeprav se trudijo izbrisati spomin, mučno preteklost pogosto ponovno podoživljajo tudi v obliki nočnih mor. Posameznik živi s travmatičnim spominom in v nenehnem strahu pred ponovitvijo grozodejstev, saj je izgubil iluzije varnosti, zaščite in zaupanja v skupino, ki ga je že izdala. Ker se sam težko spopada s prebolevanjem travme, je pomembno povezovanje z drugimi, saj tako prihaja do kolektivnega spopadanja s travmo (Zelizer 2002, 2). Skupina mora na tej točki ponovno dokazati, da ga bo ščitila, da je varen, da je to del preteklosti, ki se ne bo ponovila. To doseže s tem, da se travmatični dogodki in spomini preoblikujejo v »različne spominske slovesnosti, kot so parade, proslave, muzeji, spomeniki, ki govorijo o narodovem slovesu, žrtvovanju, pogumu, veličastnosti, kar pomaga odpraviti grozote iz preteklosti«. (Pušnik 2006, 95).

Barbie Zelizer in Jenny Edkins za pomoč pri prebolevanju travm izpostavljata velik pomen fotografije. Edkins pravi »travme se ne da izraziti, lahko se jo le pokaže (Edkins 2003, 174). Posameznik namreč težko ubesedi svoja videnja, občutke in doživetja, fotografija pa omogoča ravno to, omogoči vizualizacijo travme. Je dokaz in direkten pokazatelj grozote in krutosti, ki ju je nekdo doživel. Z videnjem dogodkov, ki jih je doživel posameznik, jim postanejo priče tudi drugi, ki jih sicer niso doživeli. Vzpostavljajo okrajšane spominske okvire, ki omogočajo, da se lahko ljudje spominjajo z drugimi (Zelizer 2002, 3). S tem fotografije omogočajo prebolevanje travme tako posameznikom kot kolektivu (Zelizer 2002, 8). »Fotografije olajšajo delo ponovnega vključevanja po travmi. V tem smislu niso le pripomočki iskanja preteklosti, ampak tudi prihodnosti« (Zelizer 2002, 14). Fotografije predstavljajo osnovo

našega spomina na holokavst. S seznanitvijo s travmatično izkušnjo in z njenim soočenjem, kot pravi Kuljić, »travma postane konstruktivna, ker preteklost integrira v prihodnost. Nikoli več postane imperativ spomina in ne le preprosta lekcija preteklosti« (Kuljić 2012, 223).

Od osvoboditve taborišča je minilo enainsedemdeset let, kar pomeni, da otroci, rojeni v današnjem času, ne bodo mogli zgraditi svojega kolektivnega spomina na podlagi komunikacijskega, ko bi jim o svoji individualni izkušnji v koncentracijskem taborišču pripovedovali preživeli. Ves njihov kolektivni spomin je tako odvisen od kulturnega, ki ga spoznavajo preko medijev, muzejev, predvsem pa izobraževalnih ustanov. Če tudi institucije zatajijo pri spominjanju na zgodovinske dogodke, potem kolektivni spomin zdrsne v pozabo, kar bi imelo negativne posledice pri ohranjanju svetovnega miru, kot potrjuje Pušnik, ko pravi »Spomin je bistven za proizvodnjo nacionalne skupnosti kot tudi za sodobni svetovni red in mednarodne odnose« (Pušnik 2006, 96).

4 Šolski učbeniki kot akter izobraževanja in posredovanja ideoloških vsebin

Devetletna osnovna šola je obvezna za vse otroke Republike Slovenije in igra pomembno vlogo pri razvoju posameznika tako v individualnem kot družbenem smislu (Barle Lakota in Sardoč 2015, 27). Šola kot tako velika in pomembna institucija je nenehno predmet preučevanja in raziskovanja. Strokovnjaki v različnih literaturah enotno izpostavljajo tri glavne funkcije šole, ki so izobraževanje, socializacija in naturalizacija ideoloških vsebin (Čepič in Vogrinčič 2003, 316).

Barle Lakota in Sardoč za šolo pravita, da je: »institucija, ki jo je država pooblastila za prenos uradnega znanja in za izdajo javnih listin, s katerimi jamči, da je bilo določeno (uradno) znanje posredovano in da ga je posameznik usvojil.« (Barle Lakota in Sardoč 2015, 21). Primarna naloga šole je bila in še vedno je posredovanje znanja, ki pa ima v današnji, t.i. »družbi znanja« veliko večji pomen kot v preteklosti. Današnja družba je postala kompleksna, njen razvoj pa je odvisen od »vse hitrejša implementacije novega znanja« (Barle Lakota in Sardoč 2015, 17), ki je, kot ugotavlja Vidmar (2011, 30), postalo bistveno, da lahko posameznik sploh preživi v civilizirani skupnosti. Pri tem se poraja vprašanje, katero je to znanje, zakaj je pomembno, da ga mlajše generacije poznajo, predvsem pa to, kdo ga določa. Apple (1992, 8) opozarja, da so tisti, ki določajo oziroma nadzirajo uradno znanje, pripadniki

skupin, ki imajo ekonomsko, politično in kulturno oblast. To nadalje podkrepi z Gramscijem, ki pravi, da je »nadzor znanja, ki ohranja in proizvaja dele družbe, ključen dejavnik pri povečevanju ideološke dominacije ene skupine ljudi ali enega družbenega razreda nad manj močnimi skupinami ljudi ali razredi« (v Apple 1992, 59). Šola je državna institucija in država je tista, ki z učnim načrtom oziroma šolskim kurikulumom določa, kaj morajo predstavniki bodoče generacije (in s tem celotni narod) vedeti o družbeni skupnosti in svetu (Kovač in drugi 2005, 38) ter kaj ni pomembno in se lahko pozabi. Pri kurikulumu tako vsekakor ne gre za preprosto naključno zbirko znanja, ampak je del selektivne tradicije – selekcije – zato, da ustreza viziji legitimnega znanja neke skupine (Apple 1992, 121). Šabec (2015 131) poudarja, da ima sekundarna socializacija, torej šola, še večjo vlogo pri ustvarjanju interpretativnega okvirja, pridobivanju informacij in interpretacijah o drugih kulturah kot primarna socializacija, torej družina in vrstniki. Z izborom določene tematike in s poudarki pri obdobjih zgodovine ter popolnim prezirom do drugih država ključno vpliva na oblikovanje identitete posameznika, kot tudi ustvarja zeleno ideologijo v državi. Glavna akterja, preko katerih se na otroke prenašajo takšne ideološke, politične ideje in socialno učenje, sta učbenik in učitelj.

Že po definiciji so šolski učbeniki knjige, ki na pregleden način podajajo informacije, vednosti in znanja, ki jih morajo učenci usvojiti, da bi zmogli doseči cilje in standarde znanja, ki jih določa organiziran šolski kurikulum (učni načrt) (Kovač in Kovač Šebart 2003, 46-63; Heyneman 2006, 37). Učbenik je strukturiran glede na vsebino, ki predstavlja uradno znanje, kar morajo predstavniki družbe znati (Kovač in Kovač Šebart 2003, 44). To znanje določa država v obliki učnega načrta. Po izračunu Janeza Justina (2007, 3) morajo slovenski učenci tekom osnovnega in srednjega šolanja predelati do 30 tisoč strani v učbenikih. Torej morajo učenci že v obvezni osnovni šoli predelati več tisoč strani učbenikov. Tolikšna količina prebranega gradiva vsekakor pripomore k oblikovanju splošnega modela sveta, jih spodbuja k predstavitvi svojih zamisli, njihovi utemeljitvi ter iskanju in reševanju problema (Justin 2007, 3). Da lahko določen učbenik stopi v veljavo, mora najprej skozi proces potrjevanja. Kovač in drugi (2005, 26) navajajo tri kriterije, ki jim mora učbenik ustrezati: (1) skladnost s sodobnimi spoznanji stroke, ki opredeljuje predmet, (2) metodično-didaktična ustreznost in (3) razvojno-psihološka ustreznost. Država ne zagotavlja zgolj vsebine, ki vpliva na željen razvoj, temveč tudi jamči za pravilnost podatkov. Podatki v šolski literaturi so resnični, saj je vsebina učbenikov na trgu skrbno preverjena in potrjena s strani državnega Zavoda za šolstvo (Čepič in Vorginčič 2003, 317). S tem pristopom država dobi »vpogled ne samo v način reprodukcije

znanja v posamezni družbe, ampak tudi v naravo gospostvenih razmerij v njej« (Kovač in Kovač Šebart 2003, 44) in »ohranja ideološko hegemonijo (Čepič in Vogrinčič 2003, 315).

Da je učbenik eden glavnih prenašalcev znanja in ohranjanja ideološke hegemonije, lahko potrdimo tudi s teorijo medijev. Učbenik je medij, kar lahko ugotovimo že iz definicije učbenika, ki jo podajajo Kovač in drugi, ko pravijo, »Učbenik kot učno sredstvo oz. učni vir je tekstovni učni medij, ki kot del izobraževalne tehnologije pripomore k učinkovitosti pouka in samostojnega učenja« (Kovač in drugi 2005, 20).

Vloga učbenika s tem presega njegov osnovni namen informiranja in izobraževanja, ampak ima kot vsak drug medij tudi vzgojno funkcijo in pomaga pri oblikovanju mnenja (Košir in Ranfl 1996, 50). Z oblikovanjem posameznikovih mnenj se oblikuje tudi družbeni pogled na zgodovinske dogodke. Učbeniki so torej s poudarjanjem ali zanemarjanjem nekaterih vidikov zgodovinskih dogodkov pomemben akter pri oblikovanju kolektivnega spomina.

Učbenik je namenjen tako učencu kot učitelju. Za učence učbenik predstavlja predvsem učni vir, s pomočjo katerega bo črpal in memoriziral podatke ter s tem prišel do zelenega rezultata, tj. ocene. Za učitelja pa učbenik predstavlja glavno učno sredstvo, ki mu je v pomoč pri doseganju optimalnih učnih rezultatov (Kovač in drugi 2005, 31). Z njegovo pomočjo si lahko pomaga pri strukturiranju učnih ur tekom šolskega leta, določanju, kako podrobno in obsežno mora razlagati določeno snov, služi mu kot uporna točka pri razlagi snovi in sestavi preverjanj znanja. Od učitelja se zahteva, da snov razlaga po učnem načrtu, ki ne omogoča večjih odstopanj. Njegovo delo se preverja z nacionalnimi preizkusi znanja, kjer vsi učenci osnovnih šol v Sloveniji pišejo enako preverjanje znanja (seveda sestavljen po učnem načrtu), s čimer država dobi vpogled, katero znanje je bilo posredovano in koliko ga je bilo posredovanega. S tem po besedah Kovača in drugih (2005, 11) učitelj postane le uradnik, ki posreduje cilje in standarde, ki jih določa država, Apple (1992, 99–100) pa dodaja, da je učiteljevo strokovno znanje razvrednoteno zaradi vnašanja tehnično vodenih postopkov. Po drugi strani pa Barle Lakota in Sarđoč (2015, 20) dajeta učitelju večji vpliv kot le posredniku idej in načina mišljenja, ki ga želi doseči vladajoči razred. Pravita, da čeprav mora delovati po učnem načrtu, ima vseeno avtonomijo, ki se kaže v načinu prenosa, s katerim relativizira vsebino. Tako lahko predpisano vsebino poučuje s cinizmom in kritičnostjo, ki ju podkrepi s primeri ter s tem t.i. »uradno resnico« relativizira, s čimer vpliva na razumevanje sveta otrok (Barle Lakota in Sarđoč 2015, 20).

5 Študija primera: analiza osnovnošolskega diskurza

V raziskovalnem delu naloge se bom osredotočala na predstavljanje holokavsta v osnovnošolskem diskurzu. V svoji diplomski nalogi želim ugotoviti, kako se reprezentira zgodovina holokavsta v šolskih učbenikih in koliko devetošolci poznajo holokavst. Analizirati želim reprezentacijo holokavsta v osnovnošolskem diskurzu, in sicer tako, da ugotovim, kako so podobe predstavljene v treh učbenikih za zgodovino, ki ju slovenski devetošolci uporabljajo pri učenju zgodovine. Na drugi strani pa želim analizirati devetošolce, kako slednji interpretirajo oz. kako berejo medijski tekst. Poskušala bom odgovoriti na raziskovalna vprašanja 1. Kako osnovnošolski učbeniki zgodovine predstavljajo holokavst? 2. Kako devetošolci poznavajo zgodovino holokavsta? in 3. Kako devetošolci dojemajo podobe holokavsta? Glede na dobljene rezultate raziskave bom potrdila ali ovrgla naslednje teze: 1. Holokavst je v šolskih učbenikih predstavljen pomanjkljivo; 2. Šolski učbeniki kreirajo kolektivni spomin na holokavst; 3. Devetošolci vedo malo o zgodovini holokavsta.

V prvem delu bom analizirala besedilo učbenikov. V analizo sem vključila tri učbenike za zgodovino za devete razrede osnovne šole. To so učbeniki: (1) *Koraki v času 9*, učbenik za zgodovino v 9. razredu osnovne šole založbe DZS (učbenik bom v nadaljevanju krajšala s *Koraki v času*) (2) *Raziskujem preteklost 9* založbe Rokus Kett (v nadaljevanju okrajšano z *Raziskujem preteklost*) in (3) *Naše stoletje: zgodovina za 9. razred osnovne šole*, ki ga izdaja založba Modrijan (krajše *Naše stoletje*). Vsi trije učbeniki se uporabljajo v šolskem letu 2015/16 in veljajo kot relevantni za uporabo v šolskem sistemu, saj jih je potrdil Zavod RS za šolstvo. V analizi učbenikov me zanima predvsem, kaj v njih piše o tematiki holokavsta, kako se prezentira zgodovina holokavsta, koliko prostora je namenjenega tej temi, vsebinska pravilnost, jezikovna pravilnost, prisotnost vizualnega gradiva in kako so predstavljene podobe v učbenikih. Tekstualno analizo bom podkrepila z izjavami, ki predstavljajo dejansko znanje devetošolcev, ki učbenik uporabljajo in s katerimi sem naredila skupinski intervju.

Za fokusni skupini sem si izbrala dve skupini osnovnošolcev devetega razreda, s katerima sem naredila skupinska intervjuja. Izbrala sem devetošolce, saj se snov druge svetovne vojne in s tem snov holokavsta po učnem načrtu uči v zadnjem razredu osnovne šole. Poleg tega je osnovna šola edina obvezna in enaka za vse slovenske otroke (izvzeti mejni otroci). Nekateri se namreč srednješolskega izobraževanja ne udeležijo, večina, ki pa se zanj odloči, pa se znajde na različnih splošnih in poklicnih srednjih šolah, kjer se zahteve znanj razlikujejo. Poleg tega se izbrane srednje šole ne nahajajo nujno v Sloveniji, ker pomeni popolnoma

drugačen kurikulum. Ena skupina devetošolcev je prihajala iz osnovne šole iz urbanega, druga pa iz osnovne šole iz ruralnega območja. Cilj je bil, da sta skupini mešani tako po spolu kot po učnem uspehu. Učiteljem nisem razkrila svoje točne namere, ampak sem samo povedala, da bom raziskovala njihov odnos do zgodovine, saj sem s tem želela doseči, da ne bi izbrali le najboljših učencev in s tem izkrivili realne slike znanja. Vse učence je izbrala učiteljica na mestu samem, in sicer glede na prisotne v razredu. Učenci so bili o intervjuju obveščeni, saj sem se predhodno dogovorila z obema razredničarkama, ki sta tudi razdelili dovoljenja, ki sem jih morala prejeti od staršev, da dovolijo izvedbo intervjuja s svojimi otroki. Intervju sem opravila s petimi učenci (od tega en fant in štiri dekleta) Osnovne šole Majde Vrhovnik, dne 18. maja 2015 v času prve šolske ure, torej ob 8.10. Intervju sem opravila v praznem razredu in je trajal dvaintrideset minut. Na Osnovni Šoli Dob sem prav tako opravila intervju s petimi učenci (od tega dva fanta in tri dekleta), 9. junija 2015 ob 10.30. Intervju je potekal v knjižnici in je trajal petindvajset minut. Učenci so bili stari 14 oziroma 15 let. Intervju je polstrukturirani, saj sem enainštiridesetim vnaprej pripravljenim vprašanjem po potrebi dodala podvprašanja. Razen treh so bila vsa vprašanja odprtega tipa. Intervju je potekal kot sproščen pogovor, saj nisem želela vzbujati pritiska, da ocenjujem njihovo znanje. Ko sem postavila vprašanje, so dvignili roko tisti, ki so poznali odgovor, s čimer sem dobila informacijo o tem, koliko jih odgovor sploh pozna. Med temi, ki so dvignili roke, sem izbrala enega, ki je odgovoril, drugi pa so ga lahko kasneje dopolnili in povedali svoje mnenje. Celotna intervjuja sta dodana v prilogi.

5.1 Reprezentacija zgodovine holokavsta v osnovnošolskih učbenikih

Samostojni predmet zgodovina se prvič pojavi v šestem razredu osnovne šole in s tem tudi prvi učbenik za zgodovino, ki obravnava različne vsebinske sklope, ki se razčlenijo na teme in podteme. Vsebinski sklopi zgodovine si tekom štirih šolskih let časovno kronološko sledijo od prazgodovine do novejšje dobe. Vsako šolsko leto si morajo učenci priskrbeti nov učbenik za zgodovino, kar pomeni štiri šolska leta (od šestega do devetega razreda), štirje učbeniki. V Sloveniji učbenike za zgodovino izdaja več založb (Državna založba Slovenije, Mladinska knjiga, Rokus Klett). Večje število učbenikov na trgu predstavlja medsebojno konkurenco in s tem načeloma vsebinsko bolj kvalitetne učbenike. Učitelj sam izbere, kateri od potrjenih učbenikov za zgodovino mu najbolj ustreza in ga bo uporabil pri svojem predmetu, medtem ko učenci izbire nimajo in si morajo priskrbeti predpisan učbenik (Kovač in drugi 2005, 99). Četudi učitelj uvidi, da izbran učbenik ni bil najboljša izbira, ga v prihodnjem šolskem letu ne

more zamenjati, saj ga pri tem omejuje učbeniški sklad. Osnovne šole namreč nakupijo večjo količino učbenikov, ki si jih učenci lahko za ugodnejšo ceno izposodijo.

Država ima ključno vlogo pri odločanju, kaj je dovolj pomembno, da morajo otroci (oziroma nacija) vedeti. Z določitvijo, kaj bo v učnem načrtu, kateri zgodovinski dogodki bodo predstavljeni in na kakšen način, se oblikujejo spomini, ki, če si sposodim Pušnikovo trditev »legitimirajo v javno zavest, da ustvarijo javni konsenz in zgradijo ideološke identitete«. (Pušnik 2006, 92) Država ima to moč, da določa, kaj je pomembno, da bodo ljudje vedeli o preteklosti in s tem kakšen bo njihov kolektivni spomin. Država je torej ključni element, ki oblikuje kolektivni spomin (Wertsch 2008, 124).

Učni načrt za zgodovino je bil posodobljen leta 2011 in obsega operativne cilje in vsebine ter standarde znanja. Določa 75 odstotkov obveznih vsebin, 25 vsebin pa lahko učitelj izbira glede na interese učencev. Po njem je v devetem razredu zgodovini namenjenih 64 ur, v tem času pa morajo predelati naslednje obvezne vsebine: 1. *Svet na začetku 20. Stoletja*; 2. *Prva svetovna vojna in mirovne pogodbe po vojni*; 3. *Kriza demokracije in vzpon diktatur in totalitarizmov*; 4. *Druga svetovna vojna*; 5. *Birokratsko razdeljen svet*; 6. *Dekolonizacija tretjega sveta* in 7. *Povezovanje Evrope in sveta* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 22).

Učni načrt podrobneje opredeljuje cilje, ki naj bi jih učenci dosegli. Eden od ciljev konkretneje naslavlja tudi holokavst. Učenci morajo biti zmožni »obsoditi zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic« (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 6).

Pod točko »Standardi znanja 9. razreda«, ki se nanašajo na vse obvezne in izbirne teme, se v eni točki nanaša tudi na holokavst: »navede in pojasni značilnosti političnih sistemov, ki so izvajali zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic«. (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 39)

Torej je holokavst obvezna tematika, ki se jo mora vključiti v sklop predavanj. O pomembnosti učenja o holokavstu opozarja tudi UNESCO, ki pravi, da s tem učence spodbudi h kritičnem razmišljanju o politični odgovornosti in moči ter o tem, kaj se lahko zgodi, če so na vodilnih položajih napačne osebe, ki lahko svoj položaj zlorabijo za nasilje na nacionalni ravni (UNESCO 2013, 9). Prav tako je pomembno, da se zavejo ne le vloge države, ampak tudi vloge družbe kot celote in vsakega posameznika, ki jo sestavlja. Pomembno je razumeti, da je z nestrpnostjo in rasističnim razmišljanjem v naciji vsak posameznik soodgovoren za

tragedijo, ki se lahko ponovi. Rasizem, ksenofobija in genocid so še vedno prisotni in se ponavljajo. Poznavanje zgodovine pa je ključno, da se lahko obsodijo ti in drugi primeri množičnega nasilja in kršenja človekovih pravic, ki lahko vodijo do takšnih grozodejstev (UNESCO 2013, 10). Holokavst je lekcija za vse človeštvo in uči, kako pomembno je ohranjati mir, varovati človekove pravice in vzpostavljati odnos, ki spodbuja skupnost, pluralističnost, odprtost in strpnost (Ambrosewicz Jacobs in Hońdo 2005, 25).

Zato je pomembno, da je zgodovina holokavsta opisana v šolskih učbenikih. Sledi primerjava zgodovinskih informacij, ki jih vsebujejo trije učbeniki za zgodovino devetega razreda OŠ in dejansko znanje devetošolcev, ki so se o tej tematiki učili. Imena intervjuvancev so zakrita, zato bom odgovore v analizi ločevala z učenec ali učenka, številko in kratico MV (ki pomeni, da učenec/učenka prihaja iz OŠ Majde Vrhovnik) oz D (učenec/učenka prihaja iz OŠ Dob).

Vzrokov za nastanek antisemitizma skozi zgodovino ne opisuje nobeden od učbenikov. Prav tako nobeden od učbenikov podrobneje ne navaja razlogov za neprijateljstvo Judov med nemškim narodom. Učbenik *Naše stoletje* kot razlog za sovraštvo nad Judi omenja njihovo drugačnost, ko pravi »Nemčija se je začela hitro spreminjati v totalitarno državo, v kateri ni bilo mesta za »drugačne« ljudi: duševne bolnike, homoseksualce, klateže, pohabljenice in Žide« (Kern in drugi 2015, 57). Učbenik *Raziskujem preteklost* enostavno pove, da so bili krivi »za vse težave povojne Nemčije« (Razpotnik in Snoj 2015, 29), *Koraki v času* navaja »Judje so bili v očeh nacistov utelešenje zla, ki so ogrožali arijsko raso, zato jih je bilo treba iztrebiti« (Gabrič in drugi 2013, 30). Intervjuvani učenci so imeli težave pri odgovarjanju na vprašanje, zakaj Nemci niso marali Judov. Čeprav so bili odgovori pravilni, sta razloge v vsaki skupini znala naštetih le dva, kar je manj kot polovica. Navajali so: Učenka2D: »... Zdeli so se jim manjvredni pa kakor, da hočejo slabo nemškemu narodu«, Učenec1MV: »Hitler je trdil, da so Judje začeli prvo svetovno vojno«. Učenka4MV pa je povedala: »Ker so prišli do bogastva na nepravilni način. Vse druge družine so jim posojale iz vseh drugih držav in potem so vse nategnili in s tem veliko zaslužili in postali bogati«. Učbeniki v nobenem smislu Judov ne prikazujejo kot negativnih, ampak le kot žrtve nacističnega režima.

Vsi trije učbeniki omenjajo zakone namenjene proti Judom, le dva (*Naše stoletje* in *Raziskujem preteklost*) pa omenjata tudi Kristalno noč, ki velja za začetek holokavsta. Od desetih intervjuvanih je le eden slišal zanjo in jo opisal: Učenec1MV: »Ena noč, ko so neki Žide pobijal, pa jih vse odpeljali v taborišča«.

Poleg Auschwitza, ki je omenjen v vseh treh učbenikih, dva učbenika naštejeta tudi druga taborišča. Učbenik *Naše stoletje* nameni celoten odstavek temu, da pove število taborišč in našteje šest uničevalnih »Auschwitz, Treblinka, Majdenak, Sobibor, Chelmno, Belzec (Kern in drugi 2015, 101). Učbenik *Raziskujem preteklost* pa vsebuje zemljevid delovnih in uničevalnih taborišč, ki so ločena z rdečo oziroma črno barvo. Našteje dvaindvajset delavnih taborišč (rdeče označena) in šest uničevalnih taborišč (označena črno). Poleg tega uničevalna taborišča »(Auschwitz, Treblinka, Kulmhof, Sobibor, Belzec, Majdenak)« (Razpotnik in Snoj 2015, 43) tudi posebej izpostavi v besedilu. Učenci, ki uporabljajo ta učbenik, so znali naštetih taborišča. Učenka3D: »Auschwitz, pa pol je bil Ljubelj, pa neki na G...«. Učbenik *Koraki v času* pa nima posebej naštetih taborišč in tudi učenci razen Auschwitza niso znali naštetih nobenega razen edinega omenjenega: Učenka2MV: »Auschwitz«, učenka1MV: »V Krakovu mislim, da je eden«, učenec1MV: »Auschwitz ... kaj še ...«.

Vsi trije učbeniki tudi navajajo število šestih milijonov, umorjenih v holokavstu. Ko sem o številu vprašala učence, nihče ni vedel odgovora, zato sem jih prosila, naj povedo število, ki se njim zdi najbolj verjetno. Odgovori, ki sem jih dobila, so bili zelo različni. Od izjemno majhnih števil: Učenka1D: »Ne vem ... 80 mogoče«, učenka2D: »Jaz bi rekla, da zelo več ... tisoč več«. Trije od desetih so ugibali pravilno – učenka1MV: »Ne vem kok milijonov ampak milijone števil. /.../ Ne vem, a jih je 6 ali 9 milijonov pobil«, učenec1D: »Več milijonov«, učenec2D: »Par milijonov recimo«. Nekateri pa so ugibali zelo visoke številke – učenka2MV: »V milijardah«, učenec1MV: »Petdeset odstotkov, cela Nemčija«.

Vsem učbenikom je skupen tudi kratek opis dogajanja v taboriščih. Vsi opisujejo izčrpanje s fizičnim delom, pomanjkanjem hrane, kaznovanji, medicinskimi poizkusi in zaplinjevanjem. Presenetljivo pa je, da so učenci znali povedati veliko več. Prav vsi so dvignili roke, da znajo povedati o dogajanju v taboriščih. Obe skupini sta našteli že zgoraj omenjena grozodejstva, poleg tega pa dodali: Učenec1MV: »Z vlakom so jih pripeljali«, učenka1MV: »S tovornimi vlaki, ne potniškimi, so jih stlačil notri«, učenka1MV: »Ko so prišli v taborišče, so jim pobrili lase, dali so jim šifre, ki so bile vtetovirane«, učenka1MV: »... tiste obleke so jim dali«, učenec2D: »Ločeni so bili po starosti in spolu«, učenka4MV: »Tam so delal, potem so jih pa zvalili v plinske celice«, učenka2MV: »Da naj se grejo tuširat«, učenec1MV: »Če so bili preveč šibki, da bi delali, potem so jih dali v plinske celice, da bi jih odstranili« učenka3D: »Ubijali so jih z uplinjenjem pa s sežigom. Pa na njih so delali multimedicijske poskuse«. Glede na znanje lahko vidimo, da so si ga morali pridobiti izven učbenika.

Vendar pa na splošno temu ni tako. Kadar sem postavila vprašanja, katerih odgovorov ni moč dobiti v učbeniku, učenci praviloma nanje niso znali odgovoriti. Tako niso vedeli, kdo je vodil taborišča ali znali naštetih druge pomembne osebe poleg Hitlerja, za katerega so vedeli vsi. Učenec1MV: »Nacistična stranka, imen teh, ki so delal v tej stranki, pa ne vem, razen Hitlerja«. Razen dveh (v vsaki skupini po eden) niso vedeli, kdo je osvobodil taborišča. Na vprašanje, kako so definirali Jude, so odgovarjali učenec1D: »Po velikem nosu in po črnih laseh«, učenec1D: »Neka vera«.

5.2 Prostor, namenjen tematiki holokavsta

Učbeniki vsebino delijo na sklope, teme in podteme, katerih konceptualizacija je različno zasnovana. Vsi trije učbeniki predstavljajo zgodovino po kronološkem zaporedju, od obdobja pred prvo svetovno vojno pa do sodobnega časa, vendar se precej razlikujejo glede na strukturo in prostor, namenjen določeni tematiki, v mojem primeru holokavstu.

Vsem trem učbenikom je skupno, da preganjanje Judov predstavijo v dveh delih. Najprej v poglavju, ki govori o vzponu Hitlerja in nacizmu, ter kasneje v svojem poglavju ali podpoglavju.

V učbeniku *Koraki v času* ni posebnega poglavja, namenjenega holokavstu. Dogajanje holokavsta je v krajših odlomkih umeščeno v tekst širše zgodovine. Prvič se pojavi v poglavju »Iskanje boljšega življenja«, kjer v podpoglavju »Druga svetovna vojna« v eni povedi omeni množično selitev Judov v nacistični Nemčiji, ki jim je grozilo uničenje. Nadalje v poglavju, ki govori o nemškem nacizmu, en odstavek (osem vrstic) nameni antisemitizmu in protijudovski zakonodaji. Holokavst pa je prvič omenjen pod poglavjem »Okupacijski režimi«, kjer so trije krajši odstavki namenjeni tematiki iztrebljanja Judov. Tu je poseben prostor namenjen pričanju Rudolfa Hössa. Vsega skupaj je polovica strani. Učenci OŠ Majde Vrhovnik, ki uporabljajo ta učbenik, so povedali, da je tematiki holokavsta namenjenega malo prostora. Učenka3MV: »O holokavstu piše tako (pokaže tri centimetre s prsti), en odstavek«.

Učbenik *Raziskujem preteklost* tematiki holokavsta nameni nekoliko več prostora. Najprej ga omeni v poglavju »Kako so nacisti gradili družbo izbrane arijske rase«, kjer, po krajšem uvodnem odstavku, v štirih točkah predstavi začetke antisemitizma. Skupno gre za približno tretjino strani. Kasneje pa mu nameni enostransko poglavje »Zakaj se je zgodil holokavst«.

Tudi učenci povedo, da je v učbeniku tej tematiki namenjenega nekaj prostora. Učenec1D: »Kakšne dve strani.«

Učbenik *Naše stoletje* začetke antisemitizma in Kristalno noč omeni v enem odstavku (9 vrstic), ko opisuje vzpon Hitlerja. V nadaljevanju namenja holokavstu celotno poglavje z naslovom »V okupirani Evropi«. Dvovrstičnemu uvodu sledijo trije daljši odstavki, ki skupaj ne zapolnjujejo ene strani.

Problem slovenskih zgodovinskih učbenikov, kot pravi Justin, je: »V številnih učbenikih poglavja in strani niso členjeni na pregledne enote, ki bi bile tako enakomerno razvrščene, da bi za učence in učitelje ustvarjale delovni ritem« (Justin 2007, 3).

Bernik, ki primerja slovenske in tuje učbenike za zgodovino, ugotavlja, da za razliko od tujih učbenikov, ki problematiko holokavsta posebej izpostavljajo, jo slovenski učbeniki le kratko opišejo v eni od podtem (Bernik 2011, 174)

5.3 Vsebinska pravilnost

Kljub temu da se učbenik, preden je dovoljena njegova uporaba v šolskih klopeh, preveri in odobri s strani Zavoda RS za šolstvo, se v njih pojavljajo napake. Justin v raziskavi »Kako dobri so naši učbeniki« ugotavlja, da je v njih »tudi do 50 odstotkov besedil takšnih, da so v njih logične, pomenske in utemeljevalne napake« (Justin 2007, 3).

Ko sem se pri preučevanju učbenikov osredotočala na njihovo vsebinsko in pomensko pravilnost, sem naletela na kar nekaj napak. Eden izmed učbenikov, *Naše stoletje*, za pripadnike judovske rase uporablja izraz Židje. »Židje še danes objokujejo /.../ za dokončno rešitev židovskega vprašanja ...« (Kern in drugi 2015, 100–101). Primernost izrazov Žid oziroma Jud ali žid oziroma jud že nekaj časa povzroča zmedo in dvome. Hočevar (2011) ugotavlja, da se z veliko začetnico piše Jud/Žid kot potomec izraelskega judovskega rodu, medtem ko se z malo piše (jud, žid) izraz za pripadnika judovske vere oziroma judizma. Izraz Žid izhaja iz francoske izgovarjave imena Judas, izgovorjeno Žüda (Hočevar 2011), in je nekoliko zastarel ter ima slabšalen prizvok. Izraz žid se namreč slabšalno uporablja za stiskača in oderuha (SSKJ), zato je, kot ugotavljajo v lektorskem društvu (Lektorsko društvo), bolj primeren izraz Jud.

Taisti učbenik splošno ime za vse vrste taborišč (zbiralna, delovna in uničevalna), tj. koncentracijska taborišča (nadpomenka), enači le z uničevalnimi taborišči (podpomenka). To

je mogoče razbrati iz odstavka, ki pravi: »Prisilnim delavcem, ki so bili večinoma nastanjeni v delovnih taboriščih, se ni godilo dosti bolje kot taboriščnikom v koncentracijskih taboriščih (Kern in drugi 2015, 101). Tako predvidevam, da je kot koncentracijsko taborišče mišljeno uničevalno taborišče, saj pred tem kot koncentracijska taborišča našteje »Auschwitz, Treblinka, Majdenak, Sobibor, Chelmno, Belec ...«, torej uničevalna taborišča.

Učbenik *Naše stoletje* vsebuje naslednji problematični stavek: »V njih so brezvestno iztrebljali pripadnike »manjvrednih ras«, še posebno Žide« (Kern in drugi 2015, 101), ki pripelje do naslednje neustreznosti, izraza »manjvredne rase«. Šabec (2015, 133) opozarja, da je že sam izraz »rase« sporen, saj »te niso zapisane v genih, pač pa v diskurzu« (Miller v Čepič in Vogrinčič 2003, 320), zato ta izraz druge vede, kot sta antropologija in genetika, zavračajo. Podobno opisuje tudi učbenik *Raziskujem preteklost 9*, ko pravi: »Jetniki so bili Judje, pripadniki drugih manjvrednih narodov ...« (Razpotnik in Snoj 2015, 43). Ker, razen Judov (Židov), ni naštetih, katere naj bi te rase oz. narodi bili, deluje, kot da je popolnoma samoumevno, kateri so manjvredni. Učbenika s tem spodbujata delitev na večvredne in manjvredne skupine ljudi, ki veljajo tudi v današnjem času. Posamezniki, ki pišejo učbenike, »reproducirajo dominantna prepričanja in ideologijo skupine, ki ji propadajo« (Šabec 2015, 130), in tako poudarjajo večvrednost svojega naroda v primerjavi z manjvrednimi drugimi. Ironično učbenik, ki bi moral obsoditi in preprečiti takšno delitev, naredi prav to in ponovno prikaže določene narode in rasne skupine, kot so Judje, Romi, Slovani, kot manjvredne.

5.4 Vizualno gradivo

Fotografija v učbeniku ima več pomenov. Na eni strani prepreči monotonost teksta, naredi učbenik bolj zanimiv in lažje motivira k učenju. Po drugi strani pa je njena vloga dosti večja. Pušnik (2005, 415) daje fotografiji vlogo odseva preteklosti, potrdila, dokaza na prebrani tekst. Nikoli ne stoji sama, ampak je vedno prisoten tekst, ki pojasni, kaj je na fotografiji. Barthes daje spremnemu tekstu fotografije pomen zasidranja in prenosa sporočila. Pomen zasidranja pomena je, da »tekst usmerja bralca skozi označene podobe, povzroča, da se izognejo enim in sprejmejo druge« (Barthes v Nöth 1995, 453), torej omogoča, da gledalec razume vnaprej izbran pomen fotografije. Prenos sporočila pa pomeni, da se slika in tekst dopolnjujeta, fotografija popelje gledalca v preteklost in mu na nek način omogoča izkustvo dogodka, o katerem je bral (Hardt 2002, 318). Dokazuje resničnost prebranega, o resničnih ljudeh, situacijah in okolju, ki so bili ujeti v objektiv, in tako učencu oziroma gledalcu

omogoča neposreden stik z zgodovinskim trenutkom (Hardt 2003, 606-607) oziroma s tem, kar je bilo (Barthes 1992, 75).

Pri tem ne smemo pozabiti, da je fotografija znak, ki ima določen pomen za posameznika ali skupino. Sestavljata ga označevalec, ki je sama podoba videnega oziroma stvarni objekt, in označenec, ki predstavlja idejo videnega oziroma njegov pomen (Williamson 2004, 361).

Fotografija igra veliko vlogo pri spominjanju ne le dogodkov, ki smo jih preživeli in so sedaj vizualno zabeleženi, ampak tudi dogodkov, ki jim nismo bili priča. »Velik del naše sposobnosti, da se spomnimo, imajo fotografije« (Zelizer 1998, 5). Fotografija v učbeniku ustvari spominski okvir, da se lahko učenci spominjajo preteklosti, ki je niso doživeli s tistimi, ki so jo (Zelizer 2002, 3). Hardt (2002, 315) pravi, da gledanje fotografije omogoča obliko aktivne participacije. Z izborom fotografije lahko vplivajo na to, kakšna čustva se bodo prebudila v učencih. Z izborom slike lahko dosežejo, da preteklost deluje za cilje sedanjosti (Zelizer 2002, 3).

Vsi trije učbeniki skupno vsebujejo štiri vizualna gradiva na tematiko holokavsta. Od tega en zemljevid in tri fotografije.

Slika 5.1: Zemljevid koncentracijskih taborišč



Vir: Raziskujem preteklost 9 (2015, 43).

Slika 5.1 je zemljevid, ki je del učbenika *Raziskujem preteklost*. S krogi rdeče in črne barve prikazuje delovna (rdeči krogi) in uničevalna (črni krogi) taborišča. Slika tako prikazuje

lokacijo in imena šestih uničevalnih taborišč, ki so našeta tudi v tekstu, in dvaindvajsetih delovnih taborišč na območju Poljske, Nemčije in Avstrije. S tem pokaže, da so ta taborišča resnično obstajala, saj jih umesti v zemljevid, da potrdi njihov obstoj.

Vse fotografije, uporabljene v učbenikih, so črno-bele. Dejstvo je, da v sredini dvajsetega stoletja barvna fotografija še ni bila razširjena in so večinoma obstajale le črno-bele. Zato si lahko že z pogledom domišljamo, da gre za dogodek, ki se je zgodil v določeni preteklosti, ko je obstajal takšen tip fotografije. Črno-bela fotografija je dokaz, je nespremenjena, posneta tam in resnična. Uporabljene fotografije na tematiko holokavsta se v vseh učbenikih med seboj zelo razlikujejo. Tako en učbenik uporablja le portret otroške pisateljice, drugi učbenik uporabi dve fotografiji, posneti v koncentracijskih taboriščih, tretji učbenik pa sploh ne vsebuje fotografije za to tematiko.

Slika 5.2: Anne Frank



Vir: Raziskujem preteklost 9 (2015, 43).

Učbenik *Raziskujem preteklost* prikazuje črno-beli bližnji portret nasmejane črnolase deklice, v zgodnjih najstniških letih (označevalec) (Slika 5.2). Šele po prebranem tekstu lahko učenci razberejo resničen pomen fotografije. Naslovni tekst pove, da je na fotografiji Anne Frank in v sedmih točkah razloži, da gre za nemško Judinjo, ki se je zaradi preganjanja njihove vere s starši preselila na Nizozemsko, kjer so se skrivali. Kasneje so bili izdani in usmrčeni v enem

od koncentracijskih taborišč. Njen nasmeh lahko interpretiramo kot brezskrbno in srečno otroštvo, ki ga je živela pred vzponom nacistične stranke in s tem pred začetkom preganjanja Judov. Nova oblast je v le nekaj letih poskrbela, da je bila umorjena skupaj s svojimi najbližjimi. S tem fotografija vzbuja misel, da nihče ni varen.

Slika 5.3: Prihod v taborišče



Vir: Naše stoletje : zgodovina za 9. razred osnovne šole (2015, 100).

Slika 5.3 v učbeniku *Naše stoletje* prikazuje kopicu ljudi, ki so z vlakom ravno prispeli v taborišče. Ženske z otroki so na levi strani, moški pa so razporejeni na desni strani. Pred vsako kolono v odločni drži z rokami na boku in širokim razkorakom stojita po dva oficirja. V ozadju so vidna znamenita vrata vhoda v taborišče Auschwitz Birkenau in kolibe, ki pripadajo ženskemu delu taborišča. Fotografijo spremlja tekst, ki pa ne opisuje dogajanja na fotografiji. Učenci tako ne morejo vedeti, da so zaporniki ravno prispeli z vlakom (njegova vidna streha bi se lahko interpretirala tudi kot streha kolibe), da bodo SS vojaki (med katerimi je na skrajni desni dr. Mengele) ravnokar izvedli selekcijo, s katero bodo napovedali usodo ljudi na fotografiji. Prav tako ne morejo vedeti, da so prišleki že obrnjeni proti krematorijema 2 in 3, ki sta le nekaj sto metrov pred njimi.

Slika 5.4: Polaganje trupla v krematorij



Vir: Naše stoletje : zgodovina za 9. razred osnovne šole (2015, 101).

Zato pa je toliko bolj šokantna Slika 5.4 (učbenik *Naše stoletje*). Ta prikazuje bližnji prikaz štirih moških v stoječem položaju in eno ležečo truplo. Dva moška dvigujeta truplo z vrvmi okoli njegovih gležnjev in vratu ter ga očitno želita prestaviti na nosila, ki so v ozadju. Pri nosilu, ki je pred krematorijem, stojita dva moška, ki čakata, da bosta lahko truplo potisnila v peč. Celotni prostor deluje umazano. Moške na fotografiji brezizrazno gledajo v lečo kamere, ki jih fotografira. Oblečeni so v prevelike hlače, eden ima zaporniško črtasto uniformo, drugi ne nosi zgornjega dela oblačil, dva pa imata oblečeni srajci. Trije nosijo pokrivalo na glavi, edini, ki kape nima, pa razkriva pobrito glavo. Truplo na fotografiji je golo in popolnoma shirano, da je moč videti koščene noge, rebra in ključnico. Pod fotografijo je napis »Ne pozabi«. Ta fotografija vsekakor vzbuja čustva in je dokaz grozljivih dogodkov v preteklosti.

Vidimo lahko, da so slovenski učbeniki izjemno skopi, kar se tiče slikovnega gradiva na tematiko holokavsta.

Kot sem že prej omenila, je fotografija dokaz o resničnosti. Torej pomanjkanje fotografije deluje manj resnično. Učbenika *Raziskujem preteklost* in *Koraki v času*, torej učbenika, ki ju uporabljajo intervjuvani učenci, ne vsebujeta niti ene fotografije, ki bi vizualno prikazovala

uničevanja narodov, iztrebljanje, taborišča, zapornike oziroma kakršnekoli grozote dogodkov, o katerih govori besedilo. Tekst, ki ga berejo učenci, s tem ni podkrepjen z dokazom, kot pravi Barthes, da »to je to, to je tako!« (Barthes 1992, 12). Poleg tega in kot je že bilo omenjeno, fotografija ustvarja kolektivni spomin. Z njeno pomočjo lahko, kot poudari Barthes, »preteklost je odslej prav tako trdna kakor sedanjost« (Barthes 1992, 77). Učenci lahko vidijo in s tem vsaj delno izkusijo, kar so videli ter doživeli njihovi predniki, in s tem ohranjajo njihov kolektivni spomin. S pomanjkanjem fotografije tega izkustva niso deležni.

6 Diskusija

Tematika holokavsta je prisotna v vseh treh učbenikih. Vsi (zelo površno) omenijo razloge za sovraštvo do Judov, povedo število umorjenih, predstavijo, kaj se je v taboriščih dogajalo in imenujejo najpomembnejše taborišče, Auschwitz. Dva od treh naštejeta tudi druga pomembnejša uničevalna taborišča in omenita Kristalno noč, vendar manjka nekaj ključnih podatkov. Nobeden od učbenikov ne omeni Nürnberških zakonov, s katerimi Judom z zakonom omejijo pravice in prepovedo poroke ter spolne odnose z Nejudi. Prav tako ne omenjajo atentata, ki je bil povod za holokavst. Wannseejska konferenca je bistvena za holokavst, saj so na njej sprejeli odločitev in način, kako iztrebiti Jude, t.i. dokončna rešitev judovskega vprašanja, a kljub temu niti z besedo ni omenjena v učbenikih. Geta, kot predhodno postajo in neke vrste prvo obliko koncentracijskih taborišč, omenja le eden od učbenikov. Zelo površno je opisano tudi življenje in dogajanje v taboriščih. Učbeniki ne omenjajo osvoboditve taborišč niti maršalov smrti ali dogajanja z jetniki po osvoboditvi, ko so se množično izseljevali iz osrednje Evrope. Tematiki holokavsta je namenjeno malo prostora v učbenikih, v večini manj kot ena stran. Poleg tega se v sami vsebini teksta pojavljajo pomenske in izrazne napake, kot uporaba manj primernega izraza žid, enačenje izraza koncentracijska taborišča za le uničevalna taborišča (ne pa tudi delavna in zbiralna). Prav tako se kaže pomanjkanje slikovnega gradiva. Dva od treh analiziranih učbenikov sploh ne vsebujeta fotografij, ki bi vizualno prikazale grozote holokavsta in s tem učencu omogočile vpogled na dogodke v preteklosti. Z ugotovitvijo številnih odsotnih vsebin, skopemu prostoru, pomenskih napak ter pomanjkanju vizualnega gradiva na tematiko holokavsta v učbenikih, lahko potrdim tezo, da je holokavst v šolskih učbenikih predstavljen pomanjkljivo.

Posameznikov, ki so preživeli holokavst, skorajda ni več, kar pomeni, da je spomin mlajših generacij na ta dogodek odvisen od branja zgodovinske literature. Pri tem igra pomembno

vlogo šolstvo, predvsem šolski učbeniki, kjer se z branjem obvezne literature učenci prvič srečajo z nekaterimi zgodovinskimi dejstvi. Ko sem učence spraševala, kje so izvedeli vse o holokavstu, je bil njihov odgovor: Učenka4MV: »Iz učbenika«, (Večglasno učenci OŠ Dob) »V šoli, pri zgodovini«, Učenka1MV»Od učitelja«. S tem potrjujem tezo, da šolski učbeniki kreirajo kolektivni spomin na holokavst. Poleg potrditve učencev sem tudi sama prišla do enake ugotovitve. Glede na tekstualno analizo učbenikov v primerjavi z znanjem dveh fokusnih skupin ugotavljam, da učenci bolj odgovarjajo na vprašanja, katerih odgovori so v učbenikih. Na vprašanja, katerih odgovori pa niso bili v učbeniku, niso znali odgovoriti oziroma so odgovarjali napačno. Kljub temu, da so učenci potrdili, da so se o holokavstu učili iz učbenika, pa ugotavljam, da to ni edini vir, ki kreira njihov kolektivni spomin. Učenci so namreč pridobili informacije o njem tudi preko učitelja, ki je v eni šoli tej tematiki namenil celotno uro, od družinskih članov in iz drugih medijev. Navajali so filme, ki so si jih ogledali: *Pianist* (9 ogledalo učencev), *Schindlerjev seznam* (1 učenec), *Deček v črtasti pižami* (8 učencev), eden je prebral istoimensko knjigo, poleg te so brali tudi *Dnevnik Ane Frank* (3 učenci). To pojasni njihovo poglobljeno znanje o dogajanjih v taboriščih, ki jih film dobro prikazuje, medtem ko zgodovinsko ozadje ni prikazano. Pomembna pa je tudi primarna socializacija. Čeprav se 90 % vprašanih o holokavstu doma ni pogovarjalo, je ena oseba povedala, da je njena mama mnenja – Učenka4MV: »Še premalo so jih pobili.« Kot opozarjata tudi Čepič in Vogrinčič, lahko družina s svojim pogledom, verovanjem in vrednotami pomembno deluje proti ideološkim formam (Čepič in Vogrinčič 2003, 315 in 317).

Med skupinama se pojavlja precej velik razpon v količini znanja. Številčno je odgovore vedelo več učencev Osnovne šole Dob kot OŠ Majde Vrhovnik, kjer sta na odgovore večinoma znala odgovoriti dva (učenec 1 in učenka 1), ki ju zgodovina tudi zanima. Pri tem težko določim, ali gre krivdo pripisati slabšemu učbeniku ali učitelju. Učenci OŠ Dob so povedali, da je učitelj tematiki holokavsta namenil celotno uro, vprašanja na to temo so bila tudi v preverjanju znanja. Tudi učbenik, ki ga uporabljajo, podrobneje opisuje zgodovino holokavsta. Medtem ko so učenci OŠ Majde Vrhovnik povedali; učenec1MV: »To je bilo samo tako omenjeno, pa tudi več ni bilo potrebno znat. Tudi vprašanj na testu na to tematiko ni bilo.«

Dva od desetih sta znala povedati, zakaj so bili Judje osovraženi, le eden je znal opisati Kristalno noč, prav tako so znali navesti ime le enega drugega koncentracijskega taborišča poleg Auschwitza. Pozitivno so me presenetili le, ko so opisovali dogajanje v taboriščih.

Takrat se je njihovo znanje izkazalo za širše od informacij, ki jih podajajo učbeniki. Ko pa sem jih spraševala po številu umrlih v holokavstu, točnega odgovora ni vedel nihče, le trije so pravilno ugibali, da gre za milijone ljudi. Učenci niso znali naštetih pomembnih osebnosti, odgovornih za nastanek holokavsta, niso vedeli, kdo je osvobodil taborišča. Kljub temu da sem učiteljicam jasno povedala, da želim mešano skupino tako po znanju kot po spolu, sem ugotovila, da sta učiteljici izbrali učno uspešnejše učence. Intervjuja sem delala na koncu šolskega leta, ko veliko učencev ni več hodilo v šolo, zato so bile učilnice precej prazne. Predvidevam, da so v šolo hodili »bolj pridni« učenci, med katerimi sta izbirali. Poleg tega sta obe izbrali v večini dekleta (7 od 10 intervjuvanih) in učence, ki so učno uspešnejši. To sklepam po tem, ker jih je, ko sem jih spraševala o njihovem prihodnem izobraževanju, velika večina (8) odgovorila, da bodo srednješolsko izobraževanje nadaljevali na gimnaziji, ena na ekonomski srednji šoli in ena na srednji kemijski. Glede na to, da so to odgovori boljših učencev, predvidevam, da ostali vedo manj oziroma nič. Na tej točki potrjujem tudi zadnjo tezo, da učenci malo vedo o zgodovini holokavsta. Čeprav jih ta tematika zanima, se kaže pomanjkanje znanja.

7 Zaključek

Preživelih holokavsta skorajda ni več, da bi prihodnim generacijam pripovedovali o svojih doživetjih. Spomin na holokavst je tako postal zgodovinski in odvisen od informacij, ki nam morajo biti posredovane. Pri tem igrajo pomembno vlogo družina, učitelj in mediji, predvsem šolski učbeniki. Večina se namreč prvič sreča z načrtnim iztrebljanjem Judov v osnovnošolskih klopeh, ko pri obravnavanju tematike druge svetovne vojne govorijo tudi o holokavstu. Osnovna šola, kot edina obvezna in z enotnim učnim načrtom v Sloveniji, vpliva na znanje, ki ga imajo učenci in s tem celotni narod o holokavstu. Pri tem pa je pomembno, kaj se o tem sploh učijo. Učni načrt narekuje predpisano vsebino, standarde in cilje, ki morajo biti posredovani otrokom. Z naborom vsebine pa ne prenaša zgolj znanja, ampak tudi vpliva na mišljenje, vrednote in odnos do drugih. V tem smislu je država pomembna pri oblikovanju kolektivnega spomina in prenosu ideološke vsebine, ki sta posredovana preko učbenikov in učitelja.

Namen moje diplomske naloge je bil ugotoviti, kako je predstavljena zgodovina holokavsta v osnovnošolskih učbenikih za zgodovino in koliko učenci vedo o tej tematiki. Z ugotovitvami tekstualne analize potrjujem tezo, da je holokavst v šolskih učbenikih predstavljen

pomanjkljivo. Ugotavljam namreč, da je njegova zgodovina opisana površno, saj manjkajo nekateri ključni podatki, ki so pomembni za razumevanje holokavsta, kot so Nürnberški zakoni, Wannseejska konferenca, nastanek in pomen getov, osvoboditve koncentracijskih taborišč, odgovorne osebnosti za nastanek in izvedbo holokavsta ... Tematiki holokavsta učbeniki namenjajo manj kot eno stran prostora, a tudi v kratkem tekstu se pojavljajo pomenske napake in uporabljajo neprimerni izrazi. Opažam tudi odsotnost fotografij, ki bi prikazovale holokavst. S primerjavo tekstualne analize učbenikov in intervjujev devetošolcev sem potrdila tudi naslednjo tezo, da znanje, ki ga učenci pridobijo v učbeniku, kreira njihov kolektivni spomin na holokavst. Učenci so namreč najbolje odgovarjali na vprašanja, katerih odgovori so bili predstavljeni v učbenikih. Da pa so največ o holokavstu izvedeli v učbenikih, so potrdili tudi sami. Potrdila sem tudi zadnjo tezo: učenci malo vedo o zgodovini holokavsta. S skupinskima intervjujema, ki sem ju izvedla, sem ugotovila, da učenci niso vedeli odgovora na nekatera splošna vprašanja. Poleg tega so v večini pravilno odgovarjali le nekateri učenci, ki jih zgodovina zanima, medtem ko drugi odgovorov niso vedeli. Natančneje pa so znali povedati, kaj se je dogajalo v taboriščih. To kaže na to, da šola vendarle ni edini vir pridobivanja informacij.

Pomembno vlogo pri pridobivanju informacij in spominjanju imajo tudi mediji, fotografije, filmi in knjige ter primarna socializacija, torej družina. Na opravljenem intervjuju je ena od učenk izpostavila izjavo svoje mame o njenem mišljenju o holokavstu in Judih; učenka4MV: »Še premalo so jih pobili«. Šolstvo mora tukaj odigrati vlogo posredovalca ideoloških vsebin države, ki so tudi ohranjanje miru in strpnosti do drugih. Torej je naloga šole, da zatre takšno razmišljanje, in četudi so Judje ali kateri drugi narod v preteklosti naredili kaj negativnega ali veljali za negativno, mora takšne obtožbe izničiti in spodbujati enakovrednost vseh. Nestrpnost do drugih verstev je še vedno velik problem med ljudmi predvsem v današnjem času, ko se z množičnim preseljevanjem Sircev v Evropo in terorističnimi napadi soočamo z nestrpnostjo do muslimanske vere.

Zato pa je ključno, da je učencem tematika holokavsta predstavljena obširno, da učenci o tem veliko vedo, se zavedajo vzrokov in posledic, ker se lahko le s tem obsodi takšna dejanja ter se jih v prihodnosti prepreči.

Filozof George Santayana je rekel »tisti, ki se ne spominjajo preteklosti, jim je usojeno, da jo ponavljajo« (Assmann 1988, 133). Torej spominjanje pomeni ohranjanje. Obujanje spomina

na grozovita dejanja, ki so se zgodila v preteklosti, je kot nekakšen opomin nanje, ki preprečuje, da bi se ponovilo.

8 Literatura

1. Ambrosewicz Jacobs, Jolanta in Leszek Hońdo. 2005. *Why should we teach about the Holocaust?* Dostopno prek: <http://www.osce.org/odihr/80059?download=true> (19. april 2016).
2. Apple, Michael W. 1992. *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
3. Arendt, Hannah. 2003. *Izvori totalitarizma*. Ljubljana: Študentska založba.
4. Assmann, Aleida. 2004. Four Formats of Memory: From Individual to Collective Construction of the Past. V *Cultural Memory and Historical Consciousness in the German Speaking Words Since 1500*, ur. C. Emden in D. Midgley, 19–37. Oxford: Peter Lang.
5. Assmann, Jan. 1988. *Collective memory and cultural identity*. Dostopno prek: <http://www.history.ucsb.edu/faculty/marcuse/classes/201/articles/95AssmannCollMemNGC.pdf> (20. april 2016).
6. --- 2008. *Communicative and Cultural Memory*. Dostopno prek: http://michaeljgoodnight.com/_Memes%20Books/Netzach-Hod/Media-and-Cultural-Memory.pdf (20. april 2016).
7. Barle Lakota, Andreja in Mitja Sardoč. 2015. *Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja*. Kranj: Šola za ravnateljce.
8. Barthes, Roland. 1992. *Camera lucida: zapiski o fotografiji*. Ljubljana: ŠKUC: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
9. Bartov, Omer. 2000. *The Holocaust: origins, implementation, aftermath*. London; New York: Routledge.
10. Benz, Wolfgang. 2000. *Holokavst*. Ljubljana: Inštitut za civilizacijo in kulturo – ICK.
11. Bernik, Valerija. 2011. Vsebinska primerjava izbranih slovenskih in tujih osnovnošolskih učbenikov zgodovine. V *Trojarjev zbornik*, ur. Danijela Trškan, 145–182. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
12. Čepič, Mitja in Ana Vogrinčič. 2003. Tujec in tuje v učbenikih: kritična diskurzivna analiza izbranih primerov iz učbenika zgodovine. *Teorija in praksa* 40 (2): 313–334.
13. Edkins, Jenny. 2003. *Trauma and the Memory of Politics*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
14. Gabrič, Aleš, Marjan Rode, Tadeja Galonja in Ervin Dolenc. 2013. *Koraki v času 9. Učbenik za zgodovino v 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

15. Galloway, Anne. 2006. Collective remembering and the importance of forgetting: a critical design challenge. Dostopno prek: http://purselipsquarejaw.org/papers/galloway_chi2006.pdf. (19. april 2016).
16. Halbwachs, Maurice. 2001. *Kolektivni spomin*. Ljubljana : Studia humanitatis.
17. Hardt, Hanno. 2002. Vizualna kultura v kulturnih študijah. V *Cooltura*, ur. Peter Stankovič, Aleš Debeljak, Gregor Tomc in Matija Velikonja, 315–328. Ljubljana: Študentska založba.
18. --- 2003. Predstavljanje osamosvojitve: podoba/teksta slovenskega fotožurnalizma. *Teorija in praksa* 40 (4): 605–626.
19. Heyneman, Stephen. 2006. *The role of textbooks in a modern system of education: Towards high-quality education for all*. Dostopno prek: <http://www.vanderbilt.edu/peabody/heynean/PUBLICATIONS/roleoftextbooks.3.07.pdf>. (19. april 2016).
20. Hočevar, Jože. 2011. Včasih Judu rečeš Žid, je pa tudi jud in žid. *Primorske novice*, 30. december. Dostopno prek: <http://www.primorske.si/Razno/Minuta-za-jezik/Vcasih-Judu-reces-Zid-je-pa-tudi-jud-in-zid.aspx> (19. april 2016).
21. Holocaust Encyclopedia. Dostopno prek: <https://www.ushmm.org/wlc/en/article.php?ModuleId=10005687> (23. april 2016).
22. Jelinčič Boeta, Klemen. 2009. *Kratka zgodovina Judov*. Celovec: Mohorjeva založba.
23. Jewish virtual library. Dostopno prek: <https://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/Holocaust/howmanycamps.html> (24. april 2016).
24. Jezernik, Božidar. 1993. *Spol in spolnost in extremis: antropološka študija o nemških koncentracijskih taboriščih Dachau, Buchenwald, Mauthausen, Ravensbrück, Auschwitz 1933–1945*. Ljubljana: Borec.
25. Jones, Adam. 2011. *Genocide: a comprehensive introduction*. London; New York: Routledge.
26. Jurić, Pahor, Marija. 2007. Memorija in/ali spomin? Raziskovalni trendi in pojmovne zagate. *Razprave in gradivo* (53–54): 204–228.
27. Justin, Janez. 2007. Opazen razvoj: kako dobri so naši učbeniki. *Šolski razgledi* 58 (9): 3.
28. Kern, Ana Nuša, Dušan Nečak in Božo Repe. 2015. *Naše stoletje: zgodovina za 9. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
29. Komerički, Sašo. 2006. Prepletanje individualnega in kolektivnega spomina v zgodovinopisju na primeru Bele krajine. *Anthropos* 38 (3/4): 189–205.

30. Košir, Manca in Rajko Ranfl. 1996. *Vzgoja za medije*. Ljubljana: DZS.
31. Kovač, Miha in Mojca Kovač Šebart. 2003. Učbeniki v globalni družbi: Nekaj korakov k metodologiji primerjalnega raziskovanja. *Knjižnica: revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti* 47 (1–2): 41–68.
32. Kovač, Miha, Mojca Kovač Šebart, Janez Krek, Damijan Štefanc in Tadej Vidmar. 2005. *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
33. Kuljić, Todor. 2012. *Kultura spominjanja: teoretske razlage uporabe preteklosti*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete.
34. *Lektorsko društvo*. Dostopno prek: <http://www.lektorsko-drustvo.si/jezikovni-pogovori/jud-jud-zid-zid> (29. april 2016).
35. Luthar, Oto in Martin Pogačar. 2013. *Neznane sledi: judovstvo, antisemitizem in holokavst v slovenski zgodovini*. Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve.
36. Luthar, Oto. 2013. *Po robovih spomina: antisemitizem in uničenje prekmurske judovske skupnosti*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
37. Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Učni načrt. Program osnovna šola. Zgodovina*. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf (29. april 2016).
38. Nöth, Winfried. 1995. *Handbook of semiotics*. Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press.
39. Poljanšek, Miloš. 2002. *Sonce tisočih je utonilo v morju: koncentracijsko taborišče Hamburg*. Ljubljana: samozaložba.
40. Pušnik, Maruša. 2005. Fotografija v muzeju kot arhiv kolektivnega spomina: ljubezen do zgodovine. *Teorija in Praksa* 42 (2/3): 408–429.
41. --- 2006. Collective memory in a multimedia age. *Javnost/The Public* 13 (1): 89–102.
42. Razpotnik, Miranda Jelka in Damjan Snoj. 2015. *Raziskujem preteklost 9*. [Učbenik za zgodovino v 9. razredu osnovne šole]. Ljubljana: Rokus Klett.
43. Shaw, Martin. 2003. *War and genocide: organized killing in modern society*. Cambridge: Polity Press in association with Blackwell.
44. Sheehan, Sean. 2010. *Auschwitz*. London; Sydney: Franklin Watts.
45. *SSKJ*. Dostopno prek: <http://www.fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika/3618891/zid?page=2723&Query=A&AllNoHeadword=A&FilteredDictionaryIds=130&View=2> (29. april 2016).

46. Starc, Gregor. 2001. Maurice Halbwachs: Kolektivni spomin. *Družboslovne razprave* 19 (42): 172–174.
47. Starman, Hannah. 2006. *Travma, ideologije pripadnosti, nacija: nastavki za teoretski model kulturotvornega prenosa posledic množičnega nasilja*. Dostopno prek: http://www.inv.si/DocDir/Publikacije-PDF/arhiv/RIG%2050_51/12starman.pdf
48. Šabec, Ksenija. 2015. *Reprezentacije neevropskega sveta v izobraževalnem sistemu: učbenik kot akter etnocentrične in rasistične socializacije*. Dostopno prek: <http://cobiss5.izum.si/scripts/cobiss?ukaz=DISP&id=0754086753744512&rec=2&sid=1> (5. maj 2016).
49. Šumi, Irena in Oto Luthar. 2012. Holokavst kot osebna in skupinska izkušnja: pričevanja iz Prekmurja. V *Slovenski Judje: zgodovina in holokavst: pregled raziskovalnih tematik*, ur. Boris Hajdinjak, 241–280. Maribor: Center judovske kulturne dediščine Sinagoga.
50. UNESCO. 2013. *Why teach about the Holocaust*. Dostopno prek: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002186/218631E.pdf> (3. maj 2016).
51. Vidmar, Tadej. 2011. Šola in pojmovanja znanja med pragmatizmom in konstruktivizmom. *Sodobna pedagogika* 62 (1): 28–55.
52. Wertsch, James V. 2008. The Narrative Organization of Collective Memory. *Journal of the Society for Psychological Antropology* 36 (1): 120–135.
53. Williamson, Judith. 2004. Delo oglaševanja. V *Medijska kultura: Kako brati medijske tekste*, ur. Breda Luthar, Vida Zei in Hanno Hardt, 359–380. Ljubljana: Študentska založba.
54. Zajc, Marko. 2012. Jud kot Nemeč, liberalec, kapitalist: o slovenskem antisemitizmu v zadnjih desetletjih habsburške monarhije. V *Slovenski Judje: zgodovina in holokavst: pregled raziskovalnih tematik*, ur. Boris Hajdinjak, 108–117. Maribor: Center judovske kulturne dediščine Sinagoga.
55. Zelizer, Barbie. 1998. *Remembering to forget: holocaust memory through the camera's eye*. Chicago; London: University of Chicago Press.
56. --- 2002. Finding aids to the past: bearing personal witness to traumatic public events. Dostopno prek: http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1086&context=asc_papers (25. april 2016).

Priloge

Priloga A: Vprašalnik

Ste že konec z eksterci? So bili težki?

Imate radi zgodovino?

Radi hodite k uram zgodovine?

Katero obdobje, ki ste ga obravnavali, vam je bilo najbolj všeč?

Kaj veste o drugi svetovni vojni?

Kdo se je proti komu boril?

Kdaj je bila?

Kdo so bile najbolj pomembne osebe druge svetovne vojne?

Ste slišali za kristalno noč? Kaj je to?

Ste že slišali za holokavst?

Kdo ve, kaj je holokavst? Dvignite roko.

Kaj je bil holokavst, kaj veste o njem?

Kdaj pa je to bilo?

Kaj je bilo v taboriščih, kaj se je tam dogajalo?

Kdo je koga zapiral?

Kdo vse je bil tam zaprt?

Tudi Slovenci?

Ste že slišali za besedo genocid?

Kdo so bili Judi?

Kje pa so bila ta taborišča?

Znate katerega naštetih?

Kaj se je tam dogajalo?

Zakaj se je začel holokavst?

Zakaj so zapirali te ljudi tja?

Kaj so delali z njimi v taboriščih?

Veste, kaj je krematorij?

Koliko ljudi pa je bilo tam zaprtih? Koliko jih je umrlo?

Kdo je vodil ta taborišča? Kdo jih je osvobodil?

Kakšno je bilo življenje v njih?

Kje ste pa vse to zvedeli?

Koliko časa ste se pogovarjali o tem v šolo?

Je bilo tudi kakšno vprašanje o tem v testu?

Se spomnite, kaj je o tem pisalo v učbeniku?

Je bila tudi kakšna slika v učbeniku?

Se vam je zdelo zanimivo, ko je učiteljica o tej tematiki poučevala?

Ste kdaj kaj o tem videli na televiziji?

Je kdo pogledal kakšen film? Se spomnite naslova?

Ste prebrali kakšno knjigo na to temo?

Ste se o tem kdaj doma pogovarjali?

S kom pa? Z mamo, očetom, babico, dedkom?

Imate kakšno sliko pred očmi, ko se spomnite holokavsta?

Priloga B: Intervju z devetošolci OŠ Majde Vrhovnik

Ste že konec z eksterci? So bili težki?

(večglasno): »Ne.«

Imate radi zgodovino?

Učenka 1: »Jaz jo imam.«

Učenec 1: »Ja.«

Učenka 2 in 3: »Ne.«

Radi hodite k uram zgodovine?

Učenka 2: »Ja. Profesor je v redu.«

Katero obdobje, ki ste ga obravnavali, vam je bilo najbolj všeč?

Učenka 1: »Prva svetovna vojna, druga.«

Učenka 4: »Obe, jaz sem si te dve vojni najbolj zapomnila od zgodovine.«

Kdo se je proti komu boril v drugi svetovni vojni? Dvignite roke, prosim, tisti, ki veste.

Učenec 1: »Nemčija pa Italija, pa potem še Romunija, Portugalska in Japonska proti na začetku samo Franciji in Angliji, potem pa še ZDA, Rusiji, Sovjetski zvezi.«

Učenka 1: »Japonska. To profesor ravno sprašuje.«

Profesor še vedno sprašuje drugo svetovno vojno?

(večglasno): »Ja.«

Kdaj ste jo pa obravnavali?

Učenka 2: »Zdaj že dolgo časa nazaj, zdaj imamo že obdobje na slovenskem. Ampak še vedno sprašuje.«

Mi znate povedati, kdaj je bila?

Učenka 1: »Seveda, od 1. 9. 1939 do 9. 5. 1945.«

Kdo so bile najbolj pomembne osebe druge svetovne vojne?

Učenec 1: »Stalin, Churchill, Mussolini.«

Ste slišali za kristalno noč? Kaj je to?

Učenec 1: »U, a to je tisto, ko so une žide...«

Učenka 3: »Jaz sem verjetno, a sem že pozabila.«

Učenec 1: »Kristalna noč, to je ena noč, ko so neki žide pobijal in jih vse odpeljali v taborišča. Nisem čisto prepričan ... vem, da je bila nekaj v povezavi s pobijanjem židov.«

Ste že slišali za holokavst?

Učenka 3: »A ni bilo to pobijanje židov?«

Učenec 1: »Genocid je pobijanje židov.«

Učenka 3: »Pač ja ... iztrebljanje.«

Kje pa je bilo to iztrebljanje?

Učenka 1: »V Auschwitzu.«

Učenka 2: »Največ je bilo na Poljskem. Povsod.«

Kdo mi zna povedat, kaj je bilo v taboriščih?

Učenka 4: »Koncentracijsko taborišče je to, da ... Imeli so različna, imeli so delovna, mislim, da so imeli tudi v Italiji delovna. Tam so delal, potem so jih pa zvalili v plinske celice.«

Učenka 2: »Da naj se grejo tuširat.«

Učenec 1: »Če so bili preveč šibki ljudje, da bi delali, potem so jih dali v plinske celice, da bi jih odstranili.«

Učenka 1: »Pa mučili so jih, potem so jih pa pobili. Včasih so jih vse postrelil.«

Učenec 1: »A govorimo o taboriščih sovjetske zveze ali samo nemška?«

Na splošno nemška koncentracijska

Učenka 1: »Pa pač, ko so prišli v taborišče, so jim pobril lase, dali so jim šifre, ki so bile vtetovirane.«

Kdo je koga zapiral?

Učenec 1: »Ja, oblast je nasprotnike pa drugačne.«

Učenka 2: »Pa tudi Mussolini.«

Učenka 4: »Pa tud romane niso tako ...«

Učenka 1: »Slovane.«

Kdo pa so bile te osebe, ki so to ukazale? Kdo je bil ta pobudnik?

(Večglasno): »Hitler.«

Učenka 1: »Drugače so se spomnili koncentracijska taborišča Angleži, ampak v drugi svetovni vojni. Pa tudi Mussolini ni bil v bistvu prvi, ki si je to izmislil.«

Učenka 2: »Ja, v bistvu ja.«

Učenka 4: »Ampak po moje je Hitler več škode naredil, kar se tega tiče.«

Učenec 1: »Vem za enega, ki je utemeljil to proti židovsko versko ideologijo, je bil tudi Ford. Zdaj ne vem imena ampak tako se je pisal. En industrialec.«

Kdo vse je bil tam zaprt?

Učenka 1: »Ja, Judje so bili ampak to ni narod. Slovani, seveda, vsi politični nasprotniki, saj so bili tudi v Nemčiji ljudje, ki so bili proti nacizmu. Romani.«

Učenka 2: »Pa saj Poljaki so Slovani.«

Učenka 1: »Ja ... A ni dosti ...««

Tudi Slovenci?

Učenka 1: »Ja.«

Učenka 3: »A ni bil zaprt tudi od Simone dedek?«

(smeh)

Učenka 1: »Pa saj ta njen dedek je bil, ne vem, kje vse. Pri partizanih ...«

Učenka 2: »Pa tudi od učitelja.«

Učenka 1: »Učitelj ima celo »žlahto« pri partizanih in on je res čustveno navezan, ker ni dobil nobene podpore, pokojnine zaradi tega. In nam je prinesel tista potrdila, da je bil zaprt, da je preživel, pa ni dobil pokojnine, to ga je tako potrla.«

Učenec 1: »On je hotel to predstaviti v tem smislu, da nekateri židje dobijo še ne vem koliko pokojnine, njihovi vnuki, medtem ko Slovani so bili pa glavni namen iztrebljanja za Nemce, pa ne dobijo nič.«

Ste že slišali za besedo genocid?

Učenka 2: »Iztrebljanje židov.«

Učenka 1: »Ni vedno samo Judov. Hočeš iztrebit ene ljudi, izbrisati.«

Kdo so bili Judi?

Učenka 4: »To so manjvredni ljudje.«

Učenka 2: »Judje niso bili ... ja ... Nemci so jih za to iztrebljal, ker so bili po večini zelo bogati in ti bankirji. Pač so bili bolj bogati kot oni in so jih zato začel iztrebljat.«

Učenka 4: »Ja, samo oni so bili bogati zato, ker so vse druge... Oni so prišli do bogastva na neenakopraven način.«

Učenka 1: »Pa ni bilo tako.«

Učenka 4: »Ja pač.«

Učenka 2: »V glavnem, to so verni ljudje.«

Učenec 1: »Ja to so ljudje, ki verjamejo judaizem.«

Kje pa so bila ta taborišča?

Učenka 2: »Na Poljskem.«

Učenka 1: »Niso bila samo na Poljskem.«

Učenec 1: »V Nemčiji, Italiji.«

Učenka 1: »Veliko jih je bilo na Poljskem, ampak so bila v vsaki državi kakšna taborišča.«

Znate katerega naštet?

Učenka 2: »Auschwitz.«

Učenka 1: »V Krakov mislim, da je eden.«

Učenec 1: »Auschwitz ... kaj še ...«

Kaj se je tam dogajalo?

Učenec 1: »Z vlakom so jih pripeljali.«

Učenka 1: »S tovornimi vlaki, ne potniškimi, so jih stlačil notri.«

Učenec 1: »Bili so prisiljeni v delo. Bili so nenehno pod nadzorom, v konstantnem strahu, da so vsak dan vsaj enega ubili od njih. Ponoči so spali v teh taboriščih, podnevi so šli pa delat. Če so bili preveč šibki ali pa jim Nemčija ni mogla več dajat hrane, so jih pa pač ubili.«

Bi še kdo kaj dodal?

Učenka 1: »Ja, zelo bedno malo hrane dobival, pa tiste obleke so jim dali, ki so jih morali nosit. Pa kakor je ona prej rekla, pobrili so jih pa tako.«

Učenka 2: »Nekatere so včasih mučili.«

Aha, na kakšen način pa?

Učenka 2: »Ne vem.«

Učenec 1: »Zelo psihično so znali mučiti z načini, ki jih danes uporablja Amerika. Da so ti dali krpo čez glavo in ti potem vodo polivali. Umetno dušenje.«

Zakaj se je začel holokavst?

Učenec 1: »Eno leto po tem, ko je Hitler prišel na oblast.«

Učenka 3: »1939, a je bilo?«

Učenka 1: »Hitler je prej prišel na oblast. To je bilo pa pred drugo svetovno vojno.«

Učenec 1: »Mislim, da je bilo 1931.«

Kdaj pa se je končal? Kako je bila osvoboditev?

Učenec 1: »Sovjetska zveza jih je osvobodila. Ampak potem so jih še vedno uporabljali, po tem so jih pa prekinili.«

Kdo pa ve letnico?

Učenka 2: »Po vojni, 1945.«

Zakaj so zapirali te ljudi tja?

Učenec 1: »Za prisilno delo, to je eno. Pa za, ne vem ...da niso nasprotovali sistemu. To je že ideologija, da so lahko na ljudstvo naprtili to sovraštvo proti nemu narodu.«

Učenka 1: »Finta« je bila, da niso morali imeti absolutne oblasti pa tega delati, če so bili judje zraven. To pa zato, ker so bili zelo močni, imeli so veliko denarja in vse. Potem jih je bilo potrebno odstraniti, da bi lahko oni svoje začeli urejati in so jih začeli iztrebljati.«

Učenec 1: »Pa tudi Hitler je temeljil, da so Judje začeli prvo svetovno vojno, da so bili v tistem času zelo veliki industrialci, tisti, ki so izdelovali orožje in so tudi oni dali. Tega ne vemo. In so pač oni začeli prvo svetovno vojno.«

Veste, kaj je krematorij?

Učenec 1: »Kjer zažigaš ljudi.«

Učenka 4: »Še premalo so jih pobil.«

Koliko ljudi pa je bilo tam zaprtih?

Učenec 1: »A samo Judov?«

Ne, vsega skupaj, koliko ljudi je bilo zaprtih?

Učenka 1: »Ne vem, kok milijonov, ampak milijone števil.«

Učenka 2: »Ne, v milijardah.«

Koliko jih je pa umrlo?

Učenka 1: »Tudi na milijone.«

Učenka 3: »Večina.«

Učenka 2: »Ja, večina.«

Učenec 1: »Triinšestdeset odstotkov jih je umrlo. Pač od tisti, ki so šli v Nemčijo in ostalih.«

Učenka 1: »Ne vem, ali jih je šest ali devet milijonov pobil. Nekaj takega. Ne vem.«

Učenec 1: »Petdeset odstotkov, cela Nemčija, celo območje.«

Kdo je vodil ta taborišča?

Učenec 1: »Nacistična stranka, imen teh, ki so delali v tej stranki, pa ne vem, razen Hitlerja.«

Kdo jih je osvobodil?

Učenka 1: »Ja, zavezniki.«

Učenec 1: »Večina Sovjetska zveza.«

Učenka 2: »Ne bi vedla.«

Učenka 3: »Ne vem.«

Kakšno je bilo življenje v njih?

Učenka 2: »Super (sarkastično).«

Učenka 1: »Ja, zelo krasno. (sarkastično)«

Učenec 1: »Zelo slabo.«

Učenka 2: »Saj to je bilo sarkastično mišljeno.«

Učenec 1: »Ja. vem ja.«

Kje ste pa vse to zvedeli?

Učenka 4: »Iz učbenika.«

Učenka 1: »Od Kecmanna, od učitelja.«

Koliko časa pa ste se pogovarjali o tem v šolo?

Učenka 3: »Oh, ne prav dolgo.«

Učenec 1: »Eno tretjino leta. Mislim, vse o drugi svetovni vojni.«

Koliko časa pa o holokavstu?

Učenec 1: »Zelo malo. To je bilo samo tako omenjeno, pa tud več ni bilo potrebno znati.«

Učenka 1: »Pač kot beseda.«

Učenec 1: »Ja tako, samo ne prav posebej holokavst, o taboriščih.«

Učenka 3: »V učbeniku je bilo bolj malo o temu, ampak on nam veliko nekih stvari razlaga, ki jih ni v učbeniku tako, da je dosti govoru tudi o temu.«

Ste imeli kakšno uro prav tej temi namenjeno?

Učenka 3: »Ne. Samo vmes.«

Učenka 1: »To se zmeraj zgodi, on da Powerpoint gor in potem pridemo do neke točke in potem začne nekaj razlagati in zavleče čez celo uro.«

Učenka 2: »Ni namenjeno temu, da bi prav celo uro o tem.«

Je bilo tudi kakšno vprašanje o tem v testu?

(Večglasno): »Ne.«

Učenka 4: »Bilo je pa za etiko, kaj je holokavst?«

Učenka 3: »A res?«

Učenka 4: »Ja (*smeh*).«

Nobenega vprašanja pa ni bilo na testu?

(Večglasno): »Ne.«

Učenka 1: »To bi bil potem prelahak test, to vsi vedo in je prelahko. Mi moramo vedet, katerega leta in kdo koga napada, pa katera konferenca. Holokavst, to je prelahko.«

Učenec 1: »Težje teste daje.«

Kaj se pa spomnite, da je v učbeniku napisano?

(*smeh*)

Učenka 3: »Ja o holokavstu piše tako (*pokaže tri centimetre s prsti*), en odstavek.«

Učenka 4: »Piše, da so jih hotel izbrisat iz sveta.«

Učenec 1: »Pa še ena slika je, kjer piše na ograji »Delo osvobaja.«

Učenka 1: »Arbeit macht frei.«

Torej je en odstavek in ena slika?

(Večglasno): »Ja.«

Učenec 1: »Bolj na splošno govori o tem ubijanju nasprotnikov, ne holokavstu.«

Se vam je zdelo zanimivo, ko je učitelj o tej temi predaval?

(Večglasno): »Ja.«

Učenka 2: »Ko je pokazal, kako je bilo notri, to je bilo najboljše.«

Kako je pokazal?

Učenka 2: »Ja s sliko, sliko je pokazal.«

Učenka 1: »V učbeniku je bila sam ena slika, ampak on nam tud vedno nekaj pove, pokaže druge slike, ki jih je našel na internetu.«

Koliko slik pa je pokazal?

Učenka 1: »Veliko.«

Učenec 1: »Na vsako temo ene par slik, tako, da kakšnih šest.«

Kaj pa je bilo na teh slikah, kaj ste si zapomnili?

Učenec 1: »Take bistvene stvari, kako je videti tam notri.«

Učenka 1: »Od holokavsta, jaz se spomnim, da je bila ena slika od taborišča, ko so bili v vrsti zloženi, so jih samo tako postrelili in so dol popadali. A se spomniš tega?«

Učenka 2: »Ja.«

Učenka 1: »Na splošno, kako je videt, pa, kako je videti po bombardiranju.«

Učenec 1: »Veliko nemških mest je pokazal, ko so bila sistematično bombardirana, potem je pokazal, kako so izgledale slike.«

Učenka 1: »Pa iztirjeni vlaki, železnico.«

Ste kdaj kaj o tem videli na televiziji?

Učenka 1: »Ja, zdaj, ko je bila obletnica.«

Učenka 3: »Deček v črtasti pižami, film.«

Ste kdaj pogledali kakšen film? Se spomnite naslova?

Učenka 2: »Neki seznam.«

Učenka 3: »Schindlerjev seznam.«

Koliko vas je pogledalo dečka?

(3)

Koliko Schindlerjev seznam ?

(1)

Učenka 3: »Kateri je tisti film, ki smo ga gledal pri glasbi?«

Učenec 1: »Pianist.«

Kdo pa je gledal Pianista?

(4)

Učenec 1: »Nisem celega, eno tretjino. Če ni večina, potem ni film.«

Ste prebrali kakšno knjigo o tej temi?

(1)

Učenka 2: »Deček v črtasti pižami.«

Učenka 1: »Jaz sem Ano Frank.«

Učenka 2: »Jaz tudi Ano Frank.«

Učenka 4: »Jaz sem eno, pa ne vem kako je v slovenščini naslov. Ena punčka v Nemčiji, ko se začne vojna, pa ji umreta brat pa mama, pa jo en par posvoji. Onadva sta proti nacizmu.

Zaradi tega ima tudi ona veliko problemov, pa ne vem kaj.«

Učenec 1: »Jaz sem tud bral knjige, ki so omenjeni, ni glavna tema Hitlerjev svet, pa delovanje sovjetske zveze. Bolj strokovne knjige.«

Potem te zelo zgodovina zanima?

Učenec 1: »Ja, še kar, kot dodatno znanje.«

Učenka 4: »Dodatno znanje (smeh).«

Ste se o tem kdaj doma pogovarjali?

Učenka 4: »Ja.«

Učenec 1: »Ne.«

Učenka 3: »Moj oči je zelo navdušen nad zgodovino. Njegov najljubši predmet je bila, zato se zelo rad pogovarja o tem, ker zelo veliko ve.«

Kaj pa ti je povedal recimo?

Učenka 3: »Ja preden smo mi delal drugo svetovno vojno, mi je vse razložil o tem. Večkrat mi pove njegovo mišljenje, pa o Jugoslaviji.«

Je rekel tudi kaj o taboriščih?

Učenka 3: »Ne, to pa ne.«

Kaj pa tvoj oči?

Učenka 4: »Moj oči je Nemec in moji stari starši se spomnijo, kaj je bilo takrat med drugo svetovno vojno, to v Nemčiji. In se dostokrat o tem pogovarjamo.«

Kaj pa povedo?

Učenka 4: »Ja, zelo velik vedo, čeprav bolj malo o tem govorijo, ampak bolj o temu, kaj je bilo pri njih, ker oni se tudi niso imeli dobro takrat.«

Od nikogar pa ni bil kakšen dedek zaprt.

Učenka 2: »Moj, v Švici.«

Učenec 1: »Švica je bila nevtralna.«

Učenka 2: »Ne vem. Najbrž je šel najprej tja in so mu tam ne vem kaj.«

Učenec 1: »Vemo, da veliko je bilo ljudi, ki so pobegnil v Švico, ker tam ni bilo vojne.«

Učenka 1: »O, zdaj sem se še nekaj spomnila, da je naš učitelj napisal neko knjigo Zapuščina, to sem tudi prebrala. Zgodba je še kar v redu, ampak ni tako dobro napisana. Dal bi se tudi boljše napisat.«

Kaj pa ti je dedek povedal, ko je bil zaprt?

Učenka 2: »Ja nič, ni mi kaj dosti povedal. Ni, da so ga mučili, samo mogel je biti tam in moral je delati. Potem so ga spustili in je šel.«

Učenec 1: »Jaz sem imel pradedka, ki vem, da je bil pri partizanih kot nek vodilni ne vem kaj. Potem je bil še finančni minister, ampak to je bilo že pozneje.«

Niste se pa nikoli pogovarjali o temi holokavsta?

Učenec 1: »Ne.«

Učenka 4: »Jaz sem se z mami o genocidu pa to in ona je zelo veliko... mislim nima dobrega mnenja o vojnah pa judih in mi vedno, ko sem ji kaj govorila, je rekla »ah, še premalo so jih pobili.«

Učenka 1: »Kdo je to rekel?«

Učenka 4: »Moja mami. Ja pač, ker so prišli do bogastva na nepravi način, vse druge družine so jim posojale iz vseh drugih držav in potem so vse nategnil in so s tem veliko zaslužili in postali bogati.«

Imate kakšno sliko pred očmi, ko se spomnite holokavsta? Na kaj asociira?

Učenka 1: »Mi smo bili na Poljskem in smo šli v neka ta taborišča. Ti ostanki taborišč so bili tudi neki muzeji. In zelo so grozne slike tako, da jaz mam to, kar sem tam videla. Jaz sem bila v Krakovem. Ko smo bili na Poljskem na počitnicah, smo šli to pogledat.«

Učenec 1: »Jaz sem bil v Angliji v muzeju druge svetovne vojne. Tam so bolj prikazovali njihova orožja, kot kaj drugega.«

Na kaj pa pomisliš, kaj te asociira?

Učenec 1: »Eno taborišča, zaprta z žicami, ker pač stražijo. Notri so prisilni delavci.«

Učenka 1: »Jaz sem bila v Auschwitzu in tista plinska celica. Tuši, ki naj bi bili tuši.«

Učenec 1: »Aja, pa videli smo še v Trstu tisto rižarno.«

Učenka 3: »Ja, ko smo bili z šolo.«

Kaj pa tebe asociira?

Učenka 2: »V bistvu ljudi, ki so morali prisilno delati, ki so bili zelo izmučeni.«

Učenka 4: »Eno ozemlje, kjer so okoli žice, notri so samo slabotni ljudje. Kako so oblečeni.«

Priloga C: Intervju z devetošolci OŠ Dob

Ste že konec z eksterci? So bili težki?

Učenka 1: »Ja.«

Učenec 2: »Ah, ne. Tako...«

Katere predmete pa ste imeli?

(Večglasno): »Slovenščino, Matematiko in Tehniko.«

Imate radi zgodovino?

Učenec 1: »Ja.«

Učenka 2: »Odvisno, kaj imamo.«

Učenka 1: »Letos je bila še kar vredno, ker je bila svetovna vojna, drugače pa mi ni bila všeč.«

Učenka 2: »Ja, v šestem in sedmem mi je bila bedna.«

Katero obdobje, ki ste ga obravnavali, vam je bilo najbolj všeč?

Učenka 1: »Ne vem ...te vojne, prva pa druga.«

Učenka 2: »Ja, enako.«

Učenka 3. »Tudi vojna.«

Učenec 1. »Antika.«

Učenec 2. »Meni pa srednji vek.«

Kako poznate drugo svetovno vojno? Se vam zdi, da jo razumete, dobro poznate?

Učenka 2. »Ja.«

Učenka 1. »Ne.«

Učenka 3. »Ja.«

Kdo bi znal povedati, kdo se je proti komu boril? Dvignite prosim roke.

Učenec1: »Zavezniki pa sile vsi, Nemčija, Italija pa Japonska proti Ameriki, Veliki Britaniji in Franciji.«

Kdaj je bila? Katera leta, kdo bi znal povedat?

Učenka 3: »1939 pa do 1949«

Kdo so bile najbolj pomembne osebe druge svetovne vojne?

Učenec 2. »Hitler, Churchill pa Stalin.«

Bi še kdo kaj dodal?

Učenka 2: »Ermin Rumal, al kaj je«

Učenka 3: »Edmund Roman.«

Učenka 2: »No, ne vem.«

Ste slišali za Kristalno noč? Kaj je to?

(Nihče)

Ste že slišali za holokavst?

Bi mi znala povedati, kaj je to?

Učenka 3: »Ko so jude...«

Učenka 1: »Ajaaa.«

Učenka 3. » »Ful« se ne spomnim.«

Učenka 2: »To je simitizem, ko je bilo sovražstvo do Judov, ko so jih potem sežigal. In bila so ta delovna taborišča pa ta koncentracijska.

Bi še kaj dodala?

Učenka 3: »Ta delovna pa uničevalna taborišča. Pa 27.1. je spomin na žrtve holokavsta.«

Kdaj pa je to bilo?

Učenka 2: »Med drugo svetovno vojno pa potem še naprej.«

Bi vedela tudi letnico?

Učenka 2: »Približno, ne vem ... tam od 1939 pa naprej ... ne vem, do leta 45.«

Kdo ve, kaj je bilo v taboriščih, kaj se je tam dogajalo?

Učenec 2: »Ja, v enih so mogli delat, v enih so jih pobijali pa niso jim dajal dovolj za jest so bili podhranjeni pa ločeni so bili po starosti in po spolu.«

Bi še kdo kaj dodal?

Učenka 3: »Ubijal so jih z uplinjenjem pa s sežiganjem. Pa na njih so delali multimedicijske poskuse.«

Kdo je koga zapiral?

Učenka 2: »Jude, Slovane, homoseksualce, fizično pa telesno prizadete. Pa, a jih niso zapirali Nemci?«

Učenec 1: »Ne vsi Nemci, samo nacisti.«

Bi še ti kaj dodal?

Učenec 2: »Pa še Italijani, mislim nacisti in fašisti.«

Kdo vse je bil tam zaprt?

Učenec 2: »Vse so tja zapirali, razen to arijsko raso. Torej vse, ki niso ustrezali, modre oči pa svetli lasje, so vse več ali manj...«

Bi še kdo kaj dodal?

(odkimavanje)

Tudi Slovenci?

Učenka 1: »Ja ... pomoje.«

Ste že slišali za besedo genocid?

Učenka 1: »A ni to tisto, po končani vojni, a, ne to ni to. To je drugače ...«

Učenka 2: »A ni to, ko so ene bombe neki dol na eno zemljo ...«

Učenka 3: »Ammm.«

Učenec 1: »Genocid je zelo velika katastrofa, z zelo veliko žrtvami.«

Učenec 2: »Jaz bi rekel isto.«

Kdo so bili Judi?

Učenec 1: »Nemci so mislil, da so manjvredni in da jim hočejo slabo. Pa, da nebi smeli živeti ali neki takega.«

Kdo pa so bili to? Kako so oni določili, ti si jud?

Učenec 1: »Ja, po velikem nosu in po črnih laseh.«

Kdo pa so to?

Učenec 1: »Neka vera.«

Kje pa so bila ta taborišča?

Učenka 3: »Auschwitz, potem je bil Ljubelj, pa nekaj na G ... ne vem več.«

Učenec 2: »Pa na Rabu.«

Učenka 3: »Ja, Rabu ja.«

Bi znali povedati v katerih državah?

Učenka 2: »Nemčija.«

Učenec 2: »Poljska.«

Zakaj se je začel holokavst?

Učenec 1: »Začel se je z drugo svetovno vojno, ko so Poljsko napadli. Potem so začeli žide, po nekem času določenem pošiljati v taborišča.«

Zakaj so zapirali te ljudi tja?

Učenka 2. »Ja, zdeli so se jim manjvredni, pa kakor, da hočejo slabo nemškemu narodu.«

Učenec 2. »Ja, hoteli so jih pobit tam.«

Kaj so delali z njimi v taboriščih?

Učenka 3: »Vklenili so jih, da so pol umrli s tem. Pa niso jim dajali dovolj za jest. Pa bila so še delovna taborišča, kjer so jih meli za delovno silo.«

Kdo bi povedal kaj se je zgodilo takoj po prihodu, ko so notri prišli, kakšen je bil njihov dan?

Učenka 3: »Ločili so jih po starosti in po spolu.«

Bi še ti kaj dodala?

Učenka 1: »Ne, to je to.«

Učenka 2: »Pa medicinske poskuse so na njih delali, sežigali so jih.«

Učenec 1: »Pa zlorabljali so jih, pobrili, da so bili vsi enaki. Niso jih imeli po imenih, ampak po številkah.«

Veste, kaj je krematorij?

Učenec 2: »To je naprava, kamor so dali notri mrtve žide in so jih tam sežgali.«

Koliko ljudi pa je bilo tam zaprtih? Koliko jih je umrlo?

(nihče ne ve)

Kdo bi ugibal?

Učenka 1: »Ne vem, 80 mogoče?«

Učenki 2 in 3: »Veeeč.«

Učenka 2: »Jaz bi rekla, da zelo več, tisoč več.«

Učenec 1: »Več milijonov.«

Učenec 2: »Par milijonov recimo.«

Koliko pa bi rekli, da jih je tam umrlo?

Učenec 2: »Verjetno večino. Malo jih je preživelo, večina pa jih je umrla. Ena enaindvajsetina jih je preživela.«

Kdo je vodil ta taborišča?

Učenka 1: »Nemčija.«

Učenec 2: »Pa fašisti.«

Pa znate tudi po imenih navesti koga, od teh vodilnih?

Učenka 2 in učenka 3: »Hitler.«

Kdo jih je osvobodil?

Učenec 1: »Rusi. Prvo taborišče so osvobodili, pač Auschwitz, sovjeti.«

Kakšno je bilo življenje v njih?

Učenka 1: »Ja, mučili so jih, izkoriščali za delo, eksperimente so na njih poizkušali.«

Kje ste pa vse to zvedeli?

(Večglasno): »V šoli, pri zgodovini.«

Koliko časa pa ste se pogovarjali o tem v šolo?

Učenka 1: »Mislim, da smo imeli samo eno uro. Takrat, ko je bila tista obletnica, mislim dan spomina.«

Takrat ste imeli celo uro samo za to namenjeno?

(Večglasno): »Ja.«

Je bilo tudi kakšno vprašanje o tem v testu?

(Večglasno): »Ja.«

A ste vi isti razred?

Učenec 2: »Ne, ampak imamo iste teste in istega profesorja.«

Se kaj spomnite, kakšno je bilo vprašanje?

Učenka 2: »Bila je slika od tega krematorija in smo mogli opisat.«

Učenka 3: »Pa kdaj je, kdaj se spominjamo, kdaj je ta dan spomina na žrtve. Aja, pa kakšna taborišča poznamo.«

Učenec : »Še za opisat je bilo, kaj je holokavst?«

Kaj se pa spomnite, da je v učbeniku napisano?

Učenka 3: »A je sploh bilo kaj? Ne vem.«

Učenec 1: »Kakšni dve strani se mi zdi.«

Je bila tudi kakšna slika v učbeniku?

Učenka 1: »Sploh ne vem, da je bilo kaj.«

Učenec 1: »Ja, tisto, ko so Rusi našli to taborišče.«

Se vam je zdelo zanimivo, ko je učiteljica o tej temi predavala?

(Večglasno): »Ja.«

Ste kdaj kaj o tem videli na televiziji?

Učenec 1: »Ja.«

Učenka 1: »Jaz sem enkrat videla po televiziji ta holokavst.«

Učenka 2: »Ne, jaz pa ne.«

Ste pogledali kakšen film? Se spomnite naslova?

Učenec 1: »Film, Deček v črtasti pižami.«

Učenka 2: »Aja, edino to smo gledali ja.«

To ste gledali v šoli?

(Večglasno): »Ja.«

Učenec 2: »Pa v šoli smo tudi Pianista gledali.«

Učenka3: »Ja.«

Oboje ste pri zgodovini gledali?

Učenka 3: »Ne, Deček v črtasti pižami smo gledali pri državljanski vzgoji in etiki.«

Ste prebrali kakšno knjigo o tej temi?

Učenec 2: »Ano Frank sem. Za domače branje sem imel.«

Učenec 1: »Pa Zojina omarica ali skrivnost Zojine omarice.«

Učenka 4: »Jaz to nič ne vem.«

Ste se o tem kdaj doma pogovarjali?

Učenka 1: »Ne, o holokavstu ne.«

Učenka 3: »Ravno o taborišču ne.«

Učenec 1: »Ja, moja, mislim, da prababica, je bila ubita, ne vem kje.«

Učenka 2: »Moja prababi je pa šla, oziroma odpeljalo so jo nekam v Nemčijo, ampak potem je prišla nazaj. Ta druga prababi je pa skrivala partizane.«

Učenec 2: »Moj ata, ko so bili majhni, so partizana mrtvega nekje našli.«

Imate kakšno sliko pred očmi, ko se spomnite holokavsta?

Učenka 1: »Dimnik, dim.«

Učenka 2: »Podobno, kot dimnik.«

Učenka 3: »Tudi nekako ja.«

Učenec 1: »Naciste.«

Učenec 2: »Jaz pa tisto, ko so bili čisto suhi.«