

KNJIŽNICA HRVATSKIH STUDIJA

37

VRBET

nas



816
3565

PEDAGOŠKA BIBLIOTEKA

MARIJA VRBETIĆ

Nastava povijesti u teoriji i praksi



B-183/I

dragarata dr.
knjižnica
Hrvatska studija

27.06.2004.

HRVATSKI STUDIJU - STUDIA CROATICA
SEMINARSKA KNJIŽNICA
natura 0-484
br. 3565

25 NOV 2006

30 MAY 2003
2.2.2004.

PEDAGOGŠKA BIBLIOTEKA

Marija Vrbetić

NASTAVA POVIJESTI U TEORIJI I PRAKSI

PRILOZI METODICI NASTAVE POVIJESTI



ŠKOLSKA KNJIGA • ZAGREB 1968

Urednik
ŠARLOTA ĐURANOVIĆ

Suradnici
NEVENKA DVORŽAK
OLGA SALZER
ZORA VUJAKLIJA

Recenzenti
DR VLADIMIR POLJAK
OLGA SALZER
IVO MAKEK
DR IVAN FURLAN
ŽELJKA KARGAČIN

Opremio
IVO FANUKO

SADRŽAJ

Predgovor	7
METODE RACIONALNOG UČENJA	9
Najčešće greške nastavnika i učenika	9
Kako i kada treba učiti	13
Upućivanje učenika u metode racionalnog učenja	15
Rad u osnovnoj školi	15
Složeniji oblici rada u srednjim školama	32
ORGANIZACIJA RACIONALNOG UČENJA	47
Pristup k učenju — uvodni dio sata	47
Psihološki i didaktički principi	47
Upute i poticaji učenicima za rad	49
Primjeri uvodnog dijela sata	50
Proučavanje novih sadržaja	60
Kako treba objašnjavati nove pojmove	60
Psihološki i didaktički zahtjevi	60
Primjeri iz nastavne prakse	65
Kako treba primjenjivati zorna sredstva u nastavi povijesti	80
Rad s povijesnim kartama	82
Slika u nastavi povijesti	85
Kako treba pamтитi godine	96
Oblici mehaničkog učenja godina	98
Oblici logičkog pamćenja godina	103
Kako treba učenike uputiti u povijesnu problematiku	115
Osnovne misaone operacije	115
Primjeri iz nastavne prakse	118
Ponavljanje i sistematiziranje	126
Organizacija ponavljanja	126
Ponavljanje i sistematiziranje sadržaja jedne nastavne jedinice	134
Imanentno ponavljanje	135
Primjeri iz nastavne prakse	137
Sistematiziranje većeg dijela gradiva	139

NEKI ASPEKTI RADA S UDŽBENIKOM	149
Obrada teksta udžbenika	149
Rad u osnovnoj školi	149
Rad u srednjoj školi	154
Funkcija zadataka u udžbeniku	158
Svrha i karakter zadataka	158
Upute za rad	162
Proučavanje likovnog materijala u udžbeniku	166
Povijesne karte	167
Slike	179
Skice, sheme, grafikoni	192
RAD S TEKSTOVIMA POVJESNE ČITANKE	198
Oblici rada u osnovnoj školi	199
Oblici rada u srednjoj školi	209
RAD S RADNOM BILJEŽNICOM	217
PRACENJE, PROVJERAVANJE I OCJENJIVANJE REZULTATA	
UČENIKOVA RADA	229
Što ocjenjujemo	229
Kada i kako treba pratiti rad i znanje učenika	230
Tehnika provjeravanja znanja i ocjenjivanja	239
Subjektivni i objektivni mjerni instrumenti	241
LITERATURA	245
PRILOG	249
PEŠOME	257

PREDGOVOR

U eri smo kibernetike i programirane nastave, dakle u vremenu kada se tehnička dostignuća primjenjuju i na proces učenja. I mnogi mladi ljudi zanose se nadom kako idu u susret vremenu kada više neće biti potrebno sjediti i dugim mučnim radom stjecati znanje. Na žalost, moramo ih razočarati. Naučitelji koji su već danas uspjeli konstruirati strojeve za učenje, predskazujući nove, složenije pronalaskе, na pitanje: »Kada će doći vrijeme da će se znanje stjecati bez učenja?« odgovaraju: »Nikada!«.

Svi strojevi i sva tehnička dostignuća ukazuju onima koji se njima služe na ono što još ne znaju i što, prema tome, moraju još učiti kako bi mogli riješavati nove zadatke. Ukazuju im, dakle, na njihovo znanje i neznanje i upućuju ih na intenzivniji rad.

To smo, eto, i mi željeli kad smo pisali ove retke. Željeli smo upozoriti na greške u radu nastavnika i učenika, na ono što u tom radu ne vrijedi, što vrijedi manje, a što više, i kako da manje vrijedne oblike rada zamijene vrednijima.

Prije svega željeli smo pokazati kako će nastavnik, upoznavajući učenike s povijesnim zbivanjima, uputiti ih da povijest proučavaju smisleno; kakve će, dakle, oblike rada primjenjivati nastavnik u nastavnom satu, a kakve učenik u samostalnom radu kod kuće, da bi učenje postalo intenzivnije, ekonomicnije i svrsishodnije.

Svrha je učenja u svim njegovim oblicima da osigura jasno, trajno i prezenitno znanje povijesnih činjenica. No, to znanje pojedinačnog i konkretnog nije samo sebi svrha; ono je tek neophodno sredstvo za ostvarenje daljnjih i viših ciljeva povijesnog obrazovanja. Te ciljeve nastave povijesti formalirali bismo ovako: na osnovi pojedinačnih, proučenih povijesnih podataka treba formirati opće sudove i apstraktne spoznaje o zakonima društvenog kretanja koje će omogućiti orijentaciju u društveno-političkom zbivanju i prošlosti i sadašnjosti. Kad to ostvarimo, ostvarit ćemo i zadatak suvremenog povijesnog obrazovanja i odgoja, koji teži za tim da znanje stečeno u školi učenici samostalno proširuju, produbljuju i primjenjuju kad god to od njih zatraže bilo školski ili životni zadaci.

Prema tome, nit-vodilja u našem radu treba da bude:
znanje radi spoznavanja,
spoznavanje radi djelovanja.

Nismo namjeravali napisati sustavnu metodiku povijesti, osvrnuli smo se samo na one probleme koji u nastavnoj praksi zadaju najviše teškoća.

U obrađivanju metodskih postupaka pošli smo od iskustva u radu, oslanjajući se pri tome na dosada utvrđene psihološke zakone i didaktičke principe o valjanom poučavanju i učenju.

Svjesni smo da je empirija samo jedan — i to ne posve siguran — put do spoznaje. Naučnim, psihološko-pedagoškim istraživanjima sigurnije bismo rješavali probleme koji muče današnju praksu nastave povijesti. Željeli bismo zbog toga da izneseni empirijski materijal bude poticaj za daljnja eksperimentalna istraživanja valjanosti metoda rada u nastavi povijesti.

Primjeri iz nastavne prakse koje donosimo prilozi su naših istaknutih nastavnika povijesti osnovne i srednje škole, posebno rađeni za ovu knjigu, a obrađeni su prema udžbenicima koji se upotrebljavaju u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj. Sigurno je da bi više raznih iskustava, stečenih u radu s različitim udžbenicima, proširilo i obogatilo iskustva iznesena u ovoj knjizi. Željeli bismo stoga da se ubuduće veći krug nastavnika iz svih naših republika okupi na analognom poslu.

Kako da se ostvari takvo znanje i spoznavanje, pokušat ćemo odgovoriti u ovoj knjizi.

NAJČEŠĆE GREŠKE NASTAVNIKA I UČENIKA

O tome kako treba učiti malo se govori u našoj školi. Nastavnici obično na kraju sata kažu učenicima: »Naučite kod kuće iz svojih udžbenika ono o čemu smo danas govorili u školi, odatle — dovede, a riječito koji nastavnik uputi učenika kako će to gradivo što lakše, bolje i brže proučiti. Nastavni satovi troše se isključivo na obrađivanje nove građe ili na ponavljanje i ispitivanje obrađene građe. Malokad se nastavni sat utroši na to da se učenik uputi kako treba da uči. Još je rjeđe nastavni sat organiziran tako da nastavnik obrađujući novu građu istovremeno i poučava učenike kako će tu građu kod kuće proučiti. Otuda ona tako česta i nemila pojava da je uspjeh u radu posve neadekvatan uloženom trudu i nastavnika i učenika. Ta činjenica daje odgovor i na ono poznatu nastavničku jadicovku: »Prošlog sam sata tako lijepo obrađio nastavnu jedinicu, učenici su tako živo reagirali i na kraju sata znali su sve (!), a danas ne znaju baš ništa. Kako to?« Ne znaju jer je proces učenja prekinut na pola puta; ne znaju jer su se nastavnik i učenici u svom radu višestruko prevarili.

Prevario se nastavnik kad misli da su učenici građu, koju im je ispričao, doista i shvatili. Prevario se i onda kad vjeruje da su svi učenici shvatili pojave i probleme koje je detaljno proanalizirao i objašnjavao; prevario se to više ako nije provjerio kako su ih učenici shvatili.

Isto se tako prevario i učenik koji, čitajući novi tekst, smatra da je, shvativši riječi, shvatio i pojave i probleme pa ih i ne pokušava objašnjavati. Prevario se i učenik koji je objašnjeno shvatio, a misli da je shvaćeno i naučeno. Vara se nadalje i onaj učenik koji vjeruje kako je jedno slušanje u školi dovoljno da se zapamti nekoliko novih podataka. Takav učenik obično kaže: »U školi sam naučio sve, kod kuće ne treba da učim.« Jednako se tako vara i učenik koji je doduše uzео kod kuće knjigu u ruke, letimično pročitao novu lekciju, prepoznao podatke koje je učio u školi pa povjerovao da ih i zna; prevario se jer nije znao da prepoznavanje nije znanje. Prevario se i učenik koji se »savjesno« proučavao, a na kraju sata, pa je dva, tri, a možda i više puta pročitao lekciju, a nijednom nije provjerio što zna. Takvi se učenici neugodno iznenade kad se na slijedećem satu ne mogu prisjetiti podataka za koje su iskreno vjerovali da ih znaju.

Prevare se konačno i oni učenici koji nakon višekratnog čitanja bez zastoja prepričavaju »naučeno« gradivo, a da pri čitanju ne razmišljaju ni o značenju riječi, ni o značenju rečenica koje izgovaraju, a još manje o značenju događaja i problema koje proučavaju. Takvi će učenici na bilo koje postavljeno pitanje početi odgovarati prvom rečenicom »naučene« lekcije. Tako smo na jednom satu u I razredu gimnazije na istoku vratio se Oktavijan u svečanom trijumu u Rim. Dočekale su ga njegove pristalice, a i protivnici. S velikim interesom...¹ Učenik je nastavio pričanje i ispričao je lijepe, tečno i tačno cijelu lekciju. Kad mu stavi pitanje nakon tako ispričane lekcije ponovo postavio pitanje: »Što je, prema tome, principat?« — učenik je ponovo započeo: »Nakon pobjede na istoku...«, i produžio bi vjerojatno opet lekciju do kraja da ga nastavnik nije prekinuo pomoćnim pitanjem: »Kaži nam, prema ovome što si ispričao, kakav je oblik vladavine principat?«. Na to pitanje učenik nije mogao odgovoriti jer ni u tekstu, a ni u podnaslovu teksta nema termina »oblik vladavine«. Učenik je, dakle, učio i naučio, a da nije znao što je naučio. Njegov je odgovor bio tek akustička varka. Teško ćemo uvjeriti učenika da »znanje« koje je pokazao u stvari nije znanje. Potrebno će biti mnogo uputa i savjeta da učenika odvratimo od takvih loših radnih navika i da ga naviknemo učiti kako treba.

Ako je učenik nakon podulje pauze u učenju na taj način pokušao naučiti nekoliko lekcija odjednom — npr. u jedno poslijepodne — onda će nastati potpuna zbrka, pa kad mu postavimo npr. pitanje: »Kakvo je stanje na Balkanu u prvoj polovini 10. st.?« — on neće ni riječi progovoriti; na taj poticaj ne reagira. No, ako pitanje ponešto izmijenimo i kažemo: »Što se događa na Balkanu u vrijeme Tomislava?« (riječ Tomislava je odlučujuća), odgovor može otprilike glasiti i ovako: »Tomislav vlada od 910. do 930. godine. On je jedan od najmoćnijih vladara Hrvatske.« Dovede doslovno reproducira tekst udžbenika, a zatim nastavlja: »U vrijeme kad je on počeo vladati Bizant je provalio u Panonsku Hrvatsku, Srbi su postali saveznici Mađara i protjerali Bugare preko Drave.« Na pokušaj nastavnika da pomoćnim pitanjima razriješi zbrku, može dobiti odgovor da je bugarski car tada bio papa Grgur VII, da je Bizant ubio Tomislava na Duvanjskom polju jer je narod bio protiv njega i da su Mađari pomogli da 1002. god. Trpimir dođe na vlast. Nesumnjivo je da je učenik učio, možda i cijelo poslijepodne, ali nije naučio iz jedinstavnog razloga što je želio odjednom previše naučiti. I takvog učenika, a i njegove roditelje, teško ćemo uvjeriti da je uzaludan bio i njegov rad i utrošeno vrijeme. Takvi učenici teško shvaćaju, a još teže prihvaćaju konstatciju: važnije je kako se uči nego koliko se uči. Navest ćemo samo još neke greške u radu nastavnika i učenika. Svakako, najteža je greška diktriranje, a taj oblik rada nije još uvijek iz naše nastavne prakse posve iskorijenjen. Evo jednog drastičnog primjera:

Učenica V razreda osnovne škole učila je kod kuće iz bilježnice temu »Rad Marxa i Engelsa« (predmet: poznavanje društva). Čitala je

¹ Vrbetić: »Historija za prvi razred gimnazijes«, str. 218.

rečenicu po rečenicu nekoliko puta i isto je tako nekoliko puta svaku rečenicu ponavljala. Spoticala se u rečenici: »Marx se bavio filozofijom.« Bilo je očito da ne zna što znači riječ filozofija i konstantno ju je pogrešno izgovarala — »fizonomija«. Tako je bilo zapisano u njezinoj bilježnici.

Posljednja rečenica trebala je da glasi: »I tako su Marx i Engels postavili temelje i udarili putove kojima je trebala da počne radnička klasa.« Ta je rečenica zadavala učenici velike teškoće, jer je i ona bila pogrešno zapisana. Nikako da je reproducira doslovno. Započele smo razgovor: »No, pa što znači postaviti temelje?« Odgovor: »Graditi kuću.« »A što bi prema tvome moglo značiti da su Marx i Engels udarili temelje i putove kojima je trebala da počne radnička klasa?« »Poslali su radnike da grade cestu«, glasilo je odgovor.

I još samo jedno pitanje: »Jesi li ti to sama sastavila prema predavanju nastavnika?« »Ne, nastavnik nam je to izdiktrirao, on nam uvijek dikтира, a mi pišemo.«

Učenica o kojoj je riječ završavala je osnovnu školu s odličnim uspjehom. Bila je najbolja u razredu. Ovaj primjer ne treba komentirati! Loš je sistem bilježanja i tzv. hvatanje nastavnikova izlaganja, osobito na nižem stupnju školovanja. Učenici pokušavaju doslovno zapisati nastavnikovo pričanje. To im ne uspijeva, zapisane rečenice ostanu krmje, zapisujući jednu rečenicu pređu drugu, preskaču je i zapisuju ono što stignu. Veze između zapisanih rečenica izostaju, smisao čitavog izlaganja završava kao besmisao zapisanog, a učenici tvrde: »To je nastavnik tako rekao, mi to tako moramo naučiti.« Dovoljno je samo jednom pogledati bilješke takvih učenika da se uvjerimo kako takav rad donosi mnogo štete, a malo koristi. Štetan je i beskoristan tako dugo dok učenici nisu za nj osposobljeni.

Ima satova koji su naoko besprijekorno izvedeni: nastavnik priča i u toku pričanja zapisuje na ploču bilješke, a učenici ih prepisuju u svoje bilježnice. Pa ipak i takvu se radu može često prigovoriti slijedeće:

- (— nastavnik ne aktivira učenike misaono, već samo mehanički — prepisivanjem;
- (— učenici, prepisujući sporo bilješke s ploče, zaostaju za daljnjim izlaganjem nastavnika — dekoncentriraju se;
- (— smisao prepisanih bilježaka učenici često ne otkrivaju;
- (— ne otkrivaju ni svrhu bilježaka;
- (— tim se bilješkama (često pogrešno i krmje prepisanim) ne služe pri učenju.

Takvim radom, dakle, samo formalno udovoljavamo zahtjevima suvremene didaktike.

Te smo drastične primjere naveli da bismo upozorili na osnovne greške koje se javljaju pri učenju uopće, pa i pri učenju povijesti. Sumirat ćemo ih.

Nastavnik griješi:—

- (— ako pretpostavlja da je samim pričanjem i objasnio nove pojmove i probleme;
- (— ako dikтира novu graduu;

KAKO I KADA TREBA UČITI

Kako treba učiti. — U pedagoškoj psihologiji navode se tri osnovne metode učenja koje se odnose na podjelu gradiva pri učenju. To su: globalna, fragmentarna (partitivna) i kombinirana metoda učenja.

Globalnom metodom učenja naziva se ona po kojoj se gradivo uči u cjelini. Ta je metoda korisna zbog toga što se u cjelini — lakše nego u dijelovima — uočava smisao građe koju učimo, a što je smisao cjeline jasnije uočen, to će se lakše uz njega vezivati i pamtiiti njezini dijelovi.

Fragmentarnu metodu učenja primjenjujemo ako gradivo koje učimo rastavljamo na dijelove i učimo dio po dio. To razbijanje cjeline može olakšati uviđanje odnosa među dijelovima, a time i učenje. Prednost je te metode u tome što se težim dijelovima građe može obratiti više pažnje, bolje ih objasniti, češće ponavljati nego ostale, i tako ih bolje zapamtiti.

Kombinirana metoda učenja je ona po kojoj čitamo i objašnjavamo gradivo u cjelini, zatim proučavamo veće ili manje zaokružene dijelove i napokon povezujemo dijelove u cjelinu. Tu metodu smatramo najvrednijom, a njenu primjenu pri učenju nastojat ćemo ilustrirati dalje, primjerima.

Koju od spomenutih metoda učenja valja primijeniti, to ovisi o dva faktora:

1. o količini i težini građe koja se proučava i
2. o učenliku koji proučava građu.

Uzmemo li kao cjelinu mnogo građe, i ako je ta građa teška pa se teško otkriva njen smisao, globalno učenje može izazvati zamor, a time se promašuje željeni efekt. Umjesto da se smisao uočava, on se učeniku sve više zamućuje, i posve je beskorisno produžiti takvo čitanje. U tom je slučaju svakako bolje prekinuti čitanje i vratiti se na ona mjesta koja treba objasniti kako bi se u daljnjem čitanju smisao novih informacija mogao nadovezati na već shvaćene.

Drugi je faktor o kome ovisi izbor metode učenja sam učenik. Neosporno je da obim i težina cjeline koja se proučava moraju biti srazmjerni dobi i sposobnostima onoga tko građu proučava. Što je učenik mlađi, što su mu sposobnosti nerazvijenije, to i cjelina, predviđena za jednokratno učenje, treba da bude manja. Sa psihičkim razvojem učenika može srazmjerno rasti i količina građe određena za kontinuirano učenje.

No, bez obzira na metodu koju učenik primjenjuje, u procesu svakog učenja mora biti aktivirano mišljenje i pamćenje.

Misliti znači uočavati i rješavati probleme, drugim riječima, uočavati odnose i veze među dijelovima cjeline. Što su te veze i odnosi bolje uočeni, to će učenik bolje shvaćati i objašnjavati pojave koje proučava.

Da bi učenik shvaćenu građu zapamtio, treba da je nekoliko puta ponavlja. Ponavljajući pamti, a istovremeno i kontrolira što i kako je naučio.

- ako priča, a učenici nekontrolirano hvataju njegove riječi;
- ako formalistički bilježi podatke na ploču, a učenici ih mehanički prepisuju;
- ako objašnjava pojave, ali ne provjerava kako su ih učenici shvatili;
- ako ne upućuje učenike kako treba učiti.

Učenik griješi:

- ako verbalistički reproducira tuđe riječi;
- ako pretpostavlja da je shvatio ono što tek treba da objasni;
- ako pretpostavlja da je ono što je shvatio i zapamtio;
- ako ne uči kod kuće smatrajući da je od jednog slušanja u školi sve naučio;
- ako kod kuće letimično pročita lekciju pa vjeruje da ono što prepoznaje zna i reproducirati;
- ako pročita lekciju nekoliko puta, ali ne provjerava što je zapamtio (ne ispituje se);
- ako čita lekciju, prepriča pročitano, ali ne otkriva smisao pročitanog;

— ako na jedan od navedenih načina uči više lekcija odjednom.² Nastavnik mora učenicima pomoći da takve greške i loše navike otklone. On to može učiniti na dva načina:

1. teoretskim uputama kako treba učiti i
2. organizirajući nastavne satove tako da na konkretnim primjerima pokaže učenicima kako treba neko gradivo proučavati.

Ovaj drugi oblik rada korisniji je od samih teoretskih uputa, a najkorisnije je udružiti se u oba oblika upućivanja. Teoretske upute mogu dovesti do spoznaja što pri učenju vrijedi, a što ne vrijedi, no od korisnih spoznaja do korisnih radnih navika dug je put. Taj ćemo put prijeti samo konstantnim i upornim vježbavanjem svih onih aktivnosti koje vode do formiranja radne vještine pri učenju povijesti. B. Stevanović kaže: »U svim školama, i opšteobrazovnim i stručnim, učenici bi trebali da dobiju obuku u ... opštim načelima i metodama rada. Ne samo da bi poznavanje i stalna upotreba tih metoda znatno unapredile njihov uspeh u učenju, i ne samo da bi taj uspeh sa svoje strane povoljno uticao na razvoj njihove ličnosti, nego bi stalna i planska upotreba tih metoda razvila kod njih samokritiku. I, što je najvažnije, takve upoštene metode i navike rada prenele bi se iz škole u život.«³

Neke sugestije o tome kako nastavnik treba da učenike poučava da bi ih naučio učiti povijest iznijet ćemo u ovoj knjizi.

¹ Navedene slabosti u radu učenika potvrđila je i anketa »Kako učim historiju, provedena školom u Zagrebu, koja je objavljena u »Statističkom pregledu obrada pokaza za 1966. godinu« anketiranih učenika izjasnilo za manje vrijedne oblike rada.

O ovim, B. Stevanović: »Pedagoška psihologija. Naučna knjiga, Beograd 1967, str. 81. Učiteljska pravila učenika vidi još Z. Bujas: »Kako treba učiti«, PKZ, Zagreb 1947; B. Stevanović: »Učenje i pamćenje«, Svetlost, Kragujevac; P. Guillaume: »Psihologija«, PKZ, Zagreb 1958; N. Smolić-Krković: »Zašto i kako učiti«, SK, Zagreb 1966; I. Furjan: »Modernija nastava i intenzivnije učenje«, SK, Zagreb 1966.

² O tome kako može rad nastavnika biti uzor u radu učenika vidi V. Pojčak: »Rad po uzoru«, PKZ, Zagreb 1966. ³ Tim bibliografskim podacima ne daje se iscrpan pregled literature koja obraduje problem učenja, već se navode djela kojima se autor poslužio u ovom radu.

Tu kontrolu naučenog B. Stevanović naziva »slišavanje« i smatra da je upravo slišavanje aktivno učenje, i to zbog toga što »predstavlja izvrsnu delatnost učenika za vreme učenja. Slišavanje znači izvođenje nečega za vreme učenja onako kako će se naučeno građivo ili naučene radnje imati da izvedu kasnije na delu, u običnom životu ili na ispitu. Samo čitanje izaziva dosadu, pospanost, sanjarenje koje stvara samobmanu o znanju, a ta je štetna.«⁴

Upravo zbog toga treba mehaničko i nekontrolirano čitanje što više suzbijati i učenike upućivati na vrednije oblike rada. B. Stevanović savjetuje: »U svakodnevnoj praksi školskog učenja moglo bi se preporučiti učenicima da utroše najmanje jednu četvrtinu vremena na slišavanje. Ukoliko više vremena na to utroše, utoliko bolje.«⁵

Drugi je argument za vrijednost toga rada što učenici svjesno i namjerno usmjere svoju pažnju na tekst koji proučavaju, a takvo intencionalno učenje brže je i efikasnije.

Lakše zapamtimo ono što želimo, što poduzmemo da zapamtimo nego ono što čitamo indiferentno. Čitati s ciljem da reproduciramo znači čitati s namjerom da zapamtimo.

Treći argument u prilog takvu učenju daje teorija učenja nazvana »teorija potkrepljenja«. Njena je krajnja konzekvencija programirana nastava, kojoj se u posljednje vrijeme obraća velika pažnja u Sjedinjenim Američkim Državama i u Sovjetskom Savezu. Kod nas su se također počela vršiti ispitivanja u skladu s tom teorijom.

Teorija potkrepljenja kaže da je poznavanje rezultata rada stimulans za rad. Rezultati su »potkrepljenje«, a time i motiv za daljnji rad. Reprodukciona proučene građe pokazuje učenicima koliko su neku građu naučili, tj. rezultate njihova rada, i oni ga u pozitivnom slučaju pokreću na daljnji rad, odnosno u negativnom slučaju upućuju na ponovno proučavanje.

Kontrolu što i kako je naučio, učenik može provoditi na više načina. Evo samo nekih:

1. građu koju uči doslovno prepričava u sebi ili naglas;
2. slobodno i samostalno prepričava proučavanu građu;
3. izdvaja najbitnije dijelove proučavane građe i njih u pregledu ponavlja;
4. u obliku pismenih teza provjerava što je shvatio i zapamtio.

Prvi je oblik svakako najmanje vrijedan jer najmanje misono aktivira učenika. U drugoj varijanti provjeravanja znanja učenik je mnogo aktivniji. Najveći stupanj misaone aktivnosti pri učenju dokazuje učenik trećim i četvrtim načinom samokontrole, i zato te oblike rada valja učenicima najviše preporučiti.

Kada treba učiti. — Uz pitanje kako treba učiti važno je i pitanje kada treba učiti. U školskim uvjetima učenja povijesti to pitanje glasi: treba li učiti isti dan kada je u školi obrađeno novo građivo ili onaj dan kada je ponovo u rasporedu sat povijesti?

⁴ B. Stevanović: »Učenje i pamćenje«, str. 16.

⁵ B. Stevanović: »Pedagoška psihologija«, str. 57.

Prvi je oblik rada nesumnjivo bolji od drugoga, i to iz ovih razloga: Svakodnevno iskustvo pokazuje da se jednom naučena građa ne zadržava trajno u pamćenju. Svako znanje podliježe zaboravljanju. »Čim prestaje učenje, odmah počinje zaboravljanje«, tvrdi B. Stevanović a P. Guillaume kaže: »Vrijeme briše, osiromašuje i preobličava uspomene.«⁶ Kako djeluje vrijeme na zadržavanje naučenog, odnosno na brzinu zaboravljanja, pokazuju Ebbinghausovi pokusi. Ebbinghaus je dokazao da se uskoro nakon učenja vrlo brzo zaboravlja, a zatim sve polaganije i polaganije.

No, iako je brzina zaboravljanja uskoro nakon učenja velika, velika je tada još i količina zapamćenog građiva, a nakon dužeg vremenskog intervala, kada se polaganije zaboravlja, količina zadržanog građiva već je vrlo mala. Da se, dakle, zaboravljanje u školi naučenog građiva sprječati, treba s ponovnim učenjem istoga građiva započeti što skorije, po mogućnosti još istoga dana. Uštedjet će se time na vremenu potrebnom za učenje.

Savjetujemo stoga učenicima da prihvate onaj sistem rada koji im osigurava veći radni efekt uz manji utrošak vremena, drugim riječima, da još istog dana, kada u školi prouče novo građivo, uče to građivo i kod kuće.

Kako ćemo poučiti učenike da bezvrijedne i manje vrijedne oblike rada zamijene vrednijima, izmijet ćemo u daljnjem izlaganju. I tu će u prvom redu pomoći nastavna praksa, nastavnikov rad u razredu.

UPUĆIVANJE UČENIKA U METODE RACIONALNOG UČENJA

RAD U OSNOVNOJ ŠKOLI

Činjenica je da učenici u školi stječu znanje pretežno auditivnim putem: nastavnik govori ili čita — učenik sluša. Ali nastavnici malo paze na to kako učenik sluša, zna li slušati i razvija li se u učenika kultura slušanja. Znati slušati jednako je tako veliko umijeće — ako ne i veće — kao i znati pripovijedati. To umijeće treba razvijati već od najnižih razreda osnovne škole. Nastava povijesti, uz nastavu materinog jezika, za to je osobito prikladna, jer u nižim razredima osnovne škole prva povijesna znanja stječu učenici upravo povijesnim pričama.

Tek kad učenike naučimo smišljeno i svrsishodno slušati, možemo prijetiti na teži zadatak — učiti ih smišljeno i svrsishodno čitati.

Što znači aktivno i smisljeno slušati i čitati?

Znači u mnoštvu misli koje slušamo ili čitamo »uhvatiti« smisao i otkriti glavnu misao.

Naučiti učenike da aktivno i smisljeno slušaju i čitaju znači osposobiti ih da opširno izrečene misli ili opširno napisani tekst sažeto reproduciraju, a daljnjom apstrakcijom nebitnih i sporednih detalja da otkriju i formuliraju glavnu misao veće ili manje cjeline i, napokon, da glavne misli pojedinih dijelova povežu u novu preglednu cjelinu.

⁶ B. Stevanović: »Učenje i pamćenje«, str. 77.

⁷ P. Guillaume: »Psihologija«, str. 168.

Pojedini stupnjevi rada u ostvarivanju takvih radnih vještina:

I stupanj rada

Nastavnik priča ili čita.

Učenici slušaju i vježbaju:

1. faza rada: vjerno prepričati (a) uz pomoć nastavnika (b) samostalno
2. faza rada: sažeto prepričati (a) uz pomoć nastavnika (b) samostalno
3. faza rada: otkriti glavnu misao (a) uz pomoć nastavnika (b) samostalno
4. faza rada: povezano prepričati cjelinu na osnovi glavnih misli

II stupanj rada

Učenici čitaju i proučavaju tekst:

1. faza rada — u školi (a) uz pomoć nastavnika (b) samostalno
2. faza rada — kod kuće samostalno (prema uputama nastavnika)

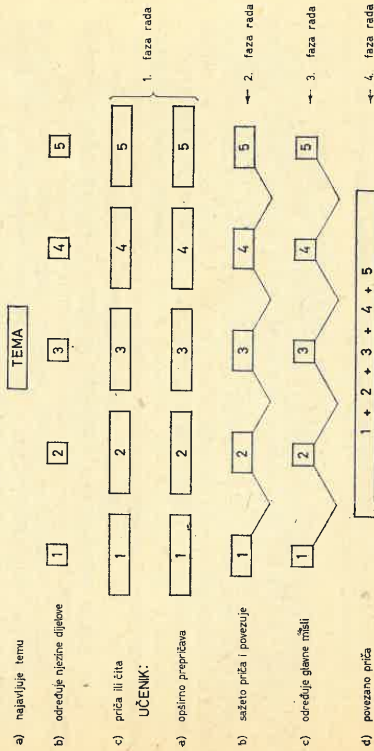
III stupanj rada

Učenici obrađuju i uspoređuju dva povijesna teksta:

1. faza rada — u školi (a) uz pomoć nastavnika (b) samostalno
2. faza rada — kod kuće samostalno

Shematski bi se četiri faze I stupnja rada mogle prikazati ovako:

NASTAVNIK:



Rad u nižim razredima osnovne škole. — Prvu fazu rada osvjetliti ćemo na primjeru nastavne jedinice »Seljačka buna pod vodstvom Matije Gupca« u IV razredu osnovne škole.

Nakon uvodnog dijela sata i najave cilja nastavnik određuje dijelove teme i zapisuje na ploču npr. ovakav plan rada:

1. Kako su živjeli kmetovi?
2. Zašto su podigli bunu?
3. Što su htjeli borbom ostvariti?
4. Kako je tekla borba?
5. Kakve su bile posljedice?

Kao i uvijek, nastavnik će informirati učenike što je njihov radni zadatak na tom satu. Može to učiniti ovim riječima:

»Vaš će zadatak biti da najprije pažljivo slušate, a zatim ćete pokušati prepričati što ste čuli. Zanimam me tko će u tome najbolje uspijeti.«

Kad je nastavnik pripremio učenike za slušanje, započinje izlagati prvi dio teme.⁸

Kako dugo smije trajati takvo početno pričanje? Vrlo kratko, najduže 10—15 minuta, što odgovara stranici, najviše stranici i pol pisanoga teksta. Teško će biti i najlokventnijem i najživljem pripovjedaču dulje fiksirati pažnju učenika u dobi od 9 do 12 godina.

Nakon izloženog prvog dijela teme nastavnik poziva učenike da pokušaju prepričati što su čuli. Neki će učenici vjerno, često i doslovno reproducirati nastavnikovo izlaganje. Najčešće su to oni koji su ili veoma nadareni, ili pripadaju izrazito auditivnom tipu pamćenja, ili pak oni koji su od djetinjstva navikli slušati priče i bajke.

Znanje nekolicine učenika nikako nije dokaz da su i svi ostali svladali zadatak, i zato griješe nastavnici koji preuranjeno stvaraju takav zaključak. Ta se greška susreće često kod studenata-pripravnika i kod mladih i neiskusnih nastavnika. Ali ponekad i nastavnici s dužom praksom na osnovi znanja nekolicine stvaraju sud o znanju svih učenika; oni često obraćaju veću pažnju učenicima koji lako i brzo uče (primjeruju samo one koji dižu ruke) nego onima koje s više truda treba tek osposobiti za valjano učenje.

Da bi se pomoglo slabijim učenicima u reproduciranju nastavnikova izlaganja, u početku će biti potrebno da ih nastavnik vodi pitanjima i popitanjima. Takva pitanja za prvi dio naše teme mogla bi biti ovakva:

»Navedi obaveze kmetova.«

»O kojim smo kmetovima danas govorili?«

»Na čijem su imanju živjeli?«

»Gdje se nalazilo imanje Franje Tahija?«

»Kakve je on zahtjeve postavljao kmetovima?« i sl.

Takvim je pitanjima nastavnik isjeckao i razdrobio cjelinu na još manje elemente, pa iz toga proizlazi opasnost da učenici umjesto cjeline uoče samo detalje. Zato je prijeko potrebno tražiti od učenika da, nakon kratkih odgovora na pitanja, povežu detalje i samostalno prepričaju ci-

⁸ O tome kakve atribute treba da ima nastavnikovo izlaganje vidi: J. Demari: »Nastava povijesti u osnovnoj školi«, PKZ, Zagreb 1961, str. 68—67; T. Peruško: »Matematički jezik u obaveznoj školi«, PKZ, Zagreb 1961, str. 77—119; P. Simić: »Metodika«, knjiga 1, PKZ, Zagreb 1956, str. 87.

jeli prvi dio. Nastavnikova mu pitanja služe kao putokaz za to prepricavanje. Kad je tako s učenicima uvježban prvi dio cjeline, prelazi se na drugi i postupa analogno, pa na treći itd., da bi na kraju prepricali čitavu cjelinu.

Kao putokaz za reproduciranje cjeline poslužit će bilješke zapisane na ploči, koje će učenici potkraj sata zapisati u svoje bilježnice. Zadaću u zadatku savjetovat će nastavnik učenike da još jednom kod kuće ispričaju naglas cijeli tok seljačke bune, s tim da po mogućnosti netko sluša njihovo pričanje. Ako učenik radi s nekim drugom, odraslijom braćom ili roditeljima, ispričat će taj događaj njima, a radi li sam, dobro će biti da zamisli kako nekome priča ili, što je još bolje, neka zamisli kako govori o tome nastavniku pred cijelim skupom učenika — slušača. Psiholozi tvrde da tako provedena samokontrola višestruko pomaže učeniku.

1. Učenik glasnim izlaganjem lakše provjerava što je dobro zapamtio, a gdje još zapinje. (Na ova posljednja mjesta vraća se ponovo.)

2. Učenik se vježba u lijepom i tehnom izražavanju.

3. Učenik se oslobađa sputanosti koja se javlja kad treba govoriti pred nekim skupom. Svijest o tome da biva ispitivan (koja je vrlo neugodna i odraslima, a kamoli ne djeci) postepeno se gubi, a zamjenjuje je osjećaj da on nekoga informira o nekom događaju. Taj će mu osjećaj pomoći kasnije, kad će biti potrebno da već stečeno znanje primijeni bilo pri stjecanju novog ili u životnoj praksi. Primjena znanja u stvari je konačni cilj nastavnikovih nastojanja da učenike nauči valjano učiti.

U tom početnom vježbanju učenika zadatak je, dakle, bio ovaj: Nastavnik najavljuje cjelinu, rastavlja je na dijelove i priča dio po dio.

Učenici slušaju, prepricavaju dio po dio i povezuju dijelove u cjelinu.

Shematski taj se oblik rada može prikazati ovako:

I STUPANJ

1. faza rada

N. a) najavljuje temu

TEMA

b) određuje dijelove

1

2

3

4

5

c) priča ih ili čita

1

2

3

4

5

U. prepricava ih opširno

1

2

3

4

5

Na to početno uvježbanje učenika da lijepo i vjerno prepricavaju sadržaj utrošit će se negdje manje, a negdje više vremena. Ovisit će to o sposobnosti učenika, a i o umješnosti nastavnika. No, ni u kojem slučaju ne smije nastavnik u tom radu štedjeti vrijeme.

Vjerno reproducirati neki tekst prvi je i najniži stupanj u tehnici učenja. Dok je taj oblik rada neizostavno potreban u početnom stadiju učenja, on nikako ne može postati i ostati trajan i isključiv oblik rada. Događi li se to, nastavnik će učiniti više zla nego dobra. Naime, osposobit će učenike samo za reproduciranje i široko će otvoriti vrata verbalizmu, tom zlu koje često prati učenike od najnižih razreda osnovne škole do završnih razreda gimnazije, pa i u toku studija. Prepricavajući neki događaj na dugo i široko, najčešće se dogodi da učenici »od drveća ne vide šum«, pa ne bi li se to izbjeglo, treba prijeći na uvježbavanje višeg oblika rada, na sažeto prepricavanje teksta što su ga učenici slušali.

Shema za ovaj oblik rada:

I STUPANJ

2. faza rada

N. a) najavljuje cjelinu

TEMA

b) rastavlja je na dijelove

1

2

3

4

5

c) priča ih ili čita

1

2

3

4

5

U. prepricava

a) opširno

1

2

3

4

5

b) sažeto

1

2

3

4

5

c) povezuje dijelove u cjelinu

1 + 2 + 3 + 4 + 5

Novi je, dakle, moment u tom postupku saži manje sadržaja koji su učenici čuli. Time se učenicima postavlja novi i teži zadatak.

Od njih se zahtijeva:

1. da odvajaju bitno od sporednog,
2. da samostalno formuliraju misli,
3. da formiraju nove cjeline.

Nastavnik će imati na umu teškoće u radu učenika i prići će tom poslu s potrebnim oprezom i strpljenjem.

Osvijetlit ćemo tehniku tog postupka na prethodnom primjeru.

Nastavnik će najaviti novi radni zadatak. Na primjer:

»Do sada ste vježbali lijepo i opširno pričati. Danas ćete pokušati što kraće prepricati događaje koje ću vam ja ispričati. Morate poslušati pažljivo da uočite koji su podaci važniji, a koji manje važni. One koje smatrate manje važnim izostavite u svom pričanju. Pripremite se, dakle, za takvo slušanje.«

34. Nakon ispričanog prvog dijela pozvat će nastavnik učenike da sa-
mostalno i opširno pričaju što su čuli, a tek će tada postaviti ovakav
zadatak: »Pokušajte sada to što ste iznijeli ispričati najkraće što možete.«
Najprije će to teško polaziti za rukom i dobrim i slabijim učeni-
cima. Nastavnik će im pomoći da apstrahiraju sprovedno.

Tako, na primjer, ako je nastavnik u izlaganju seljačke bune unio
opis kraja i likova, ako je Tahijeve naredjenja i razmišljanja seljaka na-
vodio u upravnom govoru, njegovo je izlaganje moglo biti ovako:

»Stubica je lijepo, maleno mjestance, smješteno između zelenih
brežuljaka našeg Hrvatskog zagorja. Na vrhu takvog jednog brežuljka
stršio je dvor Franje Tahija, a na padinama brežuljka rasla je vinova
loza. Vinograde su presijecali pašnjaci i oranice. I zamislite sada seljake-
kmetove kako pogureni, uz koru suhog kruha, od jutra do mraka oru,
kopaju, siju ili žanju usjeve, uzgajaju krave, ovce ili svinje, ili sade, po-
vezuju i obrezuju vinovu lozu.«

ili: »Franjo Tah i bio je čovjek mrka pogleda, ohola držanja, na-
prast, grub i osoran. Gromkim je glasom naredivao seljacima: »Zapo-
vijedam da mi dadeš tri vola za mog uginulog psa!« (i sl.).

»Seljaci su razmišljali i tiho međusobno razgovarali: Otkuda da
člademo kad ni sami nemamo? Zar ćemo još dugo podnositi takva Tah-
jeva zlodjela? Ne, nećemo, treba da se za ljudsku pravicu borimo...«
iti.

Pošto su učenici detaljno prepričali nastavnikovo izlaganje, ti će
opisi izostati, a zamijenit će ih kratke konstatacije: »Stubički feudalac
Franjo Tah i bio je vrlo okrutan. Seljaci-kmetovi morali su mnogo ra-
diti, a uz to i davati mu sve što je samovoljno zatražio. Oni to više nisu
mogli podnositi i zato su se digli na bunu.«

Do tako sažetog izlaganja učenici se teško probiju, i to zato što su
skloni epsoj opširnosti i oponašanju, i što se često upravo »zaljpe« za
neku sliku ili riječ, pa ih ona sputava da nađu drugu riječ ili da izmi-
jene formulaciju za iste podatke. Zato treba u toj drugoj fazi rada uporno
postavljati ovakve zahtjeve: »Ispričaj to svojim riječima!«, »Potraži drugu
riječ!«, »Ispričaj to sad kraće, još kraće, najkraće što možeš!«.

Nekoliko će učenika to ispričati svaki na svoj način, ostali će uspo-
redivati i uočavati dobre i loše strane izlaganja svojih drugova, a spretnim
i domišljatim načinom nastavnik će ih potaći da se takmiče u što kraćem
i bolje izlaganju.

Kad smo u našem primjeru na taj način obradili sve dijelove,
povezat će učenici dio po dio u cjelinu, a pri kraju sata zadat ćemo
učenima (za domaći ili školski, pismeni ili usmeni rad) da čitav tok
događaja uvježbaju ispričati u najsžačijem obliku.

I u tom će slučaju nastavnikove bilješke na ploči poslužiti učeni-
cima kao plan izlaganja.

Kontrolom učeničkih radova, u čemu će nastavnik angažirati
čitav razred, moći će se uvjeriti kako se mogu i nakon kraćeg vježbanja
postići dobri rezultati barem s jednim dijelom učenika. U radu sa sla-
bijim učenicima samo upornost i dugotrajno vježbanje urodit će plodom.
Budimo, dakle, uporni.

Ovaj drugi stupanj u radu priprema je za daljnji, teži zadatak:
odrediti glavnu misao svakog dijela cjeline i po-
vezati ih u novu preglednu cjelinu.

Tim se zadržkom traži od učenika još veća moć apstrahiranja. Za
takvo slušanje potrebna je još veća koncentracija, kako bi već u toku
slušanja započeo proces apstrahiranja.

Da bismo učenike usmjerili na takvo slušanje, bit će potrebno da
ih motiviramo za tu aktivnost. Motivacija može glasiti otprilike ovako:
»Vi ste se već navikli da moje izlaganje lijepo prepričavate, na-
vikli ste se također da posve ukratko ispričate što ste čuli. Ali danas
nastojte slušati tako da otkrijete koji je od svih podataka u mom izla-
ganju najvažniji. Pokušat ćete da taj podatak izrečete sa svega jednom
do dvije rečenice, ili još kraće — u jednoj ili dvije riječi. Da vidimo,
tko će u tome bolje uspjeti.«

Takvim upozorenjem pomogli smo učenicima da mobiliziraju svje-
snu, hotimičnu, prema cilju usmjerenu pažnju. Taj cilj je ovaj put
otkriti glavnu misao (glavni podatak).

Tko je barem jednom pokušao na taj način najaviti zadatak rada,
mogao je primijetiti kako već pri prvim nastavnikovim rečenicama na-
staju promjene na učenikovom licu, kako njegov pogled i oči odaju onu
napretnost mišljenja koja prati svaki koncentrirani rad.

Pošto je nastavnik opširno, živo i slikovito izložio prvi dio teme,
navodeći uz bitne detalje i nebitne, zatražit će od učenika da i ovaj
put prepričaju što su čuli kako bi se uvjerio što su zapamtili i kako
shvatili, a tek će zatim uslijediti ovakav zadatak: »Pokušajte sada odre-
diti glavni podatak u ovom što ste ispričali.«

Korisno će biti da ostavimo učenicima barem jednu do dvije mi-
nute za razmišljanje.

Kad nastavnik osjeti da je koncentracija počela popuštati i kad
se već jedan dio učenika počinje javljati za riječ, pozivat će redom neko-
liko učenika da iznesu svoju formulaciju. Dobro će biti da počne s onim
slabijima za koje pretpostavlja da im taj rad zadaje veće teškoće. U
razgovoru s njima dat će im prilike da »glasno misle« i pomoći će im
da malo-pomalo »skidaju koru« koja im sakriva suštinu.

Pretpostavimo da je u našem primjeru učenikovo izlaganje gla-
silo ovako:

»Kmetovi su morali od svih prihoda davati gospodaru devetinu, a
crkvi desetinu, i uz to su morali obradivati polja feudalaca, graditi
utvrde i obavljati sve druge poslove. Takav feudalac bio je i Franjo
Tah i koji je imao imanje u Stubici, u Hrvatskom zagorju. On je bio
veoma okrutan i zahtijevao od kmetova da rade za njega još više i da
mu daju još više nego kmetovi na drugim imanjima. Kmetove je zvjerski
mučio i oni to više nisu mogli podnijeti.«

Učenikovo je pričanje lijepo i dobro, no očito je da je njegova
moć apstrahiranja još uvijek u onoj drugoj fazi našega rada. Na-
stavnik će mu stoga pomoći da pođe dalje. U razgovoru s njime, a i
s ostalim učenicima, postavljat će eventualno ovakva pitanja: »Što mi-
slite, je li potrebno sada isticati sve obaveze kmetova?« Složit će se
da nije. »Kako bismo podatke o Franju Tahiju mogli još kraće iznijeti?«
Razmišljaju. »Da li bismo mogli podatke o obavezama kmetova ukratko
uplesti u rečenicu o položaju stubičkih kmetova?« Pokušavaju to uraditi.
Pokušava jedan, drugi, treći, i tako malo-pomalo dolazimo do formulacije:

»K općim obavezama kmetova pridošli su zvjerski postupci stubi-
čkog feudalca Franje Tahija, i zato su se seljaci digli na ustanak.«

Da učenici ne bi stekli uvjerenje kako tu glavnu misao treba upravo i jedino tako formulirati, pozvat ćemo još nekoliko učenika da iznesu svoje formulacije, pa dogovorno s njima izabrat ćemo najuspjeliju.

I sada nastupa novi momenat u našem radu. Dok je u prvoj i drugoj fazi rada sam nastavnik formulirao glavnu misao, zapisao je na ploču i tako dao učenicima plan izlaganja, sada taj posao obavljaju učenici uz njegovu pomoć.

Daljnji korak u tom radu smije biti zahtjev: »Pokušajte sada sami odrediti kakav bismo naslov mogli dati ovom dijelu našeg razgovora.«

Nastavnik je doveo učenike do krajnjeg i maksimalnog sažimanja i rezultat prethodnih vježbi bit će kratki podsjetnik na ploči, što će ga učenici sami odrediti:

Obaveze kmetova — uzroci seljačke bune.

Zlodjela Franja Tahija — povod seljačkoj buni itd.

Određivi naslove učenici su odredili i sustinu izloženog gradiva, a time dokazali da se u mnoštvu podataka misao o snalaze.

Glavnu misao prvog odlomka učenici treba da povežu s onom slijedećeg odlomka itd., i na taj će način stvoriti preglednu cjelinu izloženog gradiva, a zatim treba da ponovo prepričaju opširno i povezano čitav sadržaj teme. Potrebno je to zato da se učenici uvjere kako im utvrđeni bitni momenti pomažu u obnavljanju svih detalja, a osim toga neće steći pogrešno uvjerenje da će nastavnik pitati samo bitne podatke, pa ostale podatke ne treba ni učiti ni obnavljati. Već sada treba uvjeriti učenike kako će bitne momente moći odrediti samo onda ako pažljivo proučavaju sve detalje. I u tom smo postupku, dakle, ostali vjerni kombiniranoj metodi učenja.

Shema za ovaj oblik rada:

I STUPANJ

3. faza rada

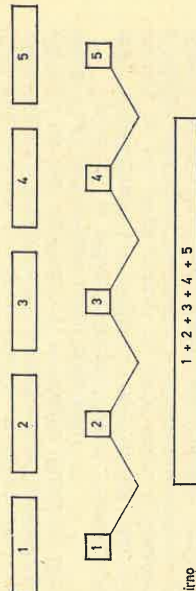
N. a) najavljuje temu

TEMA

b) priča

U. a) određuje glavne misli

b) priča povezano i opširno



Budući da učenici moraju znati zašto rade i kakva je korist od nekog rada, nastavnik mora ukazivati učenicima na vrijednost i korisnost radnih zadataka koje im postavlja. Upozorit će ih na to kako će takvim radom svako gradivo brže i bolje naučiti. Umjesto što riječi trebati da nauče samo desetak, pa će ih one podsjetiti na sve

ostale podatke o kojima treba da pričaju. Uštedjet će vrijeme, a radni efekt bit će bolji. Uspjeh u radu osvjedočit će učenike u tačnost ovih tvrdnji. Takva obrazloženja pomažu da se radni postupci osvijeste kako bi ih učenici svjesno i namjerno primjenjivali sve dok ne postanu njihova svakodnevna radna navika. Efekt u radu bit će bolji budu li nastavnici svih predmeta tako radili.

Ako je nakon nekoliko uvježbavanja uspjeh u radu još uvijek malen, ne smije nas to u našim nastojanjima obeshrabriti, a ne smijemo ni suvišnim prijetorima obeshrabriti učenike. U tom radu treba strpljenja i upornosti. Rezultati će se pokazati nakon mnogih pokušaja i dugotrajne vježbe, i prije ili kasnije uvjerit ćemo se u ispravnost tvrdnje B. Stevanovića, koji kaže: »Deca se rastući osposobljavaju za smisljeno učenje verbalnog gradiva, ona sve više uče smisao, a sve manje reći.«⁹

Da to potvrdimo, navest ćemo primjer s kojim smo se sreli u IV razredu osnovne škole »Ivo Lola Ribar« u Karlovcu.

Nastavnica je opazila da je jedna učenica uprla pogled u nju i netremice sluša što ona govori. Pri tome je od vremena do vremena desnom rukom redala prste na lijevoj ruci kao da nešto broji. Nakon završenog izlaganja nastavnica ju je pozvala da kaže što je zapamtila. Ustala je i tečno, sažeto i pregledno iznijela bitne momente teme koju je slušala, brojeći ih ponovo na prstima ruku. Upitana zašto to radi, odgovorila je: »Tako lakše pamtim ono što pričate.«

Nastavnica je smjela biti zadovoljna s rezultatom svoga rada; ako ne sve, ali neke je učenike naučila kako treba da slušaju.

Citanje povijesnog teksta. — Navedeni oblici rada mogu se isprijetati s citanjem naglas lakših povijesnih tekstova.

Metodičari preporučuju da nastavnik najprije pročita tekst u cjelini, zatim da ga s učenicima analizira dio po dio, a nakon toga da ga učenici prepričaju opširno ili ukratko, ili da odrede glavnu misao svakog odlomka, već prema tome koji se od tih oblika rada uvježbava s učenicima.¹⁰

Postupak pri čitanju teksta analogan je prije navedenim postupcima, a svrha mu je da se učenici naviknu aktivno slušati i obraditi pročitani tekst.

Shema za taj postupak analogna je, dakle, prethodnima:

1. Nastavnik čita cjelinu — učenici određuju sadržaj.
2. Nastavnik čita i s učenicima analizira dio po dio.

3. Učenici prepričaju

<table border="0"> <tr> <td style="border: none;">a) opširno</td> <td style="border: none;">a) uz pomoć</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">b) ukratko</td> <td style="border: none;">nastavnika</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">c) određuju</td> <td style="border: none;">b) samostalno</td> </tr> </table>	a) opširno	a) uz pomoć	b) ukratko	nastavnika	c) određuju	b) samostalno	glavnu misao
a) opširno	a) uz pomoć						
b) ukratko	nastavnika						
c) određuju	b) samostalno						

4. Povezuju dijelove u cjelinu

a) sažeto
b) opširno prepričajuju.

Dosada se nastavnikovo čitanje udžbeničkog teksta u nastavi povijesti oštro osuđivalo. Ako je ta metoda isključivi oblik rada, valja je

⁹ B. Stevanović: »Učenje i pamćenje«, str. 126.
¹⁰ Ovaj nastavni postupak razraduju metodičari razrednog i nastavnog uredništva. Vidi o tome T. Pavuško: »Nastavni rad u razrednoj nastavi«, PKZ, Zagreb, str. 119-203.
 V. Cvitanović: »Obrađivanje štiva u djelu »Metodika elementarne nastave«, PKZ, Zagreb 1967, str. 83-103.

osuditi, no primijeni li se razložno i s ciljem koji smo prije istakli, ona je ne samo korisna već i na određenom stupnju nastave prijeko potrebna, jer je stepenica k višem obliku učenikova rada — samostalnom čitanju i proučavanju povijesnog gradiva. Ona je, dakle, most koji vodi od aktivnog slušanja do aktivnog čitanja i učenja, od samoaktivnosti nastavnika do samoaktivnosti učenika.

Taj se oblik rada u nastavi posve zanemario s uvjerenjem kako je isključivi zadatak nastavnika da priča, a učenikova dužnost da sluša i reproducira. To je posve pogrešno. Individualni samostalni rad učenika u razredu i kod kuće ne samo da je dopušten već i nadasve važan i nezostavno potreban oblik rada u suvremenoj nastavi povijesti. On je cilj kome treba voditi cjelokupnu nastavnu praksu.

Ostvarenje tog cilja započinje već na prvim koracima školovanja — u nastavi početnog čitanja.

Metodike početnog čitanja razradile su nastavne postupke koji se primjenjuju u nastavi čitanja. Ovdje u ta pitanja nećemo ulaziti jer ona prelaze okvire naše teme.

Ipak, značenje čitanja za obrazovanje današnjeg čovjeka treba istaći. Koliko god su vrela informacija danas već raznolika, ipak još uvijek suvremeni čovjek stječe znanje pretežno čitanjem. Upravo zbog toga nije irelevantno kako nešto čita: brzo ili polako, u sebi ili glasno. Zbog velikog značenja tog problema izvršena su istraživanja s ciljem da dadu ne samo odgovore na pitanje kako učenici čitaju već i upute kako treba čitati.¹¹

Da bismo dobili barem osnovni uvid u to kako učenici čitaju, proveli smo kratku anketu u osam odjeljenja gimnazije od I do IV razreda.

Anketno pitanje je glasilo:

Kako čitaš gradivo koje učiš?

a) naglas

b) u sebi

Evo rezultata razvrstanih po razredima:

Razred osnovne škole	Razred gimnazije	Čitanje	
		naglas	u sebi
V		78 %	23 %
VI		63 %	37 %
VII		59 %	41 %
VIII		60 %	40 %
	I	62 %	38 %
	II	41 %	59 %
	III	37 %	63 %
	IV	18 %	82 %

¹¹ Vidi o tome J. Markovac: »Razvitiak navike čitanja u osnovnoj školi«, Pedagoški rad, 3—4/1958.

U anketnim podacima jasna je tendencija opadanja glasnog čitanja u korist tihog od V razreda osnovne škole do IV razreda gimnazije. S uzrastom učenika povećava se, dakle, i broj onih koji čitaju u sebi, a psiholozi tvrde da je to i vredniji oblik čitanja.

Argumenti koji govore u prilog ovog tvrdnji jesu:

1. Čitanje u sebi je brže. Dok glasnim čitanjem učenik stigne u jednoj minuti pročitati samo toliko riječi koliko ih u toj vremenskoj jedinici stigne izgovoriti, čitajući u sebi može pročitati dvostruko toliko riječi u istoj vremenskoj jedinici.

2. U mnoštvu informacija koje već današnji čovjek treba da prima (a koliko će ih još u budućnosti trebati da prima) čitanje naglas je gubitak vremena. Vještina brzog čitanja je, dakle, conditio sine qua non za obrazovanje suvremena čovjeka.

Kad smo učenike učili kako da otkriju glavnu misao slušanih informacija, poučili smo ih istovremeno kako da to ostvare primajući pismene informacije — dakle čitajući.

I sada će biti glavni zadatak učenika da odrede glavnu misao (podatak) svakog pročitane odlomka — manje ili veće cjeline — a zatim, kao i prije, da glavne podatke povežu u novu cjelinu. I kad učenici jednom steknu tu radnu vještinu, steći će i vještinu brzog čitanja. Učeni nećete više zadržati samo slike svake pročitane riječi ili čitave stranice udžbenika, pa ih zatim bukvalno i verbalno reproducirati, već će se probijati kroz mnoštvo riječi da otkriju onu najvažniju, koja otkriva bit i smisao čitanog teksta. Takvim će radom uštedjeti mnogo vremena, a učinak u radu bit će bolji, i to iz ovih razloga:

— Čita li učenik u sebi, brzo čita.

— Traži li čitajući glavni podatak, čita intencionalno.

— Intencionalnim čitanjem mobilizira pažnju.

— Koncentrirana pažnja pomaže shvaćanju.

— Shvaćanje pomaže pamćenju.

— Ekonomizira se opterećivanje pamćenja (od 100 riječi mora npr. zapamtiti 5).

Ukratko, učenik brzo čita, brzo misli, uči aktivno i ekonomično. Naravno, neće biti dovoljno da nakon rada na smislenom slušanju i prepričavanju nastavnik kaže učenicima: »Tako, kako ste dosada slušali, sada čitajte!« Poznato je da učenici srodna znanja stečena u raznim predmetima teško prenose iz predmeta u predmet. Isto će tako i navike uz neku djelatnost teško prenosi na drugu srodnu djelatnost — u našem slučaju naviku aktivnog slušanja na aktivno čitanje.

Zato i taj posao treba prijeći kroz nekoliko radnih faza.

1. Učenici čitaju povijesno gradivo u razredu

a) pod vodstvom nastavnika,

b) samostalno.

2. Učenici samostalno uče novo gradivo kod kuće.

Nastavnik provjerava jesu li učenici dosadašnje upute za rad shvatili i prihvatili. U razgovoru s dvojicom-trojicom utvrđuje glavna pravila za valjani rad. Poziva učenike da prema dosadašnjim uputama i po uzoru na dosadašnji rad sami prouče novo gradivo čitajući svaki za sebe iz udžbenika. Za vrijeme rada pomaže slabijim učenicima: sjedne k dvojici-trojici i zajedno s njima uči.

Tek nakon višekratnog takvog vježbanja u razredu nastavnik smije uputiti učenike na samostalnu obradu nove građe kod kuće.

Redoslijed navedenih oblika rada ne može se fiksirati. Diktira ga:

- a) karakter građe,
- b) sposobnost i radna vještina učenika,
- c) umješnost nastavnika.

Praksa vještih i iskusnih nastavnika pokazala je da se svi navedeni oblici rada mogu uspješno provoditi već u nižim razredima osnovne škole — od III do VI, dakle u dobi od 9 do 12 godina.

Taj se posao može obaviti na više načina.

Nastavnik metodom razgovora, izlaganja, demonstracije upozna je učenike s novim gradivom ne držeći se pri tom doslovno u dženika. Priča opširno, živo, objašnjava pojmove, navodi primjere, čita tekstove, demonstrira slike, karte itd. Sam ili u suradnji s učenicima određuje glavne podatke i zapisuje ih na ploču.

Učenici ovaj put ne preporučavaju nastavnikovo izlaganje, niti izvrtaju pregledno glavne podatke. Zadatak je učenika da nakon nastavnikova izlaganja prouče na nastavnom satu tekst udžbenika, s tim da u tekstu odrede glavnu misao — da je, dakle, prepoznaju.

Učenici čitaju u sebi odlomak po odlomak (tekst u cjelini ne čitaju jer su se s cjelinom već upoznali), određuju glavne podatke (potrčavaju ili ispisuju), preporučavaju cjelinu i utvrđuju pregledno glavne podatke. Nastavnik pregledava njihove radove, razgovara s učenicima i pomaže im.

Teškoća koju u tom radu učenik mora svladati u tome je što se rečenična formulacija govornog jezika razlikuje od pisane. Ova je obično konciznija, sažetija, a ponekad i šira i složenija. Učenik, dakle, mora prepoznati istu misao u različitim formulacijama.

Daljniji oblik rada nastavnik provodi tako da u uvodnom dijelu sata daje učenicima glavne informacije o novom gradivu, izrađuje s njima plan rada i bilježi ga na ploču. Ne izlaže novu građu. Učenici u školi samostalno obrađuju tekst udžbenika na prije iznesen način.

Dakle, zadatak je učenika da sami uoče i formuliraju glavnu misao. Uvodne informacije mogu glasniti:

»Već smo prije saznali kako su živjeli kmetovi na feudalnim imanjima. Razumljivo je da su zbog tako teškog života dizali bune. Takva je buna planula u Hrvatskom zagorju 1573. godine. Vođa seljaka bio je Matija Gubec. Vi ćete danas sami proučiti tu bunu iz udžbenika, ali tako da najvažnije podatke o seljačkoj buni ispišete sami. Udžbenik će vam dati odgovore na nekoliko pitanja. A sad da vidimo koja vas to pitanja zanimaju.« Učenici izrađuju plan, nastavnik ga zapisuje na ploču, a zatim se prelazi na čitanje udžbenika (samostalan rad učenika).

Druga je varijanta ovog rada da nastavnik pregledno (kao i prije) informira učenike o novom gradivu, izrađuje s njima plan rada, a zatim učenici čitaju naglas odlomak po odlomak, objašnjavaju svaku novu riječ, podatak i težu rečenicu (analiziraju tekst), preporučavaju odlomak po odlomak, i na kraju samostalno zapisuju u svoje bilježnice glavne misli i podatke. Nastavnik provjerava zapise učenika, nekoliko učenika pročita što su zapisali, pročitano se

uspoređuje, korigira, nadopunjuje ili reducira. Odlomci se povezuju, cjelina se pregledno prepričava prema bilješcima učenika, utvrđuju se glavni podaci.

Taj se oblik rada može varirati i tako da nastavnik kombinira metodu izlaganja s obradom teksta udžbenika. Koju od navedenih varijanti treba prije primijeniti, odlučit će nastavnik prema konkretnom stanju u razredu.

Kad smo u raznim varijantama uputili učenike u toku rada u razredu, kako treba da proučavaju novo gradivo, smijemo im postaviti i zadatak da samostalno prouče novo gradivo kod kuće. Nastavnik mora dobro poznavati tekst koji zadaje kako bi mogao upozoriti učenike na eventualne teškoće i na posebne zadatke koji ih čekaju pri obradi teksta. Bit će korisno da u više navrata traži od učenika da iznesu osnovna pravila za valjani rad, da uvijek ponovo objašnjava njihov smisao i važnost kako bi se i najtvrdokorniji učenici odvikli loših, a usvojili valjedne i efikasne radne postupke. Isto je tako korisno da pri provjerenju učenikovih radnih rezultata nastavnik postavlja pitanja: »Kako si učio ovo gradivo? Zašto si tako učio? Kakvu si korist imao od takva rada? Smatraš li da bi drugačiji radni sistem bio korisniji? Zašto?« Takvim i sličnim pitanjima pomažemo da se ustali već prije započeti proces osvještavanja radnih postupaka, a upravo ta svijest i spoznaja što je korisno, a što nekorisno, vodi k definitivnom usvajanju korisnih i napuštanju beskorisnih radnih navika.

Pri upućivanju učenika u samostalni rad kod kuće nastavnik može, ako to nije već učinio, zapisati na ploču osnovna pravila za valjano učenje.

Ta pravila mogu glasniti ovako:

- Pročitaj pažljivo cijelo gradivo.
- Čitaj i objašnjavaj odlomak po odlomak.
- Provjeri (prepričaj opširno) što si zapamtio (kod vještijih to može izostati).
- Odredi i približi glavni podatak svakog odlomka.
- Povezuj glavne podatke svakog odlomka.
- Utvrdi u pregledu cijelo gradivo.
- Prepričaj samostalno još jednom cijelo proučeno gradivo.

Rad u višim razredima osnovne škole. — Pretpostavlja se da su za navedene oblike rada učenici osposobljeni već u nižim razredima osnovne škole. U toj se pretpostavci nastavnici često varaju. Postavlja se, dakle, pitanje što treba da učini nastavnik u višim razredima osnovne škole, a što u srednjoj školi, ako učenici još do tada nisu poučeni kako treba učiti.

U VI razredu osnovne škole, kad nastavnik povijesti najčešće prima nove učenike, on treba već u toku prvih satova povijesti da sazna koje su radne navike učenici već usvojili, a koje još treba da steknu. Ti prvi satovi treba, dakle, da imaju »dijagnostički« karakter.

Navest ćemo primjer kako je to dijagnosticanje provela Nevenka Dvoržak, nastavnica osnovne škole »Ivo Lola Ribar« u Karlovcu.

Donosimo njezin prikaz rada.

» U nastavnoj jedinici »Od prethodnika ljudi do ljudi«¹² htjela sam ustanoviti u koliko su mjeri učenici vješti:

1. da prepričaju novo gradivo izneseno metodom izlaganja, razgovora i demonstracije;
2. da odrede glavnu misao teksta što sam im ga pročitala;
3. da odrede glavnu misao teksta koji su sami pročitali i
4. da sami prouče jedan dio teksta kod kuće.

U prvom odlomku udžbenika »Kako je nastao čovjek« pošli smo od slike koja prikazuje jednog od prethodnika čovjeka. Opisivali smo ga, uspoređivali njegov lik s likom današnjeg čovjeka i u razgovoru s učenicima osvjegli smo i proširili njihova znanja o precima današnjeg čovjeka.

Uzroke postanka čovjeka trebalo je podrobnije osvijetliti i zato sam tu sama preuzela riječ čitajući pri tom i pojedine izvratke iz teksta Povijesne čitanke¹³ pod naslovom »Stvaralačka ruka«.

Kad smo tako u četvrtatnom razgovoru dotakli mnoge pojave i probleme, postavila sam učenicima zadatak: »Pokušajte sad vi ispričati o čemu smo dosada govorili.« Javili su se gotovo svi za riječ, a prozvani su pričali vrlo opširno, upravo su se takmičili koji će iznijeti više detalja. Ostavila sam ih da tako izlažu, pohvalila one koji su lijepo pričali, a zatim sam pozvala učenike da sve to iznesu mnogo kraće. To je išlo već mnogo teže. Pomogla sam učenicima da svladaju taj zadatak vodeći ih pitanjima i popitanjima, pa kad su dvojica-trojica u tome uspjela, postavila sam daljnji, teži zadatak: »Pokušajte sada u tekstu udžbenika odrediti najbitnije podatke.«

Iz odgovora učenika uvjerenila sam se da su još posve nevjешti u tome poslu. Mnogi su iznosili posve nebitne i nevažne momente. Evo nekoliko odgovora učenika:

- Govorili smo o tome kako je čovjek kihnuo. (Vidi prvi pasus teksta udžbenika.)
- Govorili smo o tome kakve je kosti imao čovjek.
- Govorili smo o tome kako je čovjek kopao kamenom.
- Govorili smo o tome kako je čovjek radio.

Kad sam osjetila da se učenici bliže traženom odgovoru, pomogla sam im pitanjem: »A što je bio uzrok da se nerazumni pretčovjek postepeno razvio u razumnog čovjeka?« Na to je pitanje većina učenika digla ruke i u raznim varijantama dala ispravan odgovor: »Rad je stvorio čovjeka.« Tom smo formulacijom utvrdili i naslov našeg dosadašnjeg razgovora i zapisali ga na ploču, a zatim smo nastojali da za tu tvrdnju napišemo i sve glavne podatke u najsažetijim formulacijama. Izradili smo tako plan izlaganja prvog odlomka, a zatim sam potakla učenike da prema tom planu ispričaju pregledno što treba da znaju o postanku čovjeka. Kad su neki to uspješno izveli, objasnili smo važnost i korisnost takvog utvrđivanja glavnih podataka.

Slijedeći odlomak »Na početku kulture« sama sam pročitala učenicima. Upozorila sam ih da moje čitanje poslušaju tako da bi na kraju znali odrediti sa svega jednom do dvije rečenice o čemu im tekst govori.

¹² I. Masek: »Prošlost i sadašnjost I«, str. 9—11.

¹³ Zečalj: »Povijesna čitanka Prošlost i sadašnjost I«, str. 5.

Odabrala sam taj odlomak za takav zadatak jer je lak pa sam prepostavljala da će učenici uspjeti, a uspjeh će ih ohrabriti. To je na početku vrlo važan stimulans za daljnji rad. Nisam se prevarila. Na pitanje: »Kako da postavimo naslov ovom dijelu izlaganja?« većina se ubrzo složila: »Starije kameno doba!«. »Kako bismo mogli odrediti glavnu značajku starijeg kamenog doba?« Odgovor je glasio: »Ljudi izrađuju kamen samo okresivanjem.« »Koji bismo riječ mogli zapisati uz naš naslov?« Odgovor učenika: »Okresivanje.« Na ploču smo dakle zapisali:

Starije kameno doba — okresivanje

Daljnji, lakši odlomak udžbenika »Otkriće vatre« čitali su učenici sami iz udžbenika, sa zadatakom da utvrde i zapišu glavni podatak. Pored neuspjelih naišla sam i na uspjele bilješke učenika. Prodiskutirali smo ih i najuspjelije zapisali na ploču:

vatra < otkriće
korist

Budući da je većini učenika bilo poznato postojanje krapinskog čovjeka, zadala sam im da taj odlomak iz udžbenika sami kod kuće obrade i dala im upute za rad. Pojam »oppor« bio je učenicima nov. Objasnila sam ga, a zatim još informirala učenike o zanimanjima ljudi starijeg kamenog doba i zadala domaći zadatak: »Po uzoru na naš današnji rad zapišite posve kratko, kod kuće, što ste novo saznali proučavajući ovo gradivo. Ispričajte prema svojim bilješkama, najprije opširno a zatim ukratko, sve što ste naučili. Usporedite svoje kratko pričanje sa 'Zaključkom' u udžbeniku. Provjerite prema rječniku u udžbeniku poznavanje novih riječi.«

Veći dio slijedećeg sata posvetila sam provjeravanju učeničkih radova, vježbanju u sažetom prepričavanju i preglednom utvrđivanju najvažnijih podataka. Nakon razgovora o tome kako valja učiti, zapisali smo najvažnije upute na ploču. Da bih se uvjerenla kako su ih učenici shvatili i koliko usvojili, zadala sam im da prema tim uputama sami kod kuće obrade novo poglavlje udžbenika »Život ljudi mlađeg kamenog doba«.

Radovi učenika, koje smo na idućem satu čitali, uspoređivali i o njima razgovarali, bili su vrlo različiti.

1. primjer:

Ledeno doba završilo je prije deset tisuća godina. Poslije ledenog doba zavladao je današnja klima i niklo je današnje bilje i životinjski svijet. Goleme prašume prekrile su Evropu. Kraj ledenog doba bio je ujedno i kraj starog kamenog doba. Tako je nastalo mlađe kameno doba. Oružje i oruđe izrađivalo se na nov način — brušenjem i klesanjem.

Na isti je način učenik opširno prepricao tekst udžbenika o lovu i ribolovu i o rodu i plemenu.

2. primjer:

Prije 10 000 godina povlači se ledeno doba.

Počnje mlađe kameno doba.

U potjeri za sobovima ljudi odlaze preko zaleđenog mora u današnju Ameriku.

Ljudi više ne ovise o prirodnom oruđu, već ga sami izrađuju okresivanjem.

Lov i ribolov još su dugo glavne grane privrede. Žene spasavaju zajednicu od gladi skupljanjem plodova. Zemlju obrađuju kamenim motikama. Uzgajaju lan, pređu nit i tkaju platno.

I tako učenik nastavlja svoj rad dalje.

3. primjer:

1. Završava ledeno doba (prije 10 000 god.) — nastaje današnja klima.
(a) luk i strelica
(b) kamena motika
(c) kamena sjekira
(d) koštana igla
(e) koplje
2. Novo oruđe i oružje je savršeniše:
3. Kamen i kost se obrađuju: (a) bruse
(b) okresuju
(c) a) lova
(d) sakupljanja plodova
(e) ribolova
4. Ne može se živjeti samo od darova prirode: (a) motična zemljoradnja
(b) stočarstvo
5. Nove privredne grane: (a) motična zemljoradnja
(b) stočarstvo
6. Ljudi se naseljavaju na jednom mjestu.
7. Za stanovanje grade zemunice i sojenice.
8. Žive u rodovskim zajednicama.

4. primjer:

1. Okresivanje kamena — mlađe kameno doba
2. Kamenim motikama obrađuju zemlju.
3. Žene kopaju zemlju.
4. Lovci postaju stočari.
5. Pleme
6. Barbari žive u rodovskom društvu.

Neki su učenici, kako se to vidi iz njihovih radova, doslovno prepricali tekst udžbenika. Takvih je radova bilo najviše. To je dokazalo da je većina učenika još uvijek na najnižem stupnju proučavanja teksta. S njima će trebati posebno raditi.

Drugi su učenici i raznim varijantama, širim ili užim formulacijama glavnih podataka, uspješno izvršili zadatak. Takvi su bili u manjini. Potaknuta tom konstatacijom, u godišnjem planu rada predvidjela sam duže vrijeme za uvježbavanje ovih radnih vještina: samostalno prepričavanje teksta, određivanje glavnih podataka, izrada plana domaćeg izlaganja.« (V. priloženi plan rada za VI r. osn. škole na kraju knjige.)

Konačno navodimo i rezultate samostalnog rada učenika VII razreda osnovne škole »Josip Brusić« u Rijeci — nastavnica Zora Vujačkovića — nastavna jedinica »Seljačka buna 1573. god.«.

»Tražila sam od učenika da mi iznesu svoja sjećanja, znanja i razmišljanja o seljačkoj buni i položaju kmetova i seljaka u 16. stoljeću na osnovi onog što su učili u nižim razredima, što su zapamtili gledajući televizijske emisije, kazališne predstave ili iz pročitanog romana »Seljačka buna« Augusta Senoe.

Njihovi odgovori pokazali su da se znanje učenika sastoji uglavnom u poznavanju Tahijevih naslija i okrutnog obračuna s ustanicima. Znači, usvajanje gradiva temeljilo se na emotivnim momentima, što za VIII razred nije dovoljno.

Da bi učenici mogli razumjeti prilike u kojima je buna nastala i uzroke zašto nije uspjela, zadala sam im da kod kuće potraže u svojim udžbenicima odgovore na ova pitanja (napisala sam ih na ploči):

1. Koji je bio uzrok bune 1573. godine?
2. Što je poslužilo kao povod buni?
3. Tko su bili vođe bune?
4. Što se htjelo postići ustankom (cilj bune)?
5. Kakav su plan imali ustanici?
6. Kako je ustanak počeo?
7. Koja je područja zahvatio?
8. Kako su se događaji odvijali (tok bune)?
9. Kako je ustanak završio?
10. Zašto seljaci nisu uspjeli (uzroci poraza)?
11. Kakve su bile posljedice ustanka?

Uputila sam ih da se mogu, osim udžbenikom, poslužiti i drugim izvorima informacija, prije svega povijesnom čitankom. Zatim sam ih upozorila da treba razlikovati i odvojiti uzroke od povoda, plan od cilja, početak od toka, poraz od posljedica i, napokon, da uz opširno izlaganje odgovore najkraće što mogu na svako postavljeno pitanje.

Iz slijedećeg primjera vidi se kako je vrlo dobra učenica obradila zadatak služeći se udžbenikom i povijesnom čitankom.¹⁴

Seljačka buna 1573. godine

Godine 1573. planuo je veliki ustanak hrvatskih, štajerskih i kranjskih seljaka. Po snazi i opsegu bio je to jedan od najvećih ustanaka u našoj zemlji.

Uzrok bune — razne obaveze seljaka prema feudalcu, crkvi i kralju
Povod buni — nasilja Franje Tahija
Vođe bune — Matija Gubec, Ivan Pasačić, Ilija Gregorić i Pavao Šterc
Cilj bune — sloboda seljaka
Plan ustanka — povezati se sa slovenskim seljactva i prodrijeti dalje do mora

Početak ustanka — 29. I 1573. kod Cesargrada
Područja zahvaćena ustankom — Hrvatsko zagorje i Štajerska
Kraj ustanka — poraz seljaka kod Donje Stubice
Osveta feudalaca — feudalci su palili sela, mučili i ubijali seljake
Uzroci poraza — seljaci usamljeni — slabo naoružani
Posljedice poraza — osveta feudalaca

Učenica je svaku od navedenih teza popratila s nekoliko rečenica i tako dala sažet i pregledan prikaz zadane teme.

Druge su zadatke pokazale da slabiji učenici ne mogu srediti prikupljene podatke u okvir postavljenih pitanja. Oni se oslanjaju na redosljed udžbenika i pročítani tekst neznatno skraćuju. Nakon ponovnih uputa i ponovljenog zadatka uspjeh je u radu bio bolji.¹⁵

¹⁴ O. Salzer: »Prošlost i sadašnjost 2«, O. Salzer: »Povijesna čitanka Prošlost i sadašnjost 2«.

¹⁵ Primjer druge mogućnosti obrade te teme vidi u »Nastavi istorije u osnovnoj školi«, Vuk Karadžić, Beograd, 1865, str. 61. Tema: »Seljački ustanak u Hrvatskoj s osvrtom na seljačke ustanke u Sloveniji« obradila Lj. Gagrčin, nastavnik osnovne škole »AVram Mirzovič« u Somboru.

Samo je po sebi razumljivo da se ovi oblici rada moraju uvježbavati u svim višim razredima osnovne škole, pa i u srednjoj školi.

Na isti način kao u osnovnoj školi možemo i u toku prvih sati nastave povijesti u srednjim školama ispitati kako učenici uče i dati im potrebne upute za rad. No, praksa je pokazala što kasnije započnemo s tim poslom, to ga teže uspješno provodimo. Učenicima srednjih škola, istina, lakše shvaćaju, ali teže prihvaćaju dane upute. Ustaljene loše radne navike tvrdokorno se opiru novom načinu smislenog učenja. Osim toga, u srednjoj školi učenicima se postavljaju novi i teži zadaci, učenicima treba uvoditi u povijesnu problematiku i osposobiti ih za složenije misaone funkcije i radne postupke od onih u osnovnoj školi. Na tom stupnju ne možemo, dakle, toliko vremena posvetiti sistematskom uvježbavanju šire ili uže reprodukcije teksta kao u osnovnoj školi. Ipak, diktira li to situacija, primijetimo li da učenik i unatoč tome što je učio nije u stanju samostalno i povezano izložiti što je učio — a to se vrlo često događa — posvetit ćemo i tu nekoliko sati teoretskim uputama za rad i njihovoj praktičkoj primjeni: izradi preglednog plana u školi pod vodstvom nastavnika, samostalnoj izradi plana u školi uz kontrolu nastavnika, samostalnoj izradi plana u školi i kod kuće, samostalnom širem ili užem izlaganju prema izrađenom planu, samostalnom opisu slika i povezivanju tog opisa s tekstom udžbenika, obradi pitanja i zadataka udžbenika, obradi tekstova povijesne čitanke i sl. Za uvježbavanje tih oblika rada možemo se koristiti prvim poglavljima u udžbeniku za I razred gimnazije, koja opisuju i ilustriraju razvoj i zanimanja čovjeka u prvobitnoj zajednici.

Iznijet ću primjer iz vlastitog iskustva. Prvog sam sata u dva odjeljenja I razreda gimnazije nastavnu jedinicu »Razvoj čovjeka i oruđa za rad«¹⁶ obradila s učenicima na klasičan način. Metodom izlaganja, razgovora i demonstracijom slika u udžbeniku te bilješkama na ploči upozнала sam ih s razvojnim putem čovjeka od paleolita do željeznog doba. S najnužnijim uputama zadala sam učenicima da to gradivo prouče kod kuće. Prvo pitanje na sljedećem satu glasilo je: »Biste li mi mogli reći kako ste to gradivo proučavali?« Učenici su bili zatečeni. Odgovorili su: »Pa, učili smo.« »Proučavali smo ga tako da dobro naučimo.« Jedan je učenik dao konkretniji odgovor: »Učio sam tako da sam pročitao odlomak po odlomak i prepričavao odlomke.« Pozvala sam ga da ispriča što je naučio. Prvi je odlomak ispričao glatko. U drugom je zapeo nakon prve rečenice, povirio u udžbenik i nastavio. Događilo se to i nakon druge rečenice. Dozvolila sam mu da se koristi udžbenikom, no kako se to prečesto događalo, uvidio je i sam da se prevاريو: mislio je da je dobro naučio, a sad ne zna.

Javio se i drugi učenik. On je napravio bilješke u bilježnici. Počeo je pričati pa je isto tako zastao nakon rečenice-dvije. I njemu sam dozvolila da se služi bilježnicom, a tad je već išlo lakše.

¹⁶ Vrbečić: »Povijest za I razred gimnazijek«

Iskoristila sam ta dva slučaja da objasnim učenicima što je bio nedostatak u njihovom radu. Prepričane odlomke, kao ni zapisane podatke, nisu u pregledu utvrdili. Teškoće su proizizile i otuda što su se učenici trudili da tekst udžbenika prepričaju doslovno. Pozvala sam nekoliko učenika da tekst prvog odlomka (»Kako je postao čovjek«) pokušaju iznijeti u različitim formulacijama, poticala sam ih da dvije tvrdnje tog prvog odlomka iznesu što kraće i da ih po mogućnosti povežu u jednu rečenicu. Nakon više pokušaja uspjelo je. Formulacija je glasila: »Nauka je pobila tvrdnju religije.«

Da se učenici ne bi »uhvatili« za tu formulaciju, potakla sam ih da konstatiraju svaki na svoj način u obliku podsjetnika zapiše u svoju bilježnicu.

Uspjele bilješke učenika napisali smo na ploču:

1. religija — bog stvorio čovjeka; nauka — čovjek nastao razvojem
2. postanak čovjeka < religija — stvorio bog
nauka — nastao razvojem

Objasnila sam učenicima vrijednost takvih bilješki.

Na isti smo način obradili i drugi odlomak udžbenika. Dovedi smo osnovne tvrdnje u vezu s tvrdnjama prvog odlomka, pa samostalno, ukratko prepričali oba odlomka, formulirali glavnu misao, zapisali podsjetnike na ploču.

U sljedećim smo odlomcima glavnu pažnju obratili obradi slika, utvrdili koje ćemo podatke iz legende uz slike zapamtiti, kako ćemo napraviti bilješke za opis slika, a kako za zadatak: »Odredi... u čemu se očituje razvoj ljudskog lika.« Prema bilješkama pokušat će učenici kod kuće ispričati što žele reći o slikama, kako ne bi bili zatečeni kad nastavnik na satu postavi taj zadatak.

Upute dane u toku rada zapisali smo na ploču (i u učeničke bilježnice), s tim da učenici prema tim uputama kod kuće još jednom obrade cijelo poglavlje.

Rezultati rada bili su analogni onima u osnovnoj školi. Zapisi učenika kretali su se od širokih rečeničnih formulacija do sažetih, preglednih podsjetnika. Samostalno pričanje prema tim podsjetnicima teklo je sad mnogo bolje, barem kod jednog dijela učenika. Uspjeh ih je ohrabrio, a i ostale je potaknuo na takav rad.

Zbog onih koji još nisu uspjeli u tom radu, na idućem su satu učenici pod mojom kontrolom izrađivali isti zadatak proučavajući privedni razvoj u paleolitu i neolitu. Pri tom sam, polazeći od učenika do učenika, pomagala onima kojima je taj rad zadavao veće teškoće. Domaći zadatak zadan nevjешtim učenicima bio je da pokušaju još jednom kod kuće sastaviti samostalan plan izlaganja, svi su trebali da poverje kako će prema vlastitom planu samostalno prepričati proučavano gradivo, a učenicima vještim u radu zadala sam da na analogan način obrade tekstove povijesne čitanke na koje ih upućuje udžbenik.

U trećem odjeljenju izostavila sam detaljne upute za rad i početno uvježbavanje načina učenja da mi poredba u znanju učenika prvih dvaju

razreda s trećim bude indikator (premda jednostran) za valjanost rada. Uspjeh većine učenika u prva dva paralelna razreda bio je znatno bolji. Zatim sam prešla na samostalnije oblike rada učenika — na primjenu već stečenog znanja u stjecanju novoga.

Učenici I razreda gimnazije proučili su, prema prije navedenim uputama, vjerovanja prvobitnih ljudi. Religiju starih Egipćana zadala sam im da prouče sami na satu, s ovim uputama:

»Do sada smo proučili vjerovanja prvobitnih ljudi. Danas ćete sami proučiti religiju starih Egipćana. Glavni je vaš zadatak da utvrdite koja ste ranija znanja obnovili, proučavajući egipatsku religiju, a koja nova znanja stekli. Radite ovako:

- Pročitajte podnaslove ovog poglavlja (vidi udžbenik str. 58).
- Prema tim podnaslovima utvrdite što ćete saznati proučavajući egipatsku religiju.
- Izradite, svakako, prvi zadatak koji od vas traži udžbenik. (Ponovite što smo dosada naučili o religijskim predodžbama ljudi prvobitne zajednice.)
- Pročitajte pažljivo prvi odlomak i pri tom pripazite s kojim ste se stariim oblicima vjerovanja već prije sreli, a koje ste nove oblike vjerovanja upoznali u Egiptu.
- Odgovorite na sva pitanja koja vam postavlja udžbenik.
- Provjerite jeste li zapamtili imena egipatskih božanstava — razgledajte slike u udžbeniku.
- Zapišite ukratko što treba da znate o egipatskoj religiji u doba prvobitne zajednice.
- Proučavajući drugi odlomak utvrdite nova religijska shvaćanja koja se javljaju s postankom klasa i države i objasnite zašto se javljaju upravo takva.
- Pokušajte ukratko zapisati što ste saznali novo.
- Prepričajte svojim riječima što ste naučili u prvom i drugom odlomku.
- Provjerite još jednom jeste li zapamtili nove nazive i imena.

Potkraj sata provjerila sam što su i kako su učenici radili. Većina je bila još uvijek sklona da doslovno prepriča novu lekciju. Uspjeli su u radu oni učenici koji su sastavili dobar plan izlaganja. Donosimo jedan od njih:

vjerovanja prvobitnih ljudi
 totemizam
 fetišizam

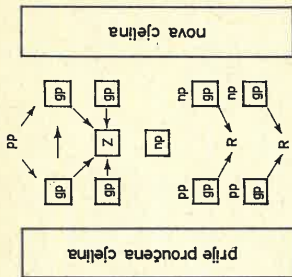
vjerovanja Egipćana
 totemizam
 fetišizam

ново: antropomorfizam

— članovi društva ravnopravni
 — bogovi ravnopravni

klase (nejednakost među ljudima
 država — religija sredstvo
 za vladanje

Shematski možemo to prikazati ovako:



legenda:
 gp = glavni podaci
 Z = zajedničko
 pp = poznati podaci
 np = novi podaci
 R = razlika

Dakle, osnovni je radni zadatak bio:

1. obnavljanje i priprema prije stečenog znanja,
2. usporedba,
3. određivanje zajedničkih i specifičnih karakteristika,
4. zaključak.

U ovom postupku treba i opet iz mnoštva već stečenog znanja izvući samo neke podatke, i to ovaj put upravo one koje želimo usporediti. Taj oblik rada možemo uvježbavati u I razredu gimnazije proučavajući u više navrata postanak pojedinih robovlasničkih država, pri formiranju i razvoju feudalnih država, a u II, III i IV razredu proučavajući buržoasku revoluciju, radničke pokrete pa socijalističke revolucije i socijalističko društvo, itd.

Taj oblik rada priprema je za daljnji i još složeniji zadatak: sintetiziranje većeg dijela proučene građe.

Učenici moraju shvatiti kako znanje koje su stjecali nije samo sebi svrha, već će pomoću njega osvijetliti ili neku tvrdnju ili neki povijesni proces. Postavimo li učenicima takav zadatak, morat će iz mnoštva naučenih podataka odabrati, odnosno »izvući«, upravo one koji su potrebni za osvijetljavanje određenog problema ili povijesnog procesa. A to je učenicima vrlo teško. Zato treba takav zadatak pomno pripremiti. Smijemo ga postaviti tek:

1. kad smo svaki novi podatak prethodnih poglavlja detaljno proanalizirali, s mnogo strana osvijetlili i s učenicima prodiskutirali,
 2. kad su se učenici naučili da nove podatke jasno i samostalno izlažu,
 3. kad su kadri da proučene podatke povežu u preglednu cjelinu.
- Kad su, dakle, izvršene sve te misaone i radne operacije, smijemo od učenika zahtijevati da naučene podatke »pregrupiraju« i povežu u nove cjeline u skladu s postavljenim zadatkom.

Učenici skloni doslovnom prepričavanju, bilo nastavnikovih riječi ili teksta u udžbeniku, vrlo će se teško probiti kroz masu verbalno naučenih riječi. I učenici koji su pri prvom učenju čvrsto fiksirali redo-

slijed glavnih podataka svake lekcije teško će se osloboditi tog redoslijeda. A upravo to treba da učine, treba da razbiju cjelinu i da njene elemente preslažu u novu preglednu logičnu cjelinu prema novom zadatku. U tim teškoćama nastavnik treba da učenicima pomogne. Najprije će takav zadatak rješavati s učenicima na satu. Strpljivo i s mnogo pedagoškog takta pomagat će učenicima da eliminiraju sve one, iako dobro ispitane i tačno iznesene podatke koji nisu potrebni za osvjetljavanje zadanog problema, a da fiksiraju (bilo usmeno ili pismeno) samo one momente koji se odnose na postavljeni problem. Tek kad se nastavnik višekratnim vježbanjem uvjerio da su se učenici osposobili za takav oblik rada, smije im postaviti analogan zadatak kao samostalan rad bilo u školi ili kod kuće.

Ilustrirat ćemo takav oblik rada na primjeru nastavne cjeline »Postanak i razvoj feudalizma u franačkoj državi«, u I razredu gimnazije. S prvim začetima feudalnih društvenih odnosa — kolonatom — susreću se učenici proučavajući raspadanje rimske robovlasničke države. Nakon toga slijede teme o kršćanstvu, dominantu, seobi naroda, o padu Zapadnog Rimskog Carstva, pa o društvenom razvoju kod barbara u tom razdoblju, o naseljavanju Franaka u Galiju, o stvaranju franačke države, o vladavini Klodoviga, o situaciji u Franačkoj za lijenih kraljeva, o ratovanju majordoma Karla Martela, o kralju Pipinu Malom, caru Karlu Velikom, njegovim osvajanjima, o upravi u Franačkoj, o kulturi i napokon o raspadu franačke države za Karlovih nasljednika. Kroz sve te podatke o postanku i razvoju franačke države provlače se i podaci o postanku i razvoju feudalizma.

Nakon proučenog gradiva treba da uslijede dva zadatka:

1. pregled postanka i razvoja franačke države;

2. pregled postanka i razvoja feudalizma.

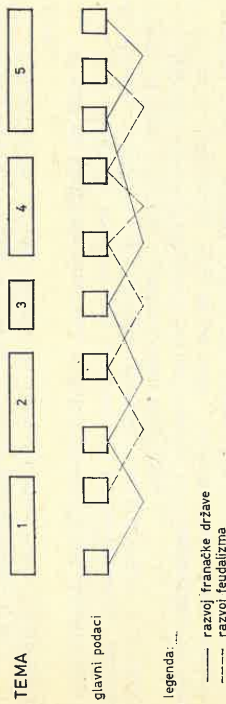
Od učenika se, dakle, traži:

1. novo apstrahiranje,

2. novo sintetiziranje.

Shematski bismo tu tehniku rada mogli prikazati ovako:

II STUPANJ - sinteza i reintegracija



U prvom zadatku, dakle, treba da učenici iz sveukupne proučene građe izdvoje samo one podatke koji govore o postanku i razvoju franačke države, i da ih pregledno fiksiraju otprilike ovako:

stołjeće godina

V 481. Klodovig stvara franačku državu:

- državni aparat
- način upravljanja

VI doba lijenih kraljeva — drobljenje franačke države

VII majordom Karlo Martel — ratovi s Arapima
majordom Pipin Mali — kraj — Papinska Država

VIII 768—814. Karlo Veliki — osvajanja — uprava — kultura

IX 800. car

812. Aachenski ugovor

843. Verdunski ugovor — raspad franačke države —
— feudalna anarhija

(Takav se pregled može izraditi i na crti vremena.)

To će isto učenik morati učiniti želi li izraditi drugi zadatak: ovaj put će morati iz proučenog gradiva izvući i povezati one podatke koji se odnose na razvoj feudalnih društvenih odnosa.

Za taj zadatak bit će mu, dakle, potrebni ovi podaci:

stołjeće

II—V Rim — raspadanje robovlasničkog sistema — kolonat
barbari — seobe — raspadanje rodovskog društva

V Klodovig dijeli zemlju vojnoj družini i crkvi
klase < aristokrati — mnogo zemlje
slobodni seljaci — malo zemlje

V—VIII propadanje slobodnih seljaka

VIII Karlo Martel — vazalna vojska

Karlo Veliki — vazalna vojska, feudalna hijerarhija

IX leno → feud

slobodni seljak → ovisni seljak vezan za zemlju
obaveze kmetova
feudalna privreda

I na kraju mogu učenici izraditi i sinhroni pregled jedne i druge vrste podataka.

Donosimo primjer kako je to uradio jedan učenik I razreda gimnazije u Karlovcu.

Postanak i razvoj
franačke države

III — V st.

doba seoba naroda

Gallija — rimska provincija
Franci naseljavaju Galiju

481. franačka država

Klodovig — kralj — nastajanje
državnog aparata

V — VIII st.

lijeni kraljevi

VIII stoljeće

Karlo Martel — majordom
ratovi s Arapima

Pipin Mali — kralj
Langobardi, Papinska Država
768—814. Karlo Veliki — osvajanja
800. car

812. Aachenski ugovor
843. Verdunski ugovor
dioba Franačke

Postanak i razvoj
feudalizma

raspad robovlasničkog društva
— kolonati

raspad
rodovskog aristokracija;
društva obični ratnici

aristokrati-zemljoposjednici

Franci — slobodni seljaci — malo
zemlje

Gali — robovi → koloni

dijeli zemlju vojnoj družini i crkvi

slobodni seljaci
ovisni seljaci — otimačina
— komendacija

vazalna vojska — leno, beneficij

feudalna hijerarhija

leno → feud

ovisni seljak → kmet — obaveze

feudalna anarhija

Takva prerada udžbeničkog teksta potrebna je i korisna zato da se učenici oslobode predodžbe određene stranice u udžbeniku i da se tako osposobe za slobodno »kretanje« po proučenom gradivu. Drugim riječima, da u udžbeniku proučene podatke smjestite u prostor i vrijeme.

I taj je oblik rada priprema za daljnji i još teži zadatak — obraditi i usporediti dva povijesna teksta koji iznose: a) ista gledišta na određenu problematiku,

b) različita gledišta na određenu problematiku.

U prvom slučaju radi se o ilustriranju, produbljivanju i proširivanju znanja dobivenog jednim tekstom. U drugom o suprotstavljanju različitih gledišta i zauzimanju vlastitog stava.

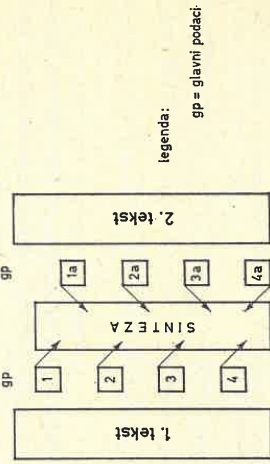
Prvi je zadatak lakši. Od učenika se traži da glavne podatke dvaju tekstova poveže u novu logičku cjelinu. Taj se oblik rada može vježbati

koristeći se povijesnom čitankom već u osnovnoj školi, a u višim razredima srednje škole i povijesnim dokumentima te naučnom ili beletrističkom povijesnom literaturom.

Shema za taj oblik rada:

III STUPANJ

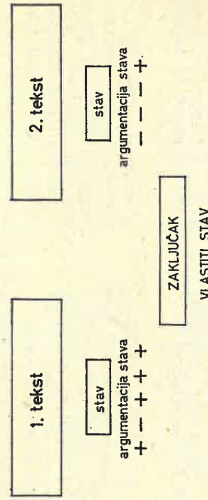
I. faza — samostalan rad s dva povijesna teksta



Drugi je zadatak mnogo teži, i to zbog toga što k svim dosadašnjim radnim postupcima: smislenom čitanju, logičkoj analizi, jasnom fiksiranju i usporedbi stavova dvaju tekstova treba da pridode i kritičko rasuđivanje iznijetih stavova. Učenik treba da iznese sve argumente koji govore za, a koji protiv oba stava, da se napokon opredijeli za jedan od njih ili protiv oba, drugim riječima, da formira vlastiti argumentirani stav.

Shema je, dakle, ova:

2. faza — kritička ocjena tekstova i zauzimanje stavova



legenda:

+ = argument za
- = argument protiv

Ilustrirat ćemo taj rad s primjerom iz III razreda gimnazije u Karlovcu.

Učenicima je bilo zadano:

- da analiziraju tvrdnje Napoleona (diktat nastavnika);
 - da prouče odlomak iz Plehanovljeva djela »K pitanju o ulozi ličnosti u historiji« (I. Karaman: »Historijska čitanka za III razred gimnazije«, str. 36—38);
 - da kompariraju oba stava;
 - da iznesu svoja mišljenja o stavu Napoleona i o stavu Plehanova.
- Radovi učenika bili su vrlo raznoliki, a diskusija na osnovi pročitanih radova vrlo živa i nadasve korisna.

Donosimo odlomke iz dva primjera rada učenika.

1. primjer:

Napoleonove tvrdnje

1. »Narod sam nije ništa i ne može ništa učiniti. Ujedinjen sa mnogom može sve.«

Moje mišljenje

1. Djelomično se slažem. Narod predstavlja snagu, ali nejedinstvenu (milijuni ljudi, milijuni težnji i mišljenja). Njemu treba glava koja će ga voditi. A ta je Napoleon.

Ne slažem se s Plehanovim kad tvrdi: »Napoleonova osobna snaga pojavljuje nam se u krajnje preuveličanom liku jer mi njoj pripisujemo svu onu društvenu snagu koja ju je istakla i potpomagala.«

2. »Ja sam francuska revolucija.«

2. Ne slažem se. Francuska revolucija je bila prije Napoleona. Francuska revolucija bi bila i bez Napoleona. Revolucija je izazvana ekonomskim i društvenim razvojem. Napoleon je našao samo plodno tlo za svoje ambicije.

Upravo zbog toga slažem se s Plehanovim koji kaže: »Uzroci francuske revolucije sastojali su se u svojstvima društvenih odnosa...«

3. Na grobu Rousseaua: »Strašan čovjek, zao čovjek! Bez njega ne bi bilo francuske revolucije. Naravno, ne bih ni ja bio, ali možda bi Francuska bila sretnija. Vaš Rousseau je luđak. On je taj koji nas je u to stanje doveo.«

3. Ne slažem se. Francuska revolucija bila bi i bez Rousseaua. Rousseau je izražavao misli jednog naprednog društva. Nije to morao biti upravo Rousseau. Našao bi se netko drugi.

4. »Budućnost će pokazati ne bi li za mir svijeta bolje bilo da ni Rousseau ni ja nikad nismo postojali.«

4. Budućnost je pokazala da je to svejedno. Francuska bi ratovala i bez Napoleona. Našao bi se drugi Napoleon koji bi ratovao i osvajao tržišta francuskoj buržoaziji. Možda bi to bilo s manje uspjeha i neuspjeha. Ovdje usvajam stajalište Plehanova.

2. primjer:

Napoleon:

»Narod sam nije ništa i ne može ništa učiniti. Ujedinjen sa mnogom može sve.«

S ovim se riječima ne slažem. No, ne treba mijenjati riječi, već samo njihovo mjesto: »Ja sam ništa. Ujedinjen s narodom mogu mnogo.« Riječ sve zamijenila sam s mnogo jer, kako vidimo, sve nije mogao.

Napoleon:

»Ja sam francuska revolucija.«

Ovo je rečeno presmjelo. Francuska revolucija započela je mnogo prije nego što je on stupio na pozornicu Francuske.

Napoleon na grobu Rousseaua:

»Strašan čovjek, zao čovjek! Bez njega ne bi bilo francuske revolucije. Naravno, ne bi bilo ni mene, ali možda bi Francuska bila sretnija. Vaš Rousseau je luđak. On je taj koji nas je u to stanje doveo.«

Sumnjam da bez Rousseaua ne bi bilo francuske revolucije. Ne samo da mislim nego sam sigurna da su ekonomske i društvene prilike potpuno sazrele za revoluciju. Koga povijest mora se neminovno pokrenuti. Feudalno društvo nije moglo biti vječno. Da to nije uvidio Rousseau, a on nije bio jedini, uvidio bi netko drugi.

Napoleon:

»Budućnost će pokazati ne bi li za mir svijeta bolje bilo da ni Rousseau ni ja nikad nismo postojali.«

Živimo sada u toj budućnosti koja je trebala da pokaže bi li bilo bolje da nisu postojali Rousseau i Napoleon. Ako iz Napoleonovog citata uzmemo samo ono »za mir svijeta«, onda bi svakako bilo bolje da on nije postojao. Tada bi taj dio povijesti bio ispisan s manje krvavim slovima.

Sasvim se slažem s Plehanovim koji kaže kao što sam i sama prije navela: »Francuska revolucija se sastojala u svojstvenim društvenim odnosima.« Buržoaska država bila je neminovna. Jedna ličnost, makar tko ona bila, može donekle ubrzati ili usporiti tok povijesti, ali konačni ishod ne može promijeniti i pretvoriti u suprotan. Pogledajmo što se sada zbiva u svijetu. Koliko takvih ličnosti postoji? Afrika se ipak oslobađa. Jedna zemlja za drugom stječu svoju nezavisnost, neka sporije, neka brže, i samo to vrijeme ovisi o ličnosti, ali ne konačni ishod. Koliko je bilo tih i još ih uvijek ima koji ne žele socijalizam, a on se opet razvija. Povijest ide naprijed, nitko je ne može zaustaviti.

I taj se oblik rada može postupno uvoditi od viših razreda osnovne škole preko nižih do viših razreda srednje škole potičući učenike na razmišljanje i ocjenjivanje događaja zadacima: Razmisli! Sto o tome ti držiš? Tko je bio u pravu? i sl.

Iz opisanih primjera vidi se kako se s postepenim uvođenjem u racionalne metode učenja osposobljavaju učenici za složenije misaone operacije u proučavanju-povijesne grade.

Navest ćemo sada i drugi primjer uvođenja u racionalne metode učenja u srednjoj školi koji je doveo do istog rezultata.¹⁷

»Započela sam uvježbavati pisanje teza. Svjesno izbjegavajući da sama pišem teze svog izlaganja na ploču, nastojala sam naviknuti učenike da ih, nakon mog izlaganja, sami uče i formuliraju, pa da u smislu, a kasnije i pismeno izlaganju polaze od njih. Time sam htjela

¹⁷ Iz članka I. Đuranović: »Razvijanje usmenog i pismenog izražavanja učenika kroz nastavu historije u gimnaziji«, Istorijski pregled br. 2, 1958.

postići da učenici svaki odgovor unaprijed smisle i po sadržaju i po formi, tj. da znaju stvarati sigurnu okosnicu za svoje izlaganje, kao što to i mi svi činimo kad se pripremamo za bilo kakvo usmeno referiranje ili izlaganje.

Počela sam s vrlo jednostavnim zadacima. Na primjer, kad sam dovršila prikaz Justinijanove vladavine, upitala sam učenike na koje sam sve momente obratila pažnju (na ploču nisam ništa pisala, protiv svih pedagoških pravila). Učenici su u diskusiji iznosili pojedine momente, i to nasumce, bez nekog reda, pa smo ih tako i pisali na ploču.

Pokušaj obnove rimskog imperija;
trgovina;
obrambeni rat na Dunavu;
kulturene prilike;
učvršćenje robovlasničkog poretka;
društveni slojevi;
život na carskom dvoru;
Justinijanov zakonik.

Zatim smo prešli na određivanje redoslijeda teza. Učenici su pokušali poredati teze određenim redoslijedom i tražiti kriterij. Bilo je različitih varijanti; najuspjeliju smo opet napisali na ploču, a potcrtali samo one teze za koje smo utvrdili da su najbitnije:

1. privreda (tezu »trgovina« zamijenili smo širom tezom);
2. društvena struktura (tražili smo bolji izraz od »društveni slojevi«);
3. pokušaj obnove rimskog imperija;
4. učvršćivanje robovlasničkog poretka — Justinijanov zakonik (tu smo dvije teze spojili u jednu jer su učenici došli do zaključka da obje teze imaju isto značenje);
5. obrambeni rat na Dunavu;
6. život na carskom dvoru;
7. kulturna djelatnost.

Postavljanje teza uvježbavala sam s učenicima na nekoliko tema, a zatim sam ih stavljala pred zadatak da pišu teze bez moje pomoći. Na kraju izlaganja jedne teme dala sam im da u razredu u vremenu od 5 do 15 minuta, već prema težini zadatka, izrade teze sami. Nastajala je intenzivna radna atmosfera kao na satu matematike, kad učenici na mjestu rješavaju zadatke. Zatim je nekoliko učenika pročitalo svoje teze (izabirem uvijek učenike različitih sposobnosti da diskusija bude življa i mogućnost komparacije radova veća), pa se u diskusiji zajednički odlučivalo čije su najbolje. Prema tim najboljim, učenici su vršili korekcije svog rada.

Pri provjeravanju znanja tražila sam da polaze od svojih teza i usput ih upućivala i kako se teze razrađuju.

Učenici su razrađivali svaki po jednu tezu, pa smo rezultat napisali na ploču i onda korigirali, ili su učenici samostalno u razredu, u toku tihog rada, proširivali teze. Ako se vratimo na primjer Justinijanove vladavine, onda su proširene teze izgledale ovako:

1. privreda: zanatstvo — tkanine, staklo, oružje, nakit; trgovina — tkanine, mirodije, mirisi, slonova kost; poljoprivreda i uloga slobodnih seljaka; društvena struktura: robovlasnici, trgovci, zanatlije, gradska sirotinja, slobodni seljaci, koloni, robovi;
3. pokušaj obnove rimskog imperija:
 - a) osvajački ratovi — sjeverna Afrika, Španjolska, Italija;
 - b) sukob s Perzijom;
4. učvršćivanje robovlasničkog sistema — Justinijanov zakonik;
5. obrambeni rat na Dunavu — borbe s Hunima, Slavenima i Avarima, Justinijanova taktika;
6. život na carskom dvoru — raskoš dvora, dvorski ceremonijal;
7. kulturna djelatnost: likovna umjetnost — crkva sv. Sofije, mozaik; historiografija — Prokopije.

U toku daljnjeg rada učenici više nisu razrađivali teze u razredu, već su to kao domaći zadatke radili kod kuće. Na satovima provjeravanja znanja teze su se u razredu čitale, diskutiralo se o njihovoj razradi i pri tom se vrlo dobro vidjelo kako su učenici svladali materijal. Rezultate takvog rada učenika uvijek sam i ocjenjivala.

Kad su učenici svladali pisanje i razradu teza na jednostavnim zadacima, prešla sam na teže zadatke. Zahtijevala sam od učenika da unutar većeg povijesnog razdoblja, koje su oni kronološki obrađivali, traže pojedine probleme. Objasnit ću to na primjeru zadatka: »Napiši teze za temu — Hrvatska u 9. stoljeću.«

Upute za izradu teza namjerno nisam dala. Zato je većina učenika izradila teze kronološkim redom, na primjer:

Hrvatska u 9. stoljeću

1. Trpimir: Trpimirova darovnica, odnos prema Francima i Mlečanima;
2. Domagoj: pessimus Sclavorum dux — sukob s Mlečanima;
3. Zdeslav: eksponent Bizanta, pitanje dalmatinskih gradova i otoka; zavjera;
4. Branimir: Hrvatska oslobođena strane vlasti, Mlečani plaćaju Hrvatskoj danak;
5. Mucimir: Mucimirova darovnica — jačanje vladareve pratnje.

Svega nekoliko učenika pokušalo je zadaći prići tako da su istakli one pojave koje smo posebno pratili u tom razdoblju. Formulacije su bile nevjeste, a i redoslijedu teza bilo bi se moglo škoda prigovoriti. Kao rezultat diskusije napisane su na ploči teze drugog tipa:

Hrvatska u 9. stoljeću

1. Odnosi velikih sila na Balkanu u 9. stoljeću (Franci, Bizant, Mlečani, papa) i kako su se odrazili na prilike u Hrvatskoj;
2. društveni odnosi — prijelaz iz rodovskog u feudalno društvo, pojava crkvene desetine, jačanje vladareve pratnje;
3. odnos vladara i crkve — vladara i Splitske nadbiskupije, vladara i pape;
4. odnos narodnih masa prema vladaru (nasilno svrgavanje vladara);
5. povijesni izvori: darovnice, natpisi, papinska pisma.

Učenici su na tom primjeru upozoreni da se teze mogu izrađivati na dva načina — kronološki i tematski (problemški). Sami su došli do zaključka da je drugi način mnogo teži, da iziskuje veći intelektualni napor i da pretpostavlja bolje poznavanje materijala. Upozorila sam ih

da upravo zato treba da teže takvim tezama, i da ću takve, zrelije teze i ocjenjivati višom ocjenom. Htjela sam ih time stimularati da se vježbaju u izradi takvih teza.

Kad smo završili razdoblje ranog feudalizma u našim zemljama, učenicima su kao domaći zadatak razradili teze na temu: »Sličnosti i razlike u razvoju naših zemalja u razdoblju ranog feudalizma«. Učenici su ovdje bili stavljeni pred novi zadatak — u s p o r e d b u.

Čitajući teze vidjela sam da je većina učenika pisala teze o razvoju Slovenije, pa teze o razvoju Hrvatske, zatim Raške, Zete i Makedonije, a u posljednjoj su tezi kao zaključak označili sličnosti i razlike u tom razvoju, no bilo je učenika koji su na to posljednje zaboravili, pa u stvari i nisu napisali teze na zadanu temu. Svega nekoliko učenika »startalo« je odmah na sličnost i razlike.

Učenici su u toku diskusije došli do zaključka da su u prvom tipu teza zemlje prikazane jedna do druge i da je to pučko ponavljanje teza koje su izradili kad su obrađivali svaku našu zemlju pojedinačno. (Bilo je aljkavih učenika koji su naprosto prepisali podnaslove poglavlja iz udžbenika.) Drugi tip teza mnogo je teže sastavljati, jer to zahtijeva solidno znanje i sagledavanje naučenih činjenica iz novog aspekta.

Učenicima je već na početku takvog rada objašnjena njegova svrha. Upozoreni su kolika će im pomoć biti dobro sastavljene teze kad bude trebalo da ponavljaju materijal, kako će im biti olakšano usmeno izlaganje u obliku referata u školi ili kasnije u životu te koliko je takav rad znatajan za koncizno iznošenje misli.

U II razredu prošla sam na viši stupanj rada — na izradivanje referata ili uopće pismenih zadataka na temelju sastavljenih teza. Započela sam s pismenom razradom teza najjednostavnijeg tipa, pa sam poslije taj rad produbljivala na usporedbama i sintezama.

Učenici su svoje radove čitali na satu. I ovdje sam odabirala radove za koje sam znala da će biti različite kvalitete. Pošto su se pročitala dva-tri rada, razvijala se diskusija u toku koje su učenici komparirali pročitane radove. Diskusija se vodila o pitanju jesu li teze dobro formilirane, odgovara li pismena radnja postavljenim tezama, na koji se sve način moglo prići razradi, koji je način bio najekonomičniji, koji najteži, o stilskim vrednotama zadaće itd. Učenici su se u toku takvih diskusija privikavali na kritičko ocjenjivanje, kompariranje, na primjedbe bez ustručavanja. Svaki je učenik bio dužan da svoje primjedbe dokumentira, prvenstveno vlastitim rješenjima. Ocjenjivala sam kako pročitane radove, tako i kritičke primjedbe.«

Dosada prikazani oblici rada, koje primjenjujemo od osnovne škole i nižih razreda gimnazije, pripremit će učenike za toliko potreban samostalni rad u završnom razredu srednje škole, za izradu opširnijih referata, a zatim za pisanje maturalne radnje. Proutučavanje programom propisanog gradiva za IV razred gimnazije (društveni smjer) — društveno-političke situacije u našim zemljama uoči I svjetskog rata, zbivanja u svjetskim ratovima, situacije u svijetu i u našoj zemlji između dva rata, a osobito borbe naših naroda za oslobođenje, za socijalističku revoluciju i socijalističko društvo — ne može se nikako ograničiti samo na nastavnikovo izlaganje ili na tekst udžbenika i povijesne čitanke ma kako oni bili dobro sastavljeni. Nastavnik, udžbenik i čitanka mogu dati samo

osnovne informacije o tako složenoj povijesnoj problematici. Vrelo za proširivanje znanja tih mnogostruko isprepletenih, a za obrazovanje i moralno i političko formiranje suvremena čovjeka nadasve važnih zbivanja, može i treba da bude sva dostupna literatura, kao i sva ostala suvremena sredstva informacije: filmovi, dijafilmovi, radio, televizija, muzeji, arhivi, mjesta povijesnih zbivanja i napokon — što je vrlo važno — živa riječ učenika naše borbe. Učenici završnog razreda srednje škole moraju već biti osposobljeni da se samostalno služe tim vrelima spoznaje, oni treba da sami traže literaturu i sve potrebne podatke za temu koju žele obraditi. Upućivat ćemo ih na školsku knjižnicu, mjesnu biblioteku i čitaonicu, na privatne biblioteke, na časopise i dnevnu štampu, a gdje je to moguće i na muzejski i arhivski materijal. Nastavnik će se konultirati s učenicima o vrijednosti i korisnosti djela koja su prikupili, razgovarati s njima kako da se koriste prikupljenom literaturom, kako da koncipiraju radnju i tako će im dati osnovne smjernice za obradu teme.¹⁸

Sistem učenikova rada pri izradi referata i maturalne radnje treba da proizlazi iz dosadašnjeg stjecanja radnih iskustava. Taj rad treba da pokaže kakve je radne navike učenik stekao u toku dvanaestogodišnjeg školovanja.¹⁹ On treba da pokaže kako se učenik pripremio za daljnji rad na višim školama pa i za budućeg društveno-političkog radnika.

(18) O pripremi učenika za maturalne radnje vidi H. Čurčić: »Metodika i tehnika pisanja referata i domaćih radova iz historije«, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo 1965.

(19) O sistematskom razvijanju radnih navika i sposobnosti piše A. I. Aleksandrov: »Sposobnosti i metode njihovog razvijanja«, Moskva 1961. Učenici treba da se osposobljavaju za pojedine oblike rada, i to ovim redom.

V r a z e d :

Izrada lakog plana (konspekta) na osnovi nastavnikova izlaganja ili teksta udžbenika
Izrada jednostavne sheme
Stvaranje jednostavnog zaključka
Samostalan rad na jednom odlomku teksta udžbenika
Pisanje opisa pojedinačne povijesne pojave i pojma
Čitanje povijesne karte
Objašnjavanje odnosa
Pokretak analize povijesnih dokumenata pod vodstvom nastavnika
Rad sa sljepopom kartom

V I r a z e d :

Izrada težeg plana
Zaključivanje na temelju grediva nekoliko nastavnih sati
Izrada kompliciranijih shema i tablica
Opisivanje više sadržajno povezanih slika
Usvařavanje rada na dokumentima
Čitanje fizičkih i povijesnih karata

V I I — V I I I r a z e d :

Samostalan rad s dokumentima
Izrada težih tablica
Samostalan rad na tekstovima kroz duže vrijeme
Rad s pojedinih citatima klasika
Izrada konspekta nastavnikovog predavanja
Kraće samostalno predavanje

I X — X r a z e d :

Izrada konspekta pročitane teksta
Pismeno obrazloženje i ocjena tuđih stavova
Izrada dužeg referata
Izrada konspekta pojedinih djela klasika i dokumenata Partije
Obrada zaključaka jednog poglavlja

X I r a z e d :

Pripremanje i održavanje predavanja u razredu i u kvornici (30–40 minuta)
Sakupljanje, analiza i upravljanje suvremenog materijala uz primjenu partijskih dokumenata.

Zaključak

Na osnovi mišljenja psihologa i nastavne prakse u ovom smo poglavju iznijeli:

- dobre i loše strane globalne i fragmentarne metode učenja,
- prednosti kombinirane metode učenja.
- Objasnili smo kako treba učenicke nižih razreda osnovne škole poučiti:

- a) da aktivno slušaju nastavnikovo izlaganje,
- b) da aktivno slušaju nastavnikovo čitanje,
- c) da sami čitaju i proučavaju novo gradivo u školi,
- d) da sami proučavaju novo gradivo kod kuće.

— Naveli smo osnovne upute za valjani rad.
 — Osvjetlili smo primjerima kako treba učenicke viših razreda osnovne škole i one srednjih škola uputiti da valjano uče ako na nižem stupnju nisu stekli pozitivne radne navike.

— Iznijeli smo oblike rada za koje treba osposobiti učenike srednjih škola:

- a) da na osnovi proučenog gradiva stvaraju nove logičke cjeline koje dovode do novih spoznaja,
- b) da primjenjuju prije stečena znanja u proučavanju novog gradiva radi kompariranja i stvaranja zaključaka,
- c) da obrađuju povijesne tekstove koje tretiraju neki povijesni problem, bilo s istog ili s različitih gledišta, radi stvaranja vlastitih stavova;
- d) da uspoređuju povijesno zbivanje raznih epoha iste suštine a različite forme;
- e) da samostalno obrađuju pojedine povijesne teme.

PRISTUP K UČENJU — UVODNI DIO SATA

PSIHOLOŠKI I DIDAKTIČKI PRINCIPI

Prilaz k radu u nastavnom procesu jest uvodni dio sata. Taj uvodni dio sata, prema tome, treba da bude:

1. psihička priprema za rad,
 2. logička baza za nadogradnju novih znanja.
- Psihički pripremiti učenike za rad znači pobuditi u njih interes, pomoći im da se koncentriraju, evocirati potrebne emocije, odrediti cilj i svrhu rada i svim time motivirati ih za rad.

Interes za posve nepoznato ne postoji. On se može javiti samo za barem djelomično poznatu stvar, osobu, događaj, proces ili za neku aktivnost. Tek kad nešto znamo, želimo znati više, postajemo, dakle, znatiželjni i postavljamo pitanja: »Sto?« »Tko?« »Kada?« »Gdje?« »Kako?« »Zašto?« U tim pitanjima izražen je interes.

Iz navedenih konstatacija proizlazi zahtjev didaktike: u uvodnom dijelu sata treba odabranim pitanjima i najavom cilja, dakle, djelomičnim upoznavanjem teme, pobuditi interes učenika. Primjer iz obična života: znanac znanou saopćava: »Znaš li da se dogodila nesreća?« Redaju se pitanja: »Kakva nesreća?« »Tko se unesrećio?« »Gdje?« »Kada?« »Kako?«

Eto, takav interes, takvu znatiželju, iz koje spontano izvire mnoštvo pitanja, treba pokrenuti u učenika u uvodnom dijelu sata.

Pažnja, kao aktivna adaptacija na novi sadržaj, proizlazi iz interesa. Čovjek koji je želio saznati detalje o nesreći usredotočio je — koncentrirao — i usmjerio svoju pažnju na znanteve odgovore.

Sto je interes za nešto življi, bit će i jača koncentracija, no, i obratno, pojačanom koncentracijom saznajemo više i zato se više interesiramo, i tako su interes i pažnja međusobno uslovljeni. Po- buđeni će interes pomoći učenicima da se koncentriraju i usmjere pažnju na predmet rada, a koncentracija će indirektno pojačati interes za upoznavanje novih sadržaja ili rješavanje novih zadataka i problema.

Interes i pažnja pomažu, dakle, učenicima da se misaono aktiviraju i angažiraju u radu.

Upravo zbog toga psiholozi tako mnogo ističu značenje tih dvaju psiholoških faktora u procesu učenja. Ruski psiholog Ljevštin kaže da je pažnja osnova svake misaone djelatnosti, i ako hoćemo učenike naučiti kako treba da uče, moramo ih nepopustljivo učiti kako da upravljaju svojom pažnjom.¹ Z. Bujas tvrdi da je »sabranošću u radu navika koja se vježbom daje postići i usavršiti. Možda kao nijedna druga sposobnost vještina koncentriranog rada stječe se u toku samog učenja, i što više učimo, sve ćemo lakše svladati taj posao«.²

Psiholozi je nadalje utvrđeno da je interes življi za ono što volimo, što želimo, čime su, dakle, povezana čuvstva u ugodu. Čuvstvo ugodu proizlazi iz svijesti o vrijednosti i korisnosti onoga za što se interesiramo. Spoznaja, dakle, čemu služi znanje koje želimo steći, koja mu je svrha i cilj, kakvu ćemo korist imati od njega, sve to pojačava interes i rađa voljnu, svjesnu, namjernu i k cilju usmjerenu aktivnost pri radu, a ta povećava učinak u radu. Z. Bujas tvrdi da ćemo brže i bolje naučiti ako se voljno koncentriramo na ono što učimo. Učinak u radu, prema tome, srazmjern je stupnju voljne koncentracije.

Učinak u radu stvara uspjeh, uspjeh prate pohvale i nagrade. One pak radaju čuvstvo ugodu, koje je nadalje potrebno za svaki radni elan.³ »Ništa ne uspijeva tako kao uspjeh«, kaže B. Stevanović.⁴

Iz svega dosada rečenog možemo zaključiti:

Interes, koncentracija koja iz njega proizlazi, uspjeh u radu, pohvale i nagrade pa čuvstvo ugodu — sve su to pokretači, motivi za rad i ustrajnost u radu. Drugim riječima, motivirajući učenike nastavnici ih psihički priprema za valjano i uspješno učenje.

Didaktičko je načelo da nepoznato treba graditi na poznatom. Tog se načela nastavnici pridržavaju kad u uvodnom dijelu sata obnavljaju s učenicima potrebna predznanja. Iz istih razloga i za istu svrhu treba da učenici i u samostalnom radu kod kuće obnavljaju ona znanja na koja će moći nadovezivati pamćenje novih podataka i nove spoznaje. Dakle, svrha je obnavljanja građe: uspostaviti vezu među dijelovima, koncentrirati i pravilno usmjeriti pažnju, pobuditi interes, svjesno odrediti cilj rada i tako se misaono aktivirati. Koliko je štetno i beskorisno proučavati razdobljenu i nepovezanu građu, i obrnuto, koliko su korisne veze među dijelovima proučavane građe, u tome se slažu i psiholozi, i pedagozi, i didaktičari svih smjerova i vremena, od Komenskoga i Pestalozzija do suvremenih didaktičara. Već je Rousseau rekao: »Nastojte da se dječja iskustva vežu jedno na drugo da bi pomoću tog lanca mogla da ih smjestite u svoj duh, jer vrlo je teško da činjenice ili izolirana znanja ostanu dugo u pamćenju kad nedostaje spojna tačka pomoću koje bismo ih mogli doznati u sjećanje.«⁵

I u psihologiji mnogo je ispitivan utjecaj novih znanja na već stečena, i utvrđeno je da po zakonu retroaktivne inhibicije nova učenja mogu ubrzati zaboravljanje prethodnih znanja, pa i stoga na nova učenja treba prelaziti tek onda kad smo prethodno znanje dobro utvrdili.

¹ A. Ljevštin: »Učite djecu kako treba da uče«, FKZ, Zagreb 1947, str. 27.

² Z. Bujas: »Kako treba učiti«, str. 5.

³ B. Stevanović: »Učenje i pamćenje«, str. 76.

⁴ Rousseau, »Emile«, Paris 1908, str. 206.

Učenje možemo metaforički prikazati kao gradnju zgrade. Kao što bi bio neostvarivi apsurd nastojanje da zgradu počemo graditi od prvoga kata, a bez temelja, ili nadogradivati drugi kat na nepovezanim i međusobno neučvršćenim zidovima prvoga kata, isto je tako nemoguće nastavljati novo znanje na neutvrđeno predznanje.

Temelje, dakle, na kojima želimo dalje graditi, treba dobro učvrstiti. To moraju znati i nastavnici i učenici. I zato nastavnici moraju razvijati takve radne navike u učenika koje poštivaju prije navedena pravila.

UPUTE I POTICAJI UČENICIMA ZA RAD

Učenici obično kažu da ne stignu ponavljati staro gradivo i učiti novo. Ni dugotrajna neugodna iskustva u bezuspješnu radu ne mogu ih poučiti kako takav rad ne vrijedi; to više i upornije treba da ih nastavnici upućuju kako da bezvrijedan oblik rada zamijene vrednijim.

Učenici koji pročitaju prethodnu lekciju prije nego uče novo gradivo svakako bolje rade, premda ne i posve dobro. Čitajući, učenici prepoznaju tekst, pa misle da ga i znaju. Osim toga, čitanje već poznatog teksta obično je vrlo površno, duhovna napregnutost je minimalna, pažnja nekonzentrirana, interes neznan, svjesna želja i namjera da se upozna novo nefiksirana, intelektualne snage za rješavanje nove problematike nemobilizirane. I tako umjesto da se obnavljajući prijašnja znanja učenik psihički aktivira, on se takvim čitanjem najčešće pasivizira, a to na uspješnost predstojećeg rada djeluje više štetno nego korisno.

Znatno bolje rade učenici koji prije učenja novog gradiva prepričaju prijašnju lekciju, jer su se tako aktivirali barem time što su nastavnici sjećanje i trudili se da se prisjete prijašnjih znanja. Svakako, na taj su način pomogli koncentraciji pažnje.

Ipak, i takav rad ima izvjesnih nedostataka. Prepričavajući cijelu prethodnu lekciju, učenik pridaje podjednaku važnost svim prije proučenim detaljima i najčešće ne izdvaja iz sume gradiva upravo one podatke koji će mu biti neophodni za razumijevanje novih problema i pamćenje novih podataka. Cilj i svrha takvog rada samo su djelomično osvijesteni, interes za predmet proučavanja ostaje polovičan. Događa se da ni nakon takvog ponavljanja učenik ne povezuje novo sa starijima, već stari i novo ostaju odvojeni jedno pored drugoga. Ne uspostavi li se obnavljanjem prijašnjih podataka i učenjem novih čvrsta unutarnja veza među njima, takvo će ponavljanje malo pomoći istinskom shvaćanju i trajnom pamćenju novog gradiva.

Upravo zbog toga najbolje je upućivati učenike da se prije učenja novog gradiva nastoje sjetiti samo važnih podataka iz prije proučenih poglavlja. Takvo sjećanje maksimalno aktivira mišljenje učenika i mobilizira upravo one intelektualne snage koje su potrebne za smisljeni prilaz proučavanju novog gradiva.

Koji su to podaci koje učenici treba da ponove, poznavanje kojih pojnova i pojava treba provjeriti, na to ih upućuje nastavnik na nastavnim satima, bilo u uvodnom dijelu dok i sam s učenicima provjerava prije

stećena znanja, ili pak u uputama što i kako treba nešto ponoviti prije učenja novog gradiva. Takvo upozorenje daju učenicima i radni udžbenici, koji, ili u uvodu novog poglavlja, ili u zadacima u samom tekstu poglavlja, zahtijevaju od njih da ponove određeno gradivo, da se sjete nekih događaja, da provjere značenje nekih pojmova i pojava. Evo nekoliko primjera. U udžbeniku povijesti za VII razred osnovne škole (O. Salzer: »Prošlost i sadašnjost 2«) izlaganje novog gradiva u poglavlju »Zašto se francusko građanstvo borilo za vlast« ima u uvodu ove zadatke: »Ponovite! Koje se društvo počinje razvijati s pojavom manufakture? Koje će biti osnovne klase toga društva? Koja će od njih biti najznačajnija? U kojem se društvu uređenju počelo razvijati novo društvo? Tko je u feudalnom društvu imao svu vlast u rukama?« Preciznim odgovorima na ta pitanja pripremit će se teren za stjecanje onih znanja koja će omogućiti da učenici dadu jasan odgovor i na pitanje postavljeno u naslovu poglavlja.

Analognu svrhu ima npr. i zadatak u udžbeniku povijesti za VIII razred osnovne škole (Đuranović-Žeželj: »Prošlost i sadašnjost 3«) uz poglavlje »Velika bolest svjetskog kapitalizma«. Zadatak glasi: »Ponovite iz prethodnog razreda: Zašto u kapitalizmu nastaju krize? U kojim se razmacima javljaju?« Taj zadatak dozvoljava udžbeniku da započne s informacijom: »Godine 1929. izbilja je ekonomska kriza i trajala je pet godina.« Kad učenici ne bi obnovili prijašnja znanja tražena u zadacima, ostala bi ta informacija »u zraku«, jer učenici možda više ne znaju značenje riječi »kriza«.

Potrebno je da nastavnici iz razreda u razred uvijek ponovo upozoravaju učenike na takve zadatke i objašnjavaju zašto ih moraju obraditi i kako da ih obrađuju. Takve upute treba dati i pošto se s učenicima prorađi novo gradivo na nastavnom satu, a još više zadamo li učenicima da novo gradivo samostalno prouče bilo kod kuće ili u grupnom ili u individualnom radu u školi. Čitajući prvi put novi tekst, učenici će se informirati o njegovoj problematici i tako saznati koja su im predznanja potrebna za shvaćanje i pamćenje novih podataka. Nakon toga prvog čitanja treba se vratiti na prije proučenu građu i iz nje izdvojiti podatke potrebne za povezivanje novoga sa starijima. Učenike treba uvjediti da će utrošak vremena za takav rad predstavljati u stvari uštedu vremena, jer što bolje utvrde staro, to će bolje, brže i lakše proučiti novo.

Upute i savjete koje dajemo učenicima za rad kod kuće moramo i potvrditi vlastitim radom u školi. Da bi pravilno prilazili učenicima k radu postala njihova navika, moramo tu naviku u radu u školi uporno stvarati i razvijati.

PRIMJERI UVODNOG DIJELA SATA

Da bi nastavnik u nastavnom procesu ostvario prije spomenute psihološke i didaktičke principe, on treba, pripremajući se za rad, odgovoriti na tri pitanja:

- Što?
- Zašto?
- Kako?

Odgovorom na pitanje »što« određuje se grada.

Odgovorom na pitanje »zašto« određuje se cilj i svrha rada.

Odgovorom na pitanje »kako« određuju se nastavni postupci.

O odgovorima na ta pitanja ovisi ne samo uspješnost organizacije čitavog nastavnog procesa već i realizacija svakog nastavnog sata, pa i svakog njegovog dijela. Smisljeni odgovori na ta pitanja pomoći će nastavniku da uvodnu pripremu učenika za stjecanje novih znanja provede s pomoću cilju usmjerenih nastavnih postupaka.

No, nije rijedak slučaj i nastavnoj praksi da je ta priprema za rad lišena svakog smisla i svrhe; provodi se posve mehanički i formalistički.

Priprema je provedena formalistički ako se uvodna pitanja nizu bez osmišljenog reda, bez jasno određene svrhe i bez direktne veze s novom građom, na primjer ako proučavanje Tomislavove vladavine u Hrvatskoj započinjemo s pitanjima: »Kada je palo Zapadno Rimsko Carstvo?«, »Otkuda su došli Huni?«, »Kuda su se selili Slaveni?«, »Gdje su se nastanili Hrvati?«, a zatim najavljujemo cilj riječima: »Danas ćemo dalje proučavati hrvatsku državu.«

Greška je u takvom uvodu najprije u tome što je preopsežan, drugo što se ne obnavljaju upravo ona znanja koja su nužne veze s novom građom i treće što takvom najavom cilja nismo temu precizirali, pa ni učenike zainteresirali. Takvim uvodom nije stvorena ni psihička priprema, a ni logička podloga za daljnji rad.

Nešto bolje radi onaj nastavnik koji u uvodu obnovi znanja učenika samo o hrvatskoj državi u 9. st. i reda pitanja: »Koji vladari vladaju u Dalmatinskoj Hrvatskoj u 9. st.?«, »S kime se bore?«, »Kakvi su njihovi odnosi s crkvom?« i sl. Još bolje će uraditi nastavnik koji s učenicima utvrđuje postojanje Posavske i Primorske Hrvatske u 9. st., proučava Mađara u Panonsku nizinu, bizantsku vlast u dalmatinskim gradovima, težnje hrvatskih knezova da steknu te gradove, dolazak Metodijevih učenika u Hrvatsku za kneza Branimira, a zatim najavljuje cilj: »Upoznat ćemo se danas s hrvatskom državom za vrijeme Tomislava.«

Takav uvod u rad često se primjenjuje u osnovnoj školi. Bolji je od prije navedenog jer je nastavnik izdvojio iz prethodne građe samo one podatke koji su u direktnoj vezi s novom građom, a i najava cilja je određena nego u prijašnjem primjeru.

No, ni takav uvod još uvijek ne ostvaruje posve ni psihološke ni didaktičke zahtjeve, i to iz ovih razloga:

— Interes nije pobuđen jer su pitanja učenicima nametnuta izvana, a ne proizlaze iz njihove znatiželje.

— Koncentracija nije izazvana. U najboljem slučaju koncentrirat će se na ta pitanja samo oni učenici koji budu prozvani da na njih odgovaraju, a ostali će nezainteresirano i dekoncentrirano sjediti.

— Logička podloga nije ostvarena jer staro i novo ostaje jedno pored drugoga, a ne uključuju se jedno u drugo.

— Svrha rada nije istaknuta — motivacija nije provedena.

Da se psihološki i didaktički principi ostvare smisljeno, a ne samo formalno, potrebno je da učenici od samog početka sata znadu što će i zašto će toga dana nešto raditi.

Nastavnik ih o tome mora informirati. Te informacije bit će djelotvornije ako nastavnik u više navrata raspravi s učenicima pitanje: »Zašto uopće učimo povijest?« Jasnno sagledana svrha povijesnog obrazovanja bit će, uz sve ostale faktore, konstantni stimulans učenicima u radu. Rad može započeti na više načina. Za ilustraciju navodimo dva:

1. nastavnik informira učenika samo o temi uvodnog razgovora pa zatim najavi cilj, ili

2. u samom početku sata najavi cilj, a zatim u suradnji s učenicima odredi temu uvodnog razgovora.

Osvijetlit ćemo te dvije varijante na dosadašnjem primjeru »Hrvatska za Tomislava«. Prikazat ćemo uvod samo za prvi dio teme — »Odnos Hrvatske prema susjedima«.

1. varijanta

U ovom će slučaju razgovor započeti otprilike ovako:

»Vi ste već dobro naučili Hrvatsku u 9. stoljeću, mnogo ste saznali o hrvatskim knezovima. Zadovoljan sam s vašim znanjem. Danas će nas od svih proučenih podataka u prvom redu zanimati:

Kakav je bio odnos hrvatskih knezova sa susjedima hrvatske države u 9. stoljeću?

Razmislite pomoću kojih ćete od naučenih podataka odgovoriti na to pitanje. Ta znanja trebat će nam u našem današnjem razgovoru. Zanima me tko će od vas bolje odgovoriti.«

Ovim smo izjavama postigli slijedeće:

1. Pothvalom smo motivirali učenike.

2. Od mnoštva podataka odabrali smo samo one koji se odnose na jedno pitanje.

3. Usmjerali smo time učenike na određene sadržaje.

4. Dali smo im vremena da koncentriraju raspršenu pažnju.

5. Odredili smo svrhu ponavljanja tih podataka.

6. Potakli smo takmičarski duh.

7. Razmišljajući, učenici će iz mnoštva podataka odabrati samo one koji daju odgovor na postavljeno pitanje.

8. Sada može uslijediti najava cilja:

»Danas ćemo upoznati Hrvatsku za Tomislava, moćnog hrvatskog vladara u 10. stoljeću. (Akcent je na »moćnog«.) Sto će nas u prvom redu zanimati?«

Usmjeravajući pažnju na moć hrvatske države, nastavnik navodi učenike da istaknu pitanje:

»Kako je Tomislav postao tako moćan?«

Tako nastavnik zajedno s učenicima određuje pro-

blem koji treba riješiti na satu. Najava cilja je, dakle, izvršena postavljanjem problema, pitanjem iz kojeg će sigurno niknuti još mnoštvo drugih, a to jamči da je interes pobuđen, da se javila znatiželja i da će se pažnja usredotočiti na odgovore koji će tu znatiželju zadovoljiti.

Iz toga proizlazi da je problemska najava cilja u obliku pitanja vrednija od afirmativne.

2. varijanta

Rad započinjemo s najavom teme:

»Danas ćemo se upoznati s Hrvatskom za Tomislava, moćnog vladara Hrvatske u 10. stoljeću. (I ovdje je isti akcent.) Zanima nas kako je on postao tako moćan.

Koji bi nam podaci o hrvatskim knezovima 9. st. mogli pomoći da odgovorimo na to pitanje? Razmislite o tome.«

Takvim zahtjevom učenici su još određenije i direktnije usmjereni na pitanje o kojem će razmišljati, a znaju i radi čega treba da obnove znanja o vladarima 9. stoljeća.

Nakon dobivenih odgovora postavljamo novo pitanje:

»Što očekujete, dakle, kako će se Hrvatska za Tomislava jačati?« Odgovor učenika: »U borbi s neprijateljima.«

Upozorenje nastavnika: »Tu pretpostavku treba dokazati.« Opaska »Vidjet ćemo jeste li u pravu« može pobuditi interes i pažnju znatno pojačati, jer ni odrađeni, a kamoli djeca, nisu indiferentni prema — biti ili ne biti u pravu. Učenici postaju, dakle, lično zainteresirani za odgovor na postavljeno pitanje.

Pobuđen je, prema tome, i emotivni odnos prema saznavanju.

Daljnje je pitanje nastavnika: »Tko su bili susjedi i neprijatelji Hrvatske u 9. stoljeću?«

Učenici: »Franci, Bizant, Mlečani.«

Informacija nastavnika: »Protiv Franaka, Bizanta i Mlečana Tomislav ne ratuje.« Učenici napeto očekuju kraj rečenice. Negacija ih je razočarala. Dakle, nisu bili u pravu.

Nova informacija nastavnika: »No (pažnja i interes opet rastu), u 10. stoljeću javili su se novi moćni susjedi hrvatske države. Oni je napadaju, i?« — odgovor je nedvojbjen: »Tomislav ratuje protiv njih.« — Dakle, ipak su u pravu.

najava cilja

usmjeravanje

budjenje interesa

motivacija

pojačavanje interesa

problem prvog dijela sata

Pitanje: »A što nas sada zanima?«

Učenici: »Tko su bili novi susjedi Hrvatske?«

»Kakvi su bili rezultati ratova?«

»Kakvi su bili odnosi Hrvatske s ostalim susjedima?«

Odgovori učenika nova su pitanja koja, dakako, mogu biti i drugačije formulirana, no u svakom slučaju, takva ili slična, dokazuju znatiželju i živ, emocionalno obojeni interes učenika, a ovaj osigurava i pažnju usmjerenu na odgovore na ta pitanja. Analogni oblici rada mogu se postepeno provoditi u osnovnoj školi, a na drugom stupnju školovanja oni su neophodni.

Na tako uvedenim satovima neće trebati da nastavnik ponavlja: »Mir!« »Budite pažljivi!« »Ne razgovarajte!« »Pažite!« Raspršena pažnja neće se usmjeravati imperativima izvana, ona je svjesno i namjerno uprta k cilju. Izazvana je, dakle, namjerna pažnja koja stvara brži i bolji učinak u radu.

Takvim su uvodom učenici psihički pripremljeni za rad.

Veze staro—ново organski su učvršćene.

Stvorena je logička baza za nadgradnju novih spoznaja.

Postigli smo to problemskom najavom cilja u suradnji s učenicima. Problem drugog dijela ove teme najaviti ćemo na analogan način. Pancijalna je najava cilja bolja jer usmjerava učenike na samo jedan određeni problem.

Postoji mnoštvo varijanti kako se u uvodnom dijelu sata može izazvati istinski interes i namjerna pažnja učenika. Koju ćemo od tih varijanti primijeniti, to prvenstveno ovisi o dobi učenika, o karakteru grada i o svrsi proučavanja te građe. Karakter nekih tema obradivanih u osnovnoj školi diktira emotivni ugovod. Prvenstvena je svrha obrade tih tema da izazovu doživljaj i da tako djeluju odgojno. Evo samo nekih: »Spartakov ustanak«, »Seljačka buna Matije Gupca«, »Pariška komunna«, »Bitka na Sutjesci« itd., zatim teme o životu ljudi u raznim društvenim razdobljima, kao i one koje treba da izazovu estetski doživljaj učenika. Upravo zato ne valja npr. temu »Spartakov ustanak« uvoditi ponavljanjem punskih ratova, ili »Seljački ustanak u Hrvatskoj« redanjem turskih bitaka, ili »Bitku na Sutjesci« ponavljanjem II svjetskog rata, ili pak »Grčku kulturu« ponavljanjem grčko-perzijskih ratova. Bolje će biti ako se tema »Spartakov ustanak« uvede u osnovnoj školi npr. pitanjem:

»Što vas se najviše dojmilo upoznavajući život robova u robovlasničkim državama?«

Izjave učenika bit će emocionalno obojene i te ćemo emocije iskoristiti i dalje razvijati uzbudljivim prikazom gladijatorske borbe, čitajući odlomke iz Giovannolijeva djela »Spartak«. Simpatije za hrabre, a ponajviše žene borce — robove, nadasve za Spartaka, rodit će živ interes za tok i ishod borbe u areni, i taj interes, to već izrazito suosjećanje s robovima-gladijatorima možemo iskoristiti za ovakav poticaj:

»I sad se prenesite u vrijeme prije dvije tisuće godina i zamislite da ste robovi-gladijatori; što biste učinili?« Odgovor je nedvojbjen: »Borili bismo se protiv robovlasnika.« Čut ćemo ga i od djece u osnovnoj školi,

pa i od srednjoškolarca. Informacijom: »I rimski su se robovi borili, a na čelu borbe bio je hrabri Spartak. Pođimo, dakle, s njima u borbu«, — najavljujemo cilj.

Interes je pobuđen, emocije izazvane, pažnja usmjerena, cilj je najavljen, a da je stereotipno »učit ćemo danas o Spartakovom ustanku u Rimu« postalo suvišno.

Poticaj da se učenici fantazijom prebace na povijesnu arenu prošlosti i da se poistovjete s povijesnim ličnostima znatno pomaže ne samo uživljavanju već i uubljenjem ulaženju u povijesnu problematiku. Fantazija, koju smo u uvodnom dijelu razigrali, garancija je da će interes i voljno napregnuta pažnja učenika pratiti Spartaka i robove-borce na svakom koraku njihove borbe. Spoznaje o toku borbe padat će na plodno tlo, na napregnuto znatiželju tko će u toj borbi pobijediti.

Ocjena, sud i stav učenika na kraju proizlaze sami po sebi iz opredijeljenosti učenika za borcu za slobodu, a protiv ugnjetača.

Takve teme možemo uvoditi na mnogo načina, a da budu postignuti isti cilj i svrha. Tako npr. uvod u temu »Spartak« može biti projekcija slike gladijatora u areni i razgovor o njoj, uvod u temu »Seljački ustanak u Hrvatskoj« stihovi o Matiji Gupcu, muzičkom izvedbom Internacionale može se stvoriti ugovodaj za proučavanje oktobarske revolucije i sl.

Isto tako i u uvodnom dijelu sata na kojima će se učenici upoznati s kulturom i umjetničkim ostvarenjima nekog razdoblja treba pripremiti učenike za estetsko doživljavanje. Iako je estetski odgoj po planu i programu za gimnazije od 1959. posao stručnjaka, ipak je neophodno i u nastavi povijesti obratiti pažnju umjetnosti i kulturi kao nadgradnji ekonomsko-društvene baze. Potrebno je to zato da učenici dobiju što potpuniju sliku povijesne epohe koju proučavaju. Nastavnici povijesti mogu stručno estetsku analizu prepustiti stručnjacima, no informacije o kulturno-umjetničkim vrednotama ne bi smjele biti na satima povijesti samo suho nizanjanje podataka. Nastavnik se mora potruditi da informacije evociraju i doživljaj ljepote. Uvodni dio sata treba stoga da učenike pripremi za takvo doživljavanje.

Donosimo primjer uvodnog dijela sata u srednjoj školi pri obradi teme »Grčka kultura u Periklovo doba«.

Sat je započeo s magnetofonskom snimkom Beethovenovog koncerta u C-molu. Uz I stavak koncerta projiciraju se slike Partenona, hrama božice Atene Nike i Erehteja, zatim čitave Akropole. Muzika se stišava, čitaju se odabrani odlomci iz djela E. Faurea. Doživljavanje muzike, literarnog teksta i likovnih ostvarenja stapa se u jedinstveni estetski doživljaj. Jedna učenica reče: »Imala sam osjećaj kao da muzika miluje kamen hramova.« Radost doživljavanja ljepote otvorila je put k daljnjem promatranju i upoznavanju djela grčkih majstora.

Predma u nastavi povijesti nema tema koje bi isključivo služile bilo obrazovnoj bilo samo odgojnoj svrsi, ili takvih koje bi pokretale isključivo samo jedan misaoni proces učenika, ipak, idući od teme do teme, jednom je više naglašen jedan, a drugi put drugi cilj rada.

Tako npr. proučavajući tursko osvajanje naših zemalja, treba postići sigurnu vremensku orijentaciju učenika u turskim bitkama, zatim

poznavanje organizacije turske države i napokon treba osvijetliti značenje turske vladavine za naše narode. Jedan ćemo sat posvetiti pretežno memoriranju podataka, drugi objašnjavanju strukture turske države i društva, a treći razgovoru o turskoj vladavini u našim zemljama. Uvodi na tim satima bit će, prema tome, različito intonirani.

— Obradujući turska osvajanja od Kosova do Mohača (i u osnovnoj i u srednjoj školi), nastavnik treba da iznese, a učenik zapamti, pet do sedam godina. Taj sat, dakle, treba da bude posvećen pretežno memoriranju vremenskih podataka, što, kako nam je dobro poznato, učenicima nije lako. Ako su se učenici na prethodnom satu upoznali s Turcima, s kosovskom i maričkom bitkom, pri obradi nove nastavne jedinice ne valja ponavljati gradivo o strukturi turskog društva, ni strateške položaje naših i turskih snaga u toku tih bitaka. Odvelo bi to učenikovu pažnju u smjeru koji nije u ovom satu potreban. Stoga na početku sata stavljamo akcent na vremenske podatke i usmjeravamo pažnju učenika na zadatak današnjeg rada od prilike ovim riječima:

»Nas danas čeka težak zadatak da pratimo Turke na njihovim osvajačkim pohodima. Morat ćete danas zapamtiti pet do sedam godina, a to nije lako. Pokušat ćemo se stoga sjetiti dviju: godine bitke na Mariči i godine kosovske bitke. One će nam olakšati pamćenje i svih ostalih. Nastojte da ih se sjetite i unesite ih na crtu vremena u svoje bilježnice.«

Aktivna koncentracija započinje. Nakon izvršenog zadatka pokrećemo one misaone operacije učenika koje su potrebne za smišleno određivanje vremena:

- U kom je stoljeću 1371. godina?
- Koja je to polovina 14. stoljeća?
- Koliko je vremena proteklo od maričke do kosovske bitke?
- Koliko se godina prije naših dana odigrala kosovska bitka?
- Koliko će još godina proteći od kosovske bitke do početka 15. stoljeća? (Akcent je na 15. stoljeće.)
- U kojem će se stoljeću, dakle, odigravati bitke s Turcima koje ćemo danas upoznati?

Određujemo taj vremenski period na crti vremena na ploči i započinjemo s obradom teme.

Te misaone vježbe u uvodu diktira i karakter građe i svrha rada. One su potrebne zato da se učenici psihički pripreme na to da pamte godine. Sat treba, dakle, biti pretežno posvećen tom zadatku. Značenje turskih osvajanja i položaj naših naroda pod turskom vlašću bit će predmet razmatranja na idućim satima.

Sate koji su pretežno namijenjeni logičkom rasuđivanju i zaključivanju uvodimo tako da iz prethodnog gradiva izlučimo opet samo one podatke koji će pomoći stvaranju novih sudova i zaključaka.

Pripremajući učenike za takve misaone operacije, pretežno ćemo postavljati ovakva pitanja:

— Što je uvjetovalo ...

— Što je uzrok ...

— Što je posljedica ...

— Što je proizašlo iz pojave ...

- Objasnite zašto ...
- Usporedite ...
- Što ste naučili ...
- Što ste spoznali ... itd.

U uvodnom dijelu takvih sati, obnavljajući znanja i spoznanja iz prethodne građe, pokrećemo, dakle, vježbanje upravo onih misaonih operacija koje će učenicima biti potrebne pri stjecanju novih znanja i spoznaja.

Pored tako usmeno provedenih priprema mogu se ponekad u uvodnom dijelu sata zadati i pismeni zadaci. Njihova je vrijednost u tome što se svi aktiviraju, a ne samo poneki prozvani učenici. Pažnja će tako biti još direktnije usmjerena, a samokontrola, na taj način provedena, ukázat će učenicima na nedostatke koje mogu još na istom satu ukloniti budu li pažljivo i s interesom učestvovali u radu. Želja »ne otkriti vlastite nedostatke« bit će motiv za pažnju i za misaono učestvovanje u predstojećem radu.

Tako npr. proučavajući u gimnaziji ustav Francuske od 1791, prijeko je potrebno da učenici posve sigurno vladaju pojmovima: ustav, apsolutna monarhija, parlament, parlamentarna monarhija, parlamentarna Republika, imovinski cenzus i dr. Koliko god se tim pojmovima obraća pažnja, ipak nije rijedak slučaj da ih ni učenici viših razreda gimnazije ne znaju definirati. Zbog toga će biti dobro da u uvodnom dijelu sata, najaviši cilj i svrhu rada, dademo učenicima zadatak da pismeno odrede sadržaj navedenih pojmova.

Letimičnom kontrolom učeničkih radova primijetit ćemo u njihovom znanju još prilično nedostataka. Primijetit će ih i oni sami. Nećemo ih ispravljati, već upozoriti da budno prate tok naših razgovora, pa će na kraju sata pokušati još jednom izraditi isti zadatak. Sigurno je da će interes, pažnja i misaona aktivnost u toku rada biti tada znatno intenzivniji. Učenici će u toku sata odgovarati na pitanja na koja nisu znali odgovoriti na početku sata.

Rješavanju uvodnih zadataka u osnovnoj školi mnogo pomažu i radne bilježnice. Jedna od njihovih namjena upravo je ta da učenici rješavajući zadatke sami provjere što znaju, a što još ne znaju dobro ili nikako. Neriješeni zadaci bit će signal: to još treba učiti. Jasna spoznaja što još ne znamo intenzivira rad pri stjecanju novih znanja.

Evo kako je nastavnica osnovne škole »Ivo Lola Ribar« u Karlovcu, Nevenka Dvoržak, u uvodnom dijelu sata primijenila radnu bilježnicu obrađujući turske ratove u 16. i 17. stoljeću.

Zadatak traži da učenici napišu godine najznačajnijih bitaka s Turcima⁵

Trebalo je, dakle, da se učenici sjetu još prošlogodišnjeg znanja godina bitaka s Turcima. Učenicima je to korisna samokontrola pamćenja, a i nastavniku samokontrola za ispravnost metodskih postupaka provedenih u toj nastavnoj jedinici. Statistička obrada učeničkih radova pokazala je da se većina učenika od sedam stotina pet do šest godina

⁵ Vidi O. Šaizer: »Radna bilježnica Prošlost 1 sadašnjost 2«, Školska knjiga, Zagreb 1965, str. 6.

dogadaj koji su pret-hodili svršetku rata	posljedice rata	karakter rata
---	-----------------	---------------

(78%), a manji je dio učenika (22%) zapamtio dvije do četiri godine. Trebat će, dakle, ponovo učiti te podatke.

Pri kraju izrade tog zadatka učenici su se uznemirili. Jedna učenica reče: »Drugarice, ovdje su još tri godine kojih se ja nikako ne mogu sjetiti.« Pitanje je došlo u pravi čas. Najava cilja zadatka glasila je: »Što se tih triju godina dogodilo, saznat ćete danas. Odgovore će nam dati povijesna čitanka.«

Prelazi se na obradu štiva čitanke.⁶ »Sigetska bitka«, »Bitka kod Siska«, »Iurci poraženi pod Bečom«.

Trebalo je zapamtiti samo tri nove godine. Smjelo se, dakle, prići živom opisu događaja, a da se time ne smanji, već poveća mogućnost da se zapamte.

I napokon, vrlo je korisno, kad se prilazi proučavanju nove nastavne cjeline, izraditi s učenicima plan rada za nekoliko idućih sati i odrediti kako pojedine teme, tako i vrijeme potrebno da se one prouče. Učenici u tom slučaju znaju koji ih zadaci čekaju kroz nekoliko idućih tjedana, a i ta spoznaja znatno pomaže psihičkoj pripremi za rješavanje tih zadataka.

Da bismo ilustrirali takav rad, a uz to pokazali i kako se u radu s radnim udžbenikom može u toku cijelog sata konstantno obavljati i povezivati staro i novo znanje, i s pomoću radnih zadataka upućivati učenike da obnove prijašnje znanje pri stjecanju novoga, donosimo primjer plana nastavne teme »I svjetski rat« i obrade nastavne jedinice »Svršetak, posljedice i karakter I svjetskog rata« u osnovnoj školi »Vežica« u Rijeci (nastavnik Zora Vujaklija)?

»Svrha rada bila je priviknuti učenike da obnove staro znanje pri stjecanju novoga.

Prije obrade teme »I svjetski rat« izradila sam s učenicima plan po kojemu smo temu i obradili.

Plan rada:

1. Uzroci, povod ratu i početak rata;
 2. zaraćene strane, frontovi i način ratovanja;
 3. važnija zbivanja u toku rata;
 4. ratna privreda i otpor ratu;
 5. oktobarska revolucija;
 6. svršetak, posljedice i karakter rata.
- (Plan su učenici zapisali u svoje bilježnice.)

Obradu posljednje, šeste nastavne jedinice mogla sam, prema tome, započeti s pitanjem: »Što smo dosada naučili o I svjetskom ratu?« Na to pitanje tražim odgovor u obliku teza koje su vidljive iz samog plana rada. Nakon toga dajem im drugo pitanje: »Što još moramo o njemu saznati?« Odgovori učenika: »Kada je završio, kako je završio i kakav je bio« — poslužili su nam za plan rada ovog sata. Izradili smo na ploči tablicu i time je ujedno bio najavljen i cilj rada.

⁶ O. Salzer: »Povijesna čitanka Prošlost i sadašnjost 2«

⁷ Prema tekstu udžbenika Đuranović-Zeželj: »Prošlost i sadašnjost 3«

Riječima: »Odgovor na ova pitanja naći ćemo u udžbeniku« prešla sam na rad s udžbenikom. Čitali smo rečenicu po rečenicu i analizirali svaku pojedinu, a prema njihovu sadržaju i u skladu s najavljenom svrhom rada, oblikovala sam pitanja. Postavljala sam takva pitanja koja će učenike podsjetiti gdje, kada, kako i s čime su u vezi već prije saznali o događajima koje spominje udžbenik.

Tekst udžbenika

SAD su od početka rata snabdijevale i pomagale države Antante zajmovima, oružjem i drugom robom.

Da im taj kapital ne bi propao, američki kapitalisti nisu mogli dopustiti da Njemačka u tom ratu pobijedi, pa su se pripremali na to da i SAD uvedu u rat protiv Njemačke.

Što znači riječ antanta? Kada ste je prvi put čuli? (VII razr.) Koje su države bile članice Antante? Zašto je stvoren taj savez? Koje su države prišle Antanti u toku rata? Zašto? Koja je država u toku rata isupila iz saveza? Zašto? Zašto su SAD mogle snabdijevati države Antante oružjem, zajmovima i drugom robom?

Odgovore učenika — bile su industrijski razvijene, imaju velika prirodna bogatstva, imale su jaku flotu, tražile su tržišta — iskoristila sam da ih podsjetim odakle to znanje (gradivo zemljopisa VII razreda) i da postavim pitanje da li im je poznat koji slučaj da SAD i u novije vrijeme snabdijevaju zaraćene strane oružjem i drugom robom, novcem i vojnicima.

Februarska revolucija oslabila je snage Antante, pa SAD stupaju u rat protiv Njemačke već u travnju 1917.

Ova rečenica omogućila je provieravanje, utvrđivanje i produbljivanje znanja. Pitanja su glasila: Zašto je izbila februarska revolucija? Kako je ona odjeknula u Rusiji? Koja joj je revolucija prethodila? Koje su sličnosti, a koje razlike, između februarske revolucije 1917. i revolucije 1905. god.? Na koji je način februarska revolucija oslabila snage Antante? Pod kojim je to naslovom opisano u udžbeniku?

Njemačka komanda nije se zbog toga zabrinula, SAD su imale u to vrijeme nezatan broj vojnika, a njihovo prebacivanje u Evropu činilo se gotovo nemogućim.

Svrha pitanja: »Zašto se njihovo prebacivanje u Evropu činilo nemogućim« bila je da učenike podsjetim na podmornički rat i pomorsku blokadu.

Nakon oktobarske revolucije i mira u Brest-Litovsku Nijemci su prebacili velike snage s istočnog fronta na zapadni u namjeri da unište Antantinu vojsku prije nego joj stignu američka pojačanja.

Nakon završenog prvog dijela rada povelila sam s učenicima ovakav razgovor: »Znate li zašto smo tako radili?« — »Da biste nas ispitale, glasio je odgovor. — »Ne samo zato. Što mislite, je li vam takav rad bio koristan?« Složili su se u tome da im je koristio, i to zato što su na taj način obnovili prije stečena znanja. Uvidjeli su i to kako im je to obnavljanje pomoglo da bolje shvate tekst udžbenika. Složili smo se i na to sam nadovezala: »Tim radom htjela sam vam pokazati kako bi bilo korisno da, učeći povijest i sami kod kuće, tako radite. Da vidimo hoćete li uspjeti u tome. Proučite sada odmah idućih 11 redaka udžbenika tako da za svaku rečenicu u udžbeniku zabilježite u svoje bilježnice: a) pojmove koje ste prije učili — provjerite jesu li vam jasna njihova značenja; b) nove pojmove — potražite objašnjenje u rječniku; c) podatke koje ste već učili — objasnite ih i označite gdje možete naći ta objašnjenja u udžbeniku.«

Provjerila sam nekoliko radova učenika. Kvaliteta im je bila različita. Pročitani smo neke radove i porazgovorili o njihovoj vrijednosti. Upozorila sam učenike na dobre i loše strane njihova rada i tako dala upute za daljnji rad.«

PROUČAVANJE NOVIH SADRŽAJA

KAKO TREBA OBJAŠNAVATI NOVE POJMOVVE

Psihološki i didaktički zahtjevi

Razvoj pojmovnog mišljenja od prvih dječjih percepcija preko predodžbi i asocijacija do shematiziranih predodžbi i pojmova dug je proces. Medij za praćenje tog procesa u djeteta je govor, koji se isto tako postupno razvija od prvih izgovorenih slova i glasova do riječi i rečenica. Količina izgovorenih riječi u pojedinoj fazi dječjeg razvoja mjerilo je za stupanj misaonog razvoja u djeteta. U psihologiji je utvrđeno da je ta količina vrlo različita kod djece iste dobi, a razlika ovisi o više faktora. Ti su faktori: spol, sredina u kojoj dijete živi, nadarenost djeteta i stupanj razvoja nauke i tehnike društva kojemu dijete pripada. Poznato je da je rječnik djevojčica u dobi od tri godine bogatiji od rječnika dječaka iste dobi i nadarenosti. Rječnik djece školaranah roditelja zna biti i dva puta veći od rječnika njihovih vršnjaka odraslih u primitivnoj sredini. Nadalje, nadareno će dijete brže i lakše

širiti rječnik nego dijete prosječnih ili ispotprosječnih sposobnosti. I napokon, djeca na početku ovog stadija nisu poznavala mnogo termina kojima raspolaze današnje djetete civiliziranog naroda. Među prvim riječima petnaestomjesečnog djeteta nalaze se, dakako na dječji način izgovorene, riječi: avion (anonon), helikopter (hejtloptej), radio (jadio), televizija (tetevizija) i druge.⁸

Prateći razvoj dječjeg mišljenja i govora, psiholozi su utvrdili i to da dijete do treće godine više shvaća no što umije izreći pa će npr. već u drugoj godini na naš zahtjev »Daj mi loptu« pružiti je, a da neće znati izreći: »Ja pružam loptu.« U daljnjoj fazi razvoja pokazuje se obratna pojava: dijete izgovara više riječi nego što ih shvaća. Ono upotrebljava veliki broj riječi čiji mu je smisao tek približno poznat ili ga uopće ne zna. Prvi odgovori koje dijete daje reakcija su na akustičke podražaje, a rezultat su automatsko-verbalnih asocijacija po asonancama ili po uzastopnom ponavljanju dviju ili više riječi. Svi muzički zvukovi bit će za dijete do dvije godine »tam-tam«, a na poticaj »reci mama« dijete izgovara »tata«, i obratno, jer te riječi često čuje uzastopno, pa je »mama« podražaj za akustičku asocijaciju »tata«. I još samo jedan primjer. Jedan je dječak od godine i po nakon višekratnog ponavljanja »pet i pet je deset«, »pet i dva su sedam« nepogrešno odgovarao na pitanja: »Koliko je pet i pet?«, »Koliko je pet i dva?«, i svi su se divili »genijalnosti« djeteta. No ta je »genijalnost« brzo zatajila; na samo malo izmijenjeno pitanje: »Koliko je dva i pet?« — slijedio je odgovor: »Deset.« Očito je da je zvukovni podražaj »PET« bio poticaj za zvukovnu asocijaciju »DESET«.

I jedna i druga navedena pojava imaju veoma značajne didaktičke posljedice.

Iako se individualne razlike u količini poznatih riječi u djece do sedme godine smanjuju, ipak je činjenica da djeca dolaze u osnovnu školu s prilično različitim bogatstvom riječi. Ta početna razlika može biti odlučujuća za uspjeh djeteta u školi. Događa se da ona vrlo dugo, a često i cijelog školovanja, utječe na razvoj učenika. Prvenstveni je razlog tome što se pri upisu učenika u osnovnu školu toj razlici kod nas ne obraća upravo nikakva pažnja, pa i u toku daljnjeg školovanja jedina su registracija te razlike ocjene od 1 do 5.

Pojava da djeca izgovaraju riječi čiji smisao ne razumiju ima još dalekosežnije posljedice za njihov umni razvoj u doba školovanja.

Dok je ta pojava kod djece do šeste godine prirodna i normalna, u dobi od sedme godine nadalje trebalo bi da nestaje i potpuno iščezne. No, umjesto toga ona često prati učenike ne samo na nižem već i na srednjem stupnju školovanja, a zna se provlačiti i kod školaranah odraslih ljudi. Obilato to dokazuju izvave učenika na svim stupnjevima školovanja. Tako npr. u I razredu gimnazije, nakon višekratnog pitanja nastavnik: »Razmislite što uvjetuje pojavu klase«, jedan je učenik zapitao: »A kako to mislite, drugarice, uvjetuje?« Ili, u III razredu gimnazije jedna je učenica završila izlaganje o Marxu i Engelsu riječima: »I tako je zasluga Marxa i Engelsa da su pobijedili reakcio-

⁸ Vidi o tome: dr G. Vermeylen: »Psihologija djeteta i mladica«, Geca Kon, Beograd 1941; F. Troj: »Psihologija djeteta«, Naučna knjiga, Beograd 1963; E. B. Hurlock: »Razvojna psihologija«, rukopis Centra za stručno usavršavanje nastavnika NRH

na rni stavovi u radničkom pokretu«, a student pedagoške akademije na pitanje: »Zašto je potrebno da djeci objašnjavamo svaku riječ?« odgovara: »Zato što se djeca odnose prema riječi netolerantno.«

I još jedan primjer. U završnom razredu jedne učiteljske, dakle, srednje škole nastavnik je obradio ustanak 1941. u našoj zemlji. U početku sata ponavljao je obradivo ustanka 1941. u našoj zemlji. U ostalag i pitanje zašto nije uspjela mobilizacija jugoslavenske vojske nakon iznenadnog napada fašista od 6. aprila. Ni nekoliko prozvanih učenika nije moglo dati odgovor. Kad je učenicima bilo postavljeno pitanje: »Što je mobilizacija«, ni jedan od devetnaestogodišnjih mladića — mladića pred odlazak u vojsku — nije znao što znači riječ mobilizacija. Ovi primjeri ne trebaju komentara.

Upravo u tom nepoznavanju termina, u nedovoljnom objašnjavanju pa stoga i nejasnom shvaćanju pojmova leži uzrok onog tako mnogo kritiziranog verbalizma i formalizma u nastavi i mehaničkog načina učenja.

Taj, iz djetinjstva naslijeđeni verbalizam zna vrlo tvrdokorno pratiti učenike kroz sva razdoblja njihova školovanja i vrlo ga je teško iskorijeniti, to teže ako se s njime prekasno uhvatimo ukoštac. Karikirano rečeno, čitavo školovanje nekih učenika zna ostati na dječjem »tam-tam«-nivou i na verbalno-akustičkim asocijacijama.

Toj su pojavi višestruki uzroci.⁹ Osvrnut ćemo se ovdje samo na dva: prvo, na rad nastavnika i drugo, na rad učenika.

Uzrok je u radu nastavnika ako on na nastavnom satu od najnižih razreda ne objašnjava učenicima dovoljno nove termine i pojmove, ako ne potiče i ne upućuje učenike kako da i sami traže objašnjenja, da pitaju nastavnike ili starije osobe, da potraže objašnjenja u rječniku udžbenika, u rječniku stranih riječi, ili u leksikonu, ako dovoljno ne provjerava kako su to učenici uradili i kako su shvatili objašnjeni pojam, tj. ako se zadovoljava da učenici od riječi do riječi prepricavaju bilo njegovo izlaganje ili tekst udžbenika.

Uzrok je u radu učenika ako on nije prihvatio upute i savjete nastavnika kako treba učiti, već je uporno izgrađivao svoj sistem »bunjanja« i izgradio ga do te mjere da je borba protiv njega na višem stupnju školovanja već posve bezuspješna.

Uspjeh i plodovi nastavnikova nastojanja da učenike odvikne od verbalno-mehaničkog učenja i da ih usmjeri na smisljeno učenje mogu se očekivati to više započne li se s tim radom od najnižih razreda osnovne škole i nastavi li se uporno i konzekventno kroz sve faze školovanja.

Evo, kako da to uradimo:

1. Na nastavnom satu učenicima objašnjavamo nove pojmove.
2. Konstantno provjeravamo kako su shvatili pojmove kojima će se služiti.
3. Upućujemo ih kako da se služe rječnikom udžbenika i ostalim pomagala.
4. Potičemo ih da pitaju i traže objašnjenja od starijih.

⁹ Vidi P. Šimleša: »Uzroci formalizma u znanju učenika«, PKZ, Zagreb 1954.

Prvi i najsigurniji put je rad nastavnika s učenicima u razredu.

Logika kaže da se pojmovi određuju definicijom, a to znači da treba odrediti viši rodni pojam i specifičnu razliku. No, takvom određivanju pojmova učenici na nižem stupnju školovanja nisu dorasli. Djeca do osme-devete godine teško svrstavaju neki pojam pod viši rodni pojam, »teško razlikuju rod od vrste«, kako kaže Večerina i navodi zgodan primjer: »Rečenice: Ruža je cvijet, Pas je zvijer, nisu djeci sasvim jasne i pas.« Zato i griješimo kad npr. u nastavi povijesti informacija o rodu u VI razredu osnovne škole započinemo ovako: »Rod je zajednica.« Ova rečenica djeci ne kaže ništa. Još će teže djeca te dobi odrediti specifičnu razliku, premda su već sposobna da primjećuju razlike među predmetima i pojavama, no tu diskriminaciju ne vrše još po bitnim osobinama, već najčešće po slučajnim i jače istaknutim svojstvima, pa je tako ruža za njih ruža koja miriše, a pas je pas koji laje. Upravo je zbog toga rečenica: »Rod je zajednica povezana krvnim srodstvom« za učenike niz praznih riječi, koje će, ponavljajući ih, zapamtiti, ali njihov smisao dugo neće shvatiti.

Formiranje pojmova rezultat je mnogostrukih misaonih operacija, od percipiranja pojedinačnog i konkretnog preko analize i suprotstavljanja različitih svojstava dvaju pojmova, apstrakcije nebitnih svojstava i utvrđivanja bitnih pa do sinteze i uopćavanja bitnih svojstava nekog pojma.

Proces spoznavanja, a time i formiranja pojmova, teče, dakle, od konkretnog i osjetnog prema logičko-apstraktnome. D. Behrendt¹⁰ osvjetljavajući tu razliku između osjetnog i logičkog, daje ovaj pregled:

Spoznajni proces

osjetni stupanj	logički stupanj
— Osjetna spoznaja sadržava mnoge detalje. Pojedinačno prekriva bitno i opće.	— Pojam kao oblik spoznavanja ističe opće i bitno. Pojedinačno se povlači.
— Osjetna spoznaja sadržava pored bitnih nesredene izvanjske i nebitne strane povijesnih odnosa.	— Pojam kao oblik spoznavanja sadržava bitno, dakle unutarnju stranu povijesnih odnosa.
— Osjet, zor, predodžba kao oblik spoznavanja odraz je objektivne stvarnosti posredstvom čula.	— Pojam kao oblik spoznavanja predstavlja obradu osjetnog materijala apstraktnim mišljenjem.

Kada u djece osjetni stupanj počinje prelaziti u apstraktni, kada se osjetni materijal počinje preradivati u logički, na kojem su stupnju školovanja učenici sadržaj pojmova odrediti sistemom bitnih oznaka — na ta pitanja odgovara dječja psihologija.

Sovjetski psiholog Levitov¹¹ određuje pojedine stupnjeve učenikovih sposobnosti ovako:

¹⁰ D. Behrendt: »Spezielle Probleme der Denk- und Erkenntnisarbeit im Geschichtsunterricht«, Potsdam 1965, članak »Zu Fragen der Begriffsarbeit«, str. 26.
¹¹ N. D. Levitov: »Kinderpsychologie und pädagogische Psychologie«, Berlin 1963, str. 61.

»Na prvom stupnju nediferenciranog usvajanja pojmovna učenici ističu samo opće oznake pojma, oni ne razdvajaju posebne od općih oznaka, bitno i sporedno stavljaju jedno pokraj drugoga i zamjenjuju slične pojmove.

Na drugom stupnju diferenciranog, ali nedovoljno uopćenog usvajanja pojmovna učenici nabrajaju uz sporedne i bitne oznake pojma, mnoge opće i posebne, ali bitno ne ističu dovoljno, ne svrstavaju oznake pojmovna prema njihovom značenju i zbog toga često zamjenjuju slične pojmove.

Na trećem stupnju diferenciranog i sistematskog usvajanja pojmovna učenici ne samo da navode oznake već ih prema njihovom značenju mogu i razlikovati; oni svrstavaju oznake u sistem i zbog toga mogu slične pojmove razlikovati.«

Te spoznaje psihologije mogu i trebalo bi da budu nastavnicima putokaz u svakodnevnoj praksi; trebalo bi da nastavnici znaju do koje gornje granice smiju — i moraju — ići u zahtjevima koje postavljaju pred misaone mogućnosti učenika na pojedinim stupnjevima školovanja. Na žalost, ta se psihološka znanja malo iskorišćuju u nastavnoj praksi. Nastavnim programima i udžbenicima određena je količina građe kojom se mogu i smiju operirati aperiitivne mogućnosti učenika. Didaktika i metodika povijesti daju opće upute za nastavni rad. No, koje se misaone djelatnosti i u kojoj mjeri mogu primijeniti u pojedinoj dobi i na određenom materijalu i kako ih treba razvijati, to je još dosada slabo ispitano.

Iz općih didaktičkih principa o zornosti i konkretnosti izvode se i opće upute: od konkretnog k apstraktnom, od zornog — osjetnog k pojmovnom.

Pridržavajući se tih uputa, nastavnik će bilo verbalnom analizom, dakle, metodom izlaganja i razgovora, ili na zornom materijalu na nižem stupnju školovanja (u nižim i višim razredima osnovne škole) tražiti od učenika da pojmovima, koje objašnjavaju, odrede njihov konkretni sadržaj — da ih opišu, a tek na srednjem stupnju vodit će učenike tako da konkretno prerade u apstraktno, dakle, da definiraju pojmove.

Respektirajući te zahtjeve udžbenici povijesti, osobito oni za niže razrede, bogato su opremljeni likovnim materijalom. Služe li se nastavnici njime i potiču li učenike da pri proučavanju nove građe promatraju i opisuju slike, skice, grafikone, zadržat će i psihološke i didaktičke principe: od konkretnog do opteg, od zornog do apstraktnog. Uz likovni materijal udžbenika može i nastavnikova invencija u crtanju skica i shema na ploči pridonijeti osvjetljavanju novih pojmovna. Te će nastavnikove skice uz zadatke u udžbeniku potaći učenike da i sami skicama i shemama ilustriraju pojmove koje upoznavaju u novoj građi. Svrha je tih postupaka da učenici pojmovno znanje provjere i potvrde zornim i konkretnim.

Iz svega dosada rečenog proizlazi definicija kao način objašnjavanja pojmovna može se u nastavi povijesti primijeniti ponekad samo u višim razredima osnovne škole, a pretežno tek u srednjoj školi. Na nižem (a često još i na srednjem) stupnju školovanja pri objašnjavanju pojmovna služiti ćemo se: pričom, opisom, crtežom, razgovorom, nabiranjem primjera, analogijom, isticanjem kontrasta — verbalnom analizom pojmovna — pa slikama, grafikonom, shemama itd.

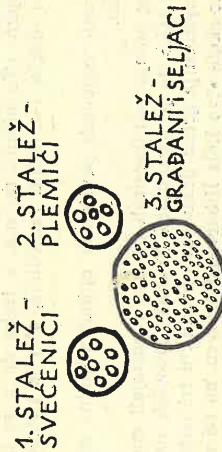
Primjeri iz nastavne prakse

Verbalno objašnjavanje pojmovna. Često se zavaravamo kad vjerujemo da i učenici u višim razredima doista shvaćaju smisao često i najobličnijih izgovorenih riječi, pa zato i tu treba i objašnjavati i provjeravati shvaćanje.

Tako npr. pojam »roba«, kojim često operiramo u povijesti, premda spada u političku ekonomiju, morat ćemo u I razredu gimnazije podrobno objašnjavati i primjerima s raznih strana osvjetljavati. Iako je pravilo logike »definitiam non fit negans«, dobro je definiciju danu afirmativno ponekad osvjetliti i nižećim primjerima da bismo, ističući ono što neki pojam nije (dakle kontrastom), jasnije uočili ono što on jest. Tako ćemo npr. u razgovoru s učenicima, nakon izvedene definicije »roba je proizvod ljudskog rada namijenjen tržištu«, shvaćanje pojma robe provjeriti eventualno pitanjima: »Je li kapa, koju si sama isplela i nosiš je, roba?« Učenici će biti skloni da odgovore potvrdno, i to nam daje priliku da izjavimo: »Ne, to nije roba jer si je isplela da je sama upotrebljavaš.« Time im pomažemo da odrede i razliku između svakodnevnog pojma »roba« i njegovog značenja u političkoj ekonomiji. Shvatit će tada jasnije da je roba tek onaj proizvod koji se izrađuje s namjerom da se proda. To shvaćanje možemo provjeriti i pitanjem: »Je li roba ona kapa koju kupuješ u dućanu?« Pomoći ćemo time učenicima da jasnije uoče i utvrde specifičnu razliku koja određuje pojam robe kao proizvoda i omeđuje ga od svih ostalih ljudskih proizvoda. Tek nakon svih tih razgovorom provedenih analiza, komparacija i apstrakcija smijemo od učenika tražiti da definiraju pojam »roba«.

Objašnjavanje pojmovna pomoću skice. Nastavnik u VII razredu osnovne škole obrađuje temu »Francuska uoči revolucije«. Dolazi do pojma »staleži«. Upućuje učenika na rječnik u udžbeniku. U rječniku piše: »Staleži — grupe ljudi koji u feudalizmu uživaju određena prava.« Provjerava kako su učenici shvatili pročitano. Dobiva odgovore: »To su ljudi koji imaju neka prava«, »To su grupe u društvu«, »To su ljudi u feudalizmu«, »To su prava u feudalnom društvu«.

Trebalo je, dakle, poći drugim putem: objasniti pojam analizirajući riječ po riječ. To je i učinjeno, a zatim je dan poticaj učenicima: »Nacrtajte sada kako zamišljate te grupe ljudi s različitim pravima.« Učenici crtaju. Javlja se jedan. Na ploči je nacrtao i crtajući objašnjava ovu skicu:



Nacrtao je dva manja kruga — plemstvo i svećenstvo — jer je njihov bilo manje, no označio ih je većim kružićima zato što su imali veća prava.

U velikom krugu ucrtao je mnogo malih kružića — to su građani i seljaci — kojih ima mnogo, a nemaju nikakva prava, i zaključio pokazujući krugove: »Te grupe ljudi žive u feudalnom društvu i nemaju jednaka prava pa se zovu staleži.«

Jasnoća je bila evidentna. Pojam je opisan, i time ćemo se na ovom stupnju u osnovnoj školi zadovoljiti. Što se zapravo na misaonom planu u ovom slučaju odigralo? Učenik je verbalnu analizu pojma preveo u zornu, a zornu je pomogao da apstraktna verbalna formulacija dobije sadržaj. Vrijednost je ovog postupka u tome što je saznanje plod učenikova razmišljanja. Učenici su došli vlastitim naporom do jasnoće. Utrošak vremena je bio veći, no vrijeme nije bilo beskorisno utrošeno.

Ima u povijesti pojmova koji nam se čine posve jasni, kojima su smisao i značenje izrečeni već samim terminom, a ipak stvaraju učenicima neslućene teškoće. Služimo se pojmovima, kao »državno uređenje«, »društveni odnosi«, »društveno uređenje«, »oblik vlasti«, »republika«, »monarhija«, »aristokratska republika«, »demokratska republika«, »način upravljanja« i sličnima, i njihov sadržaj objašnjavamo od osnovne škole do završnih razreda srednje škole upoznavajući učenike s državnim uređenjem Egipta, Sparte, Atene, Rima, Franačke, Francuske, Njemačke, Engleske, naše države i drugih, a pri tom govorimo o društvenim odnosima u robovlasništvu, o feudalizmu, kapitalizmu i socijalizmu. Ipak, učenicima značenje tih pojmova, ne samo u osnovnoj školi već i u gimnaziji, brkaju tako da na pitanje: »Kakvo je bilo državno uređenje Francuske uoči revolucije« odgovaraju otprilike ovako: »Francuskom je vladao feudalizam.« Ili na pitanje: »Određi karakteristike feudalnog društva uoči revolucije« učenici odgovaraju: »U Francuskoj vlada sam kralj, dakle vlada apsolutizam.« Događa se da ni maturant ne operira tim pojmovima sigurno ako nisu bili na nižem stupnju školovanja objašnjeni, a njihovo značenje višekratnom vježbom proširivano i utvrđeno.

Takve teškoće stvaramo i sebi i učenicima polazeći od pretpostavke: to učenici znaju, to »treba« da znaju. Već je Pestalozzi rekao da dobar pedagog nikad ne pretpostavlja da učenik nešto zna prije negoli povjeri da to doista zna. Upravo zato onaj »treba« da zna« mora se iz nastave ukloniti. Naprotiv, treba uporno poučavati, objašnjavati, provjeravati i uvježbavati sve, pa i ono što je naoko samo po sebi razumljivo.

Utvrđi li se u višim razredima da to nije dovoljno učinjeno u nižim, konstatacijom: »To učenik ne zna, a treba da zna« neće biti pomognuto. Treba, dakle, i u višim razredima, ako je potrebno, početi od početka.

Nepoznavanje osnovnih povijesnih pojmova obilno dokazuje svakodnevnica praksa.

Uzroci tog stanja zainteresirali su nas i nastojali smo ih otkriti. Uradili smo to tako da je nastavnica Nevenka Dvoržak nastavnu jedinicu »Atena, najmoćnija grčka država« obradila u tri odjeljenja šestih razreda osnovne škole »Ivo Lola Ribar« u Karlovcu, na tri razna načina:

2. verbalnom analizom pojmova — metodom izlaganja; 2. verbalnom analizom pojmova — metodom skice na ploči — metodom demonstracije, izlaganja i razgovora;

3. analizom pojmova pomoću teksta udžbenika i skice na ploči — metodom rada s udžbenikom, demonstracijom, objašnjavanjem.

U toj nastavnoj jedinici treba objasniti ove pojmove:

monarhija,
aristokratska monarhija,
republika,
aristokratska republika,
demokratska republika.

Ispitivanjem smo željeli saznati:

1. kojom se metodom rada postizavaju bolji rezultati i
2. koliko su učenici VI razreda osnovne škole sposobni da odrede pojam definicijom.

Nastojalo se da sve tri varijante obrade metodičke jedinice budu što više u skladu s didaktičkim postulatima.

U zaključnom dijelu sata dani su učenicima listići s tri pitanja, na koje je trebalo odgovoriti.

Donosimo prikaz rada s posebnim osvrtom na treću varijantu.

U sve je tri varijante uvodni dio sata bio posvećen utvrđivanju pojmova »aristokracija«, »demos«, »robovi«. Na kartama udžbenika (Prošlost i sadašnjost 1, str. 45. i 49) određen je položaj Atike i Atene, referljata i prema ucrtanim simbolima određena su zanimanja stanovništva.

Najava cilja se razlikovala:

najava cilja
u 1. varijanti:
u 2. varijanti:

»Upoznat ćemo danas obilike vlasti u Ateni.«

»Saznat ćete danas tko je i kako vladao u Ateni od postanka države do 6. stoljeća.«

Pročitani je naslov iz udžbenika: »Atena — najmoćnija grčka država« i u razgovoru s učenicima provedena je analiza naslova nakon koje su učenici formulirali temu razgovora:

»Kakva je država bila Atena?«

Nastavnica je bilježila na ploču i dodala:

»Odgovore na to dat će nam udžbenik. Pažljivo ćemo pročitati svaku rečenicu. Vidjet ćete da se vlast u Ateni mijenjala. Kako se mijenjala, saznat ćete danas. Nastojte dobro upamtiti sve što vam kaže udžbenik pa ćete na kraju sata pismeno odgovoriti na pitanje:

određivanje
zadatka

motivacija

»Atenskom državom vladao je isprva atenski bazilej iz svoje akropole u Ateni.«

»Kakva je država bila Atena?« Učinili su to i vaši drugovi u ostalim šestim razredima. Zanima me čiji će odgovori biti tačniji. Potrudite se da to budu vaši.«

Prelazi se na obradu teksta udžbenika. Jedan učenik čita prvu rečenicu:

Nastavnica provjerava poznavanje pojmova »bazilej«, »akropola«, koji su na prethodnom satu bili objašnjeni i potiče učenike: »Pokušajte sad ovu rečenicu reći drugim riječima!«

U.: »Atenom vlada kralj iz svoje utvrde.«

N.: »Saznali ste da Atenom vlada kralj, a zna li netko kako se zove država kojom vlada kralj?«

Odgovori učenika: »Atena«, »Grčka«, »grad-državica«, »polis« i najzad jedan učenik kaže: »Država kojom vlada kralj zove se kraljevina.«

N.: »Pročitajte drugu rečenicu da čujemo što nam ona kaže.«

Učenici je čitaju u sebi, a zatim je dan učenik čita naglas:

N.: »Koju riječ ne poznajete?«

U.: »Monarhija.« (Samo poneki učenici znaju da je to kraljevina.)

Nastavnica upućuje učenike na riječnik udžbenika (str. 52). Učenici čitaju:

Pokušavaju reproducirati pročitano, ali netačno i nepotpuno: »Vlada sam čovjek«, »Vlada doživotno i besmrtno« (!). Ne ističu, dakle, bitne oznake. Brkaju asociirane riječi.

N.: »Pročitajte još jednom, pripazite na svaku riječ, skrenite pažnju na ono što pri prvom čitanju niste uočili ni zapamtili.«

Čitaju, ovaj put mnogo pažljivije, i odgovori su ovaj put tačni, ali još uvijek nepotpuni.

U.: »Monarhija je država u kojoj vlada jedan čovjek.«

Novi poticaj:

N.: »A što ste saznali u rječniku o vlasti tog čovjeka?«

U.: »Vlast mu je doživotna (»Što znači doživotna?«) i nasljedna.« (»Što znači nasljedna?«)

Nastavnica crta na ploču monarha u obliku povećeg pravokutnika. (Vidi crtež (I) na str. 71.) Utvrđuju se pojmovi monarhija, monarh.

N.: »Koju, dakle, državu zovemo monarhija, tko je monarh — recite u drugim riječima« i sl.

Zatim nastavnica nadopunjuje udžbenik i kaže: »Uz bazileja su vladali i aristokrati. Oni su se sastajali i vijećali — raspravljali — zajedno s bazilejem o svim poslovima u državi. Zato taj skup aristokrata nazivamo »vijeće aristokrata«. — Crta vijeće aristokrata nešto manjim pravokutnicima i još manjima demos kojim ono vlada.«

N.: »Razmislite kako bismo mogli nazvati državu u kojoj uz kralja vladaju i aristokrati.«

U.: »Aristokratska država.«

N.: »No, aristokrati vladaju uz kralja, monarha, kako će se zvati takva država?«

Uz netačne dobivaju se i tačni odgovori: »Aristokratska monarhija.«

Variranim poticajima utvrđuje se pojam »aristokratska monarhija«. Skica na ploči zorni je oslonac za opis novog pojma.

Slijedi čitanje i analiza daljnje rečenice u udžbeniku:

»U 7. stoljeću pr. n. e. aristokracija je uklonila bazileja i sama zavladała.«

Osvjetljava se svaka riječ. Nastavnica ponovo crta na ploču istu shemu (II) i strelicama označuje obaranje bazileja. Nastavnica tada crta treću shemu

mu (III) — pravokutnici bez bazileja stvaraju zor nove vlasti.

Slijede pitanja:

N.: »Tko od 7. stoljeća vlada Atenom?«, »Tko nije više na vlasti?«, »A tko je ostao na vlasti?«, »Što su učinili aristokrati?«, »Kada je to bilo?«

Crta vremena nacrtana je na ploči, učenik unosi na crtu 7. st. pr. n. e., a istovremeno i nove podatke.

N.: »Pročitaj čemo iz udžbenika tko sada upravlja Atenom.«

»Svake je godine birala (aristokracija) iz svojih re-dova devet upravljača, koji su u njezino ime i pod njezinim nadzorom upravljali.«

»Što ste saznali iz ove rečenice?«
Odgovori su krmji. Riječi »devet upravljača« najviše se sviđaju učenicima.

N.: »Pročitajte ponovo i potertajte tri najvažnija podatka.«

Učenici čitaju najprije u sebi, a zatim naglas. Neki učenici ističu: »Aristokracija je birala.« Potertava se riječ »b i r a l a«. »Koga je birala?« »Birala je devet upravljača.«

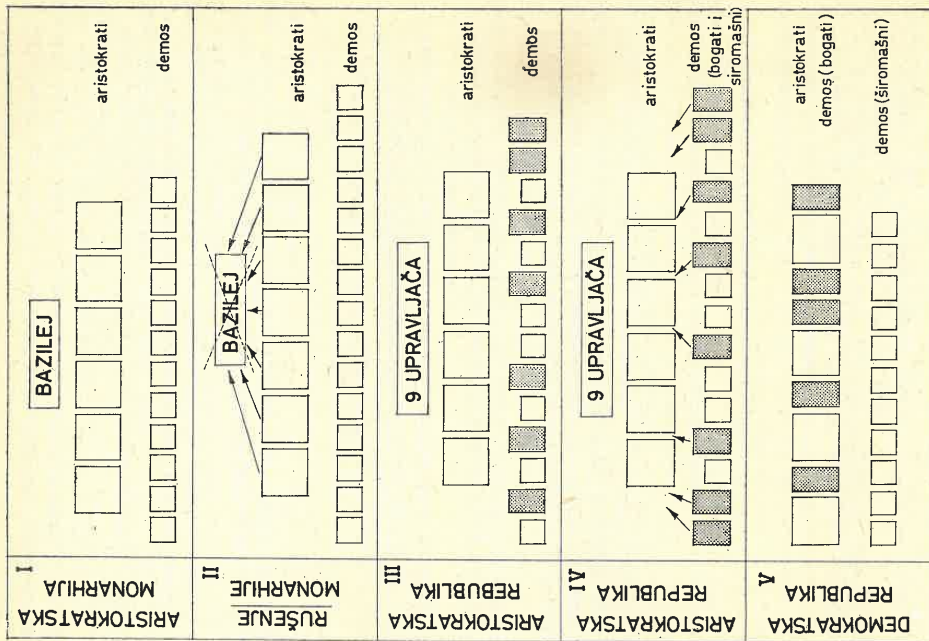
N.: »Što znače riječi, iz svojih redova? Recite svojim riječima: „koi su u njezino ime i pod njezinim nadzorom upravljali“.«

Učenici pokušavaju naći ispravan odgovor. Prema odgovorima učenika nastavnica unosi u crtež na ploči iznad vijeca aristokrata »9 upravljača«, a zatim prelazi na daljnju analizu teksta udžbenika i analognim postupcima objašnjava pojmove »republika«, »aristokratska republika«, »demokratska republika«.

Na kraju sata nastavnica dijeli učenicima listiće s pitanjima:

1. Što je monarhija?
2. Što je aristokratska republika?
3. Što je demokratska republika?

Učenici odgovaraju na pitanja pi-smeno.



Statističkom obradom učenčkih odgovora svih triju odjeljenja VI razreda dobili su se ovi rezultati:

1. varijanta — 42% tačnih odgovora — na nivou definicije 23%
2. varijanta — 61% tačnih odgovora — na nivou definicije 39%
3. varijanta — 77% tačnih odgovora — na nivou definicije 46%

Analizirajući sva tri oblika rada ustanovili smo koji su bili manje, a koji više vrijedni nastavni postupci pri obradi ovih pojmova.

Pokazalo se sljedeće:

Prva varijanta: Najava cilja bila je preopćenita. Učenici nisu znali što je državno uređenje. Tako najavljena tema nije učenicima ništa govorila, zato nije ni pobudila interes, a niti je učenike usmjenila na njima prihvatljivije sadržaje.

Metodom izlaganja nisu se otkrile sve misaone teškoće učenika pri shvaćanju novih pojmova.

Parcijalnim utvrđivanjem obrađene građe neki su učenici davali tačne odgovore (oni koji su se javljali). To je stvorilo poznatu varku: neki znaju — dakle znaju svi.

Ni tačni odgovori učenika nisu se vezivali uz konkretne, zorne sadržaje. Njihove su riječi u većini slučajeva bile prazne. To potvrđuju njihovi odgovori na listićima.

Evo nekih:

Monarhija je zemlja u kojoj vlada jedan vladar.

Monarhija je republika u kojoj upravlja neki čovjek.

Aristokratska je republika kada njome vlada više ljudi.

Demokratska je republika kada njome vlada više ljudi koji se mijenjaju svake godine.

Takva je zbrka u odgovorima učenika nastavnici dobro poznata, i često se pitamo odakle ona. Otuda što nismo pronašli i primijenili onaj put u objašnjavanju koji vodi do pojmovne jasnoće.

U drugoj varijanti najava teme bila je određujija i problemski formulirana. Učenici su znali da će toga sata naučiti odgovore na postavljeno pitanje: »Tko vlada u Ateni?« Bili su, prema tome, direktnije usmjereni.

Skice oblika vlasti bile su zorna podrška za verbalna objašnjavanja. Izgovorena definicija: »Aristokratska republika je država u kojoj upravljaju birani aristokrati« oslanjala se na percipiranu skicu na ploči. Sadržaji pojmova postali su jasniji i određeniji. Rezultati, dobiveni odgovorima na listićima bili su bolji.

Prednosti treće varijante bile su sljedeće:

a) Najava cilja

— Cilj je bio najavljen problemski.

— Problem su odredili učenici (znali su, dakle, što ih zanima).

— Upozorenjem »morat ćete pismeno odgovoriti što ste naučili« ukazano je na zadatak i svrhu rada.

— Izjavom »tko će bolje uraditi« bili su učenici motivirani za rad.

b) Obrada građe

— Čitajući tekst udžbenika, učenici su se koncentrirali na smisao svake pojedine riječi. Ako je nisu shvatili u prvom čitanju, čitali su ponovo. (U usmenom izlaganju ne ponavljamo izvorenog) Potertavanjem bitnih podataka odvajali su bitno od nebitnoga i bitno jače isticali.

— Analiza teksta udžbenika i rječnika omogućila je da učenici provedu i samokontrolu; uspoređujući svoje odgovore s pročitanim tekstom, uvidjeli su što su odgovorili tačno, a što netačno (povratna informacija).

— Skica na ploči i u ovom je slučaju pomogla da se apstraktno objasni konkretnim i zornim.

— U radu su bili aktivni svi, a ne samo poneki učenici.

Smatramo da su to razlozi zbog kojih je postotak tačnih odgovora učenika nakon ovog oblika rada tako velik.

Još je jednu prednost imao treći oblik rada. Objasnjavajući nove pojmove, nastavnica je istovremeno učila učenike kako treba učiti ovakav tekst udžbenika. Jasne, ali za učenike VI razreda osnovne škole teško formulirane rečenice teksta udžbenika neće nakon takvog rada u razredu učenika pri samostalnom radu kod kuće ostati prazne riječi. Njihov je sadržaj mnogostranim vezama objašnjen i utvrđen.

Još se više istakla prednost 3. varijante rada, kada ju je u jednoj seoskoj osnovnoj školi općine Karlovac, pošto je ova nastavna jedinica bila već obrađena, nastavnica N. Dvoržak ponovo primijenila.

Učenici su dobili pitanja na koja je trebalo da odgovore pismeno:

1. na početku sata (odgovaraju s prije stečenim znanjem),

2. na kraju sata (odgovaraju nakon objašnjenja dobivenih na tom satu).

Uspoređeni odgovori dobiveni na početku i na kraju sata pokazali su ove rezultate:

a) na početku sata

25% tačnih odgovora — na nivou definicije 16%;

b) na kraju sata

62% tačnih odgovora — na nivou definicije 38%.

Navedeno ispitivanje (ako se taj postupak tako može nazvati) dao nam je naslutiti:

— da uzrok nepoznavanju pojmova nije uvijek u mentalnim mogućnostima učenika;

— da uspjeh u radu ne ovisi samo o pravilnoj artikulaciji sata (u sva tri slučaja bila je ista);

— da nastavne metode same po sebi nisu odlučujuće za stupanj znanja (metoda razgovora i skica na ploči — u 2. i 3. varijanti).

Iz svega smo zaključili da je znanje ovisilo o načinu na koji su se nastavni postupci primjenjivali. Uvidjeli smo da su naoko sitni i beznačajni »zahvati« nastavnika bili odlučujući i, napokon, uvidjeli smo i to da se ti »beznačajni zahvati« sastoje u prisutnosti, odnosno odsutnosti, psiholoških postulata.

Te su se spoznaje pokazale tačnima i u I razredu gimnazije. I ovdje se pokazalo da se ne smije početi od pretpostavke: učenici na srednjem stupnju školovanja moraju biti sposobni za apstraktno pojmovno mišljenje; oni »treba da znaju« pojmove definirati. Ta pretpostavka vara, pogotovu ako učenici na nižem stupnju školovanja nisu bili uvježbani za takav način mišljenja. Zato i tu treba polaziti još uvijek od zora i opisa da bi se došlo do pojmovne jasnoće i definicije.

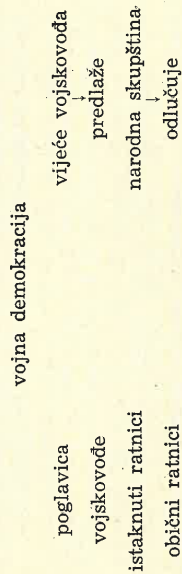
Navedeno ću ilustrirati primjerom iz vlastitog iskustva — obradom pojma »vojna demokracija«.

U uvodnom dijelu sata osobito su se isticala prije stečena znanja o rodu, načinu upravljanja rodom i o posljedicama pojave privatnog vlasništva.

U najavi cilja bilo je istaknuto da će se učenici toga sata upoznati s novim načinom upravljanja.

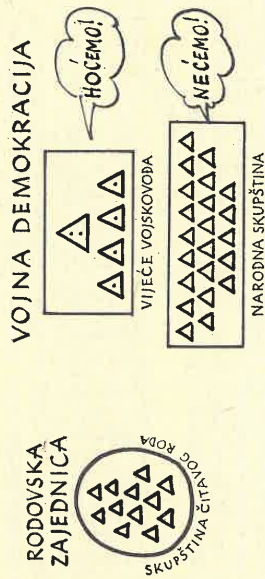
Objašnjavajući novi pojam služila sam se metodom izlaganja i razgovora. Objasnjavajući bilježila sam glavne podatke na ploču.

Na ploči je stajalo:



I kad sam nakon iscrpnog objašnjavanja postavila učenicima pitanje: »Što je vojna demokracija?«, nijedan od desetak prozvanih učenika nije dao tačan odgovor. Uvidjela sam da mnogi učenici i razreda gimnazije nisu još sposobni novi pojam podvrti pod viši rodni pojam, oni nisu u toku izlaganja primijetili da se u izloženim i objašnjavanim podacima radi o novom načinu upravljanja zajednicom, pa zbog toga nisu ni bili sposobni odrediti: »Vojna demokracija je način upravljanja.« Isto tako nisu primijetili ni specifičnu razliku između načina upravljanja rodom i načina upravljanja novonastalom zajednicom već diferenciranih ljudi, iako je ta razlika u toku izlaganja bila često isticana.

Kad sam uvidjela u čemu su misaone teškoće učenika, nacrtala sam na ploči ovu skicu:



Nakon toga postavila sam pitanje: »Kako se upravljalo rodom?«

U.: »Rodom upravljaju svi članovi na rodovskoj skupštini.«

N.: »Kako se upravlja u vojnoj demokraciji?«

Oslanjajući se na skicu na ploči, učenici izjavljuju: »Vojskovođe se sastaju u zasebno vijeće, obični ratnici u narodnu skupštinu. Vojskovođe vijekaju i zaključke predlažu narodu. Narod odlučuje hoće li ili neće prihvatiti zaključke.«

Pojam »vojna demokracija« bio je, dakle, objašnjen. Trebalo ga je i definirati.

Na pitanje: »Što je, dakle, vojna demokracija?« još uvijek ne znaju odgovoriti, iako su već nekoliko puta u toku razgovora čuli i sami upotrijebili riječi »način upravljanja«. Pojam »način upravljanja« još uvijek nije bio osvijestjen.

Poveo se novi razgovor i nakon mnogih pitanja dobio se odgovor: »Kad govorimo o načinu upravljanja, govorimo o tome tko upravlja i kako upravlja. Govorimo, dakle, o načinu na koji se upravlja.« Ta sretna formulacija učenika pomogla je da dodemo do jednog dijela definicije: »Vojna demokracija je način upravljanja.« Mnogi se učenici zadovoljavaju tom konstatacijom, no još uvijek nisu svjesni da time nisu odredili vojnu demokraciju, ne osjećaju potrebu da istaknu razliku između roda i vojne demokracije.

Sljedi ponovo zadatak: »Usporedite...!« Uspoređuju:

»Rodom su upravljali svi zajedno i ravnopravno na rodovskoj skupštini; u vojnoj demokraciji vojskovođe vijekaju odvojeno od naroda.«

I sad tek otkrivaju smisao izloženog i skiciranog pa definiraju pojmi:

»Vojna demokracija je način upravljanja u kojoj, za razliku od upravljanja rodom, vojskovođe vijekaju odvojeno od naroda, donose zaključke i predlažu ih narodu, a narod odlučuje hoće li ih prihvatiti ili neće.«

Tek sada se moglo prijeći na daljnja razmatranja o vojnoj demokraciji, na produbljivanje znanja pitanjima u udžbeniku i na utvrđivanje kauzalnih odnosa: privatna svojina — odnosi među ljudima — način upravljanja zajednicom.

Svega trinaest redaka udžbeničkog teksta bilo je obrađeno na ovom satu. Planom predviđena tema: »Stvaranje klasa i države« ovog sata nije bila obrađena. Utrošak vremena bio je znatno veći nego što se predviđalo, no bila sam svjesna da se ne smije pod svaku cijenu štedjeti na vremenu, pogotovu ne pod cijenu jasnog i tačnog znanja.

Razmišljajući o teškoćama na koje sam naišla prilazeći istom radu u drugom odjeljenju I razreda, učinila sam ove korekcije:

Pokušala sam u uvodnom dijelu sata osvijetliti pojam »način upravljanja« i upozorila sam učenike da pripaze na razliku između načina upravljanja rodom i novog načina upravljanja koji će toga sata upoznati. Poslužila sam se i formulacijom dobivenom na prošlom satu od učenika: »tko upravlja i kako upravlja«, pa je to pitanje u najavi cilja bilo posebno istaknuto. Isto sam tako upozorila učenike da će morati na

kraju sata odgovoriti na to pitanje i tako odrediti što je vojna demokracija. Ovaj je put to pitanje zapisano na ploču kao naslov prvog dijela teme koja će se obraditi toga sata. I ovog sata bile su na ploči nacrtane skice, koje su pridomijele osvjetljavanju pojma na prošlom satu. Zbog svega toga učenici su u ovom razredu došli do traženog odgovora mnogo lakše, brže i tačnije.

I ovog sam se puta uvjerila od kakvog su značenja psihološko-didaktički zahtjevi:

3. upoznati učenike sa sadržajem predstojećeg rada, upozoriti ih na misaone operacije koje će morati vršiti, ukazati im na cilj i zadatak rada.

Objašnjavanje pojmova pomoću rječnika u udžbeniku. U tumačenju pojmova nastavnici moraju naročito pažnju obratiti rječniku u udžbeniku. Rječnici, koji prate svako poglavlje ili su dani na kraju gotovo svih naših i stranih suvremenih udžbenika za osnovnu školu, imaju svrhu da pomognu učenicima objašnjavati pojmove u njihovu samostalnu radu kod kuće. Oni služe nastavniku i kao kontrola koliko novih pojmova treba utvrditi. Da bi se učenici znali služiti rječnikom, treba ih u taj posao uvести. Učinit ćemo to već pri prvom susretu učenika s novim udžbenikom, na samom početku školske godine. Tada ćemo neizostavno skrenuti učenicima pažnju i na rječnik, objasniti im kako će se njime služiti, pa eventualno na jednom ili dva primjera uvjeriti ih kako će im rječnik pomoći. Izdvojiti ćemo bilo koju, dakako prikladnu, unaprijed odabranu rečenicu s riječima za koje pretpostavljamo da ih učenici ne poznaju, ili ih dovoljno ne poznaju, npr. dvije rečenice u legendi uz sliku Indijanaca u udžbeniku povijesti za VI razred osnovne škole (str. 13), koja glasi:

»Tko ne poznaje lik tog oštrogkog Indijanca — lovca i ratnika. On nije trebao da uzgaja ni biljke ni životinje osim konja za lov, jer je u preri i bilo uvijek dovoljno divljači i plodova.«

U rječniku su objašnjene riječi »prerija« i »Indijanac«, premda se može pretpostavljati da djeca, pogotovu dječaci, poznaju riječ Indijanac. Sto znaju o njemu, provjerit ćemo pitanjem: »Tko su Indijanci?« Najvjerojatnije će odgovoriti prema pročitanoj tekstu: »Lovci i ratnici.« To nas, dakako, neće zadovoljiti pa ćemo produžiti s pitanjima: »A gdje žive Indijanci?« Neki će odgovoriti: »U Indiji«, drugi: »U Australiji«, a neki će znati da žive u Americi. Na pitanje: »Otkada žive u Americi?« najvjerojatnije neće znati odgovoriti, i tada ćemo ih uputiti da pročitaju taj podatak u rječniku, gdje piše: »Indijanci — prastanovnici Amerike«. Provjerit ćemo znaju li što znači i riječ »prastanovnici«, jer, premda je značenje te riječi iskazano samim terminom, ipak ne smijemo pretpostavljati čak ni u tom slučaju da su učenici to značenje otkrili.

Isto ćemo ih tako nakon provjeravanja poznavati li pojam »prerija« uputiti da pročitaju u rječniku što taj pojam znači i tako ih upoznati koliko je potrebno i korisno da se u radu kod kuće služe rječnikom u udžbeniku. Dakako, to jednokratno upućivanje neće biti dovoljno da im taj način rada postane i navika. Dobro će biti stoga da ih u toku našeg izlaganja, umjesto da sve pojmove sami objašnjavamo, što češće na na-

stavnom satu upućujemo na rječnik. No, pri tom treba pomno kontrolirati jesu li i kako su shvatili objašnjenje dano u rječniku, koje je najčešće precizno, ali i maksimalno zbijeno. To je s obzirom na pisani stil i udžbenički prostor posve razumljivo, no razumljiva je i bojazan da učenici neće tako precizno formulacije definicija baš lako shvatiti.

Na primjer u udžbeniku Đuranović-Zeželj: »Povijest za VIII razred osnovne škole« na str. 60, objašnjeni su pojmovi »legalnost« i »ilegalnost« ovako: »Legalnost — položaj u društvu na temelju zakona koji daje pravo djelovanja« i »Ilegalnost — stanje izvan zakona, potajno djelovanje.«

Nakon tako danih objašnjenja neophodno je pitati učenike: »Kako ste shvatili ta objašnjenja, recite to drugim riječima, upotrijebite te riječi u jednoj rečenici, navedite primjere legalnosti, ilegalnosti«, i tek tada ćemo vidjeti s koliko se teškoća učenici bore i koliko ćemo im morati pomagati dok objašnjeni pojam ne postane njihova svojina, dok se, dakle, ne nauče njime pravilno služiti i ispravno ga upotrebljavati. Jednokratno provjeravanje učenikovog shvaćanja neće biti dovoljno. I tu treba konstantno i uporno mijenjati zahtjeve i varirati pitanja dok se ne uvjerimo da je objašnjenje novog termina učenicima doista »sjelov«. Uvjerit ćemo se u to najbolje uzmožnu li učenici dane formulacije prevesti na vlastiti govor. Ostanemo li kod naših primjera, trebalo bi da učenici formuliraju nove pojmove otprilike ovako ili slično: »Legalnost je rad koji zakon dozvoljava«, »Ilegalnost je rad koji zakon ne dozvoljava«, i kad za to navedu primjere, moći ćemo vjerovati da su te pojmove shvatili.

U rječniku udžbenika objašnjeni su samo novi nazivi i pojmovi koji se javljaju u tekstu udžbenika, i to samo oni za koje se pretpostavlja da se učenici prvi put s njima susreću. Zbog toga se u udžbenicima viših razreda osnovne škole ne objašnjavaju pojmovi uneseni u rječnik udžbenika prethodnih razreda, s pretpostavkom da su ih učenici usvojili. Osim toga, u udžbenicima povijesti SR Hrvatske za srednje škole rječnici su posve izostali i upravo zato treba učenike postepeno upućivati i na rječnike stranih riječi, na enciklopedije i dr. Da bismo učenike naučili služiti se tim priručnicima, dobro ćemo uraditi ako ih već u osnovnoj školi donosimo povremeno na nastavni sat. Ako to učinimo prvi put u V ili VI razredu osnovne škole, smijemo pretpostaviti da učenici znaju abecedu, no otkrijemo li da smo se i u tome prevarili, poći ćemo i tu od početka.

Dakako, ne smijemo vjerovati da svi učenici posjeduju te priručnike i da će se moći njima stalno služiti u radu kod kuće, pa ćemo stoga nastojati da se njima što češće služe barem na satovima grupnog ili individualnog rada u razredu.

Evo primjera kako je nove pojmove objašnjavala pomoću rječnika udžbenika Zora Vujaklija, nastavnica osnovne škole »Vežica« u Rijeci:

»Dajem primjer nastavne jedinice u kojoj se pojavljuje mnogo novih pojmova i njihovih kratica. U takvim se slučajevima posebno zadržavam na rječniku udžbenika, na primjer:

»Narodnooslobodilački front (NOF) — politička organizacija nastala u ratu, koja je okupljala sve rodoljube naše zemlje za borbu protiv okupatora.«

Sto znači riječ **front**? Gdje smo već čuli tu riječ? Kakva je razlika u značenju riječi **front** u I svjetskom ratu i ovdje u našem slučaju NOF? Objasni značenje riječi politička organizacija. Na što nas podsjeća kratica NOF? Kakav je zadatak imao NOF prije rata, a kakav zadatak ima u toku rata? Sto znači riječ **rodoljub**? Koga možemo nazvati rodoljubom u toku II svjetskog rata? A koga neprijateljem domovine i naroda? Navedi primjere za to.

Sto znači riječ **okupator**?

Nakon svake takve analize pojmova (na određenom dijelu nastavnog gradiva izloženog u udžbeniku) zadajem učenicima za domaći rad rječniku (posebna bilježnica).

U kontrolne zadatke (koje provodim nakon svake veće nastavne cjeline) umetnem uvijek i po nekoliko pitanja o značenju pojmova u prije obrađenim sadržajima »Rječnika« da učenici ne bi zaboravili ono što su već znali. Na taj način učenici stalno bogate svoj fond riječi i usvajaju povijesnu terminologiju.«

U drugom je slučaju — pri obradi nastavne jedinice »Podjela kolonija uoči I svjetskog rata« — u VII razredu osnovne škole Z. Vujaklija postupila ovako:

»Prije rada na karti potrebno je provjeriti kako učenici objašnjavaju pojmove koji su u vezi s riječi **kolonija**. Na primjer, znaju li što je kolonija, kolonijalna podjela, kolonijalna sila, kolonijalni posjedi, kolonijalni narodi, kolonijalizam, kolonizacija, kolonisti. Učenici se vrlo često susreću s tim izrazima, a u udžbeniku je objašnjeno samo značenje riječi »kolonija«. (Rječnik, str. 13: »Kolonije — posjedi evropskih država izvan Evrope, izvori pljačke i izrabljivanja urođeničkog stanovništva.«) Da bi ti pojmovi postali učenicima jasni, podsjetila sam ih s nekoliko pitanja na značenje riječi kolonija u starom vijeku (Feničani, Greci), u doba geografskih otkrića (Spanjolci, Portugalci, Holandani, Englezi, Francuzi — gradivo zemljopisa i povijesti) i potkraj 19. i početkom 20. stoljeća. Pošto su uočene sve sličnosti i razlike i objašnjeni pojmovi kolonist i kolonizacija kod nas poslije II svjetskog rata, na ploču sam napisala ove riječi:

kolonija =	kolonijalizam =
kolonijalna sila =	kolonijalni posjed =
kolonijalna podjela =	kolonijalni narodi =
	kolonizacija =
	kolonist =

Učenici su ih prepisali u svoje bilježnice i dobili zadatak da ih kod kuće objasne i da napišu značenje svake riječi.«

Podsticanje učenika da traže objašnjenje. U objašnjavanju pojmova značajan je moment da učenici pitaju što ne znaju. Upravo zbog toga što učenik neće moći naći u rječniku udžbenika sve njemu nepoznate riječi, što u udžbenicima za srednje škole i nema riječnika, i što se neće moći konstantno služiti leksikonom ili rječnikom stranih riječi, potrebno je podsticati učenike da traže objašnjenja od starijih, da pitaju što ne znaju u prvom redu nastavnika, a zatim svoje drugove, roditelje i svakog tko im u tome može pomoći.

Radovolnost je djeci svojstvena pojava. Dobro je poznata svim roditeljima ona bujica pitanja kojom ih obasipaju njihova djeca već od druge, treće godine nadalje. Čitav dan treba da odgovaraju na pitanja: tko, što, gdje, a kasnije i na pitanja zašto.

Psiholozi su ispitivali tu dječju sklonost pitanjima, pa se u mnogim psihologijama navodi Brandenburovo ispitivanje djevojčice koja je u 40. mjesecu postavila 376 pitanja u toku 12 sati, a u 50. mjesecu 397-pitanja u toku 12 sati, što znači 33 pitanja na sat, ili svake dvije minute jedno pitanje.

Često su roditelji i odgajatelji u neprilici da odgovore na sva ta dječja pitanja, a često se i prema njima negativno odnose, nervozno ušutkujući dijete, ili ga čak prekoravaju zbog njegove radoznalosti. Takav postupak može već u djetinjstvu zakočiti tu korisnu i vrijednu manifestaciju dječje želje za znanjem.

Neki psiholozi misle da faza dječjih pitanja traje do sedme godine, a tada da se prirodno gubi. Činjenica je da dijete u školskoj dobi već mnogo manje pita, no ta pojava može imati i druge razloge nego što je prirodno nestajanje znatiželje. Jedan je razlog i taj što su se u školi izmijenile uloge dijete — odrasli. Učitelj je taj koji pita, a na djetetu je da odgovara. I to je zlo. Osim toga u školi se mnogo dijete našlo u opasnoj konkurentskoj borbi; ono što jedno dijete zapita, mnogi njegovi drugovi znaju, pa se često onaj koji pita izvrgava poruzi zbog postavljenog pitanja. Inhibiranje djeteta bit će u tom slučaju prirodna posljedica poruge. Još će gore biti čuje li od učitelja čudenje: »Pa kako to da to ne znaš? To je sramota.« Dirnuta je taština djeteta, povrijeđena taština stvara osjetljivost i dijete će se posramiti, a sram će izazvati prkosnom šutnjom koja se vrlo teško otklanja. I zbog toga teško grijeshimo kad učenikova pitanja popratimo čudenjem ili prijekorom. Umjesto toga treba da s najvećim razumijevanjem za učenikovo neznanje objašnjavamo nepoznate riječi tako dugo dok ne osjetimo da ju je učenik shvatio i uspio uklopiti u svoj rječnik. Umjesto grdnje, kazne ili, što je još gore, negativne ocjene, pohvalit ćemo takvog učenika koji je pitao, a pohvalom ćemo potaći i njega i sve ostale da uvijek i na svakom mjestu pitaju, da traže objašnjenje, da se ne zadovoljavaju polovičnim shvaćanjem, djelomičnom jasnoćom, već da tragaju za smislom i značenjem riječi sve dok ona ne postane njihova istinska svojina. Dugo treba dok ih uvjerimo da neznanje nije sramota, sramota je ne htjeti znati. Upravo onaj tko mnogo zna taj mnogo i pita, jer zna da je kriti neznanje veće zlo nego otkrivenim neznanjem steći znanje.¹² Poznato je da

¹² O značenju, vrstama i načinu postavljanja i nastavnikovih i učenikovih pitanja pišu mnogi dječji psiholozi. V. K. Šestak: »Nastava i nastavnici«, Naučna knjiga, Beograd 1969, str. 130—146; M. Stöckert: »Savremeno formiranje nastave«, Naučna knjiga, Beograd 1960, str. 96—113.

mного više pomicaja treba dati osrednjim i slabim učenicima nego bistrim i marljivim, jer ti i sami više pitaju, a oni prvi niti su dovoljno svjesni svoga neznanja, niti otkrivaju nejasnoće u terminu ili tekstu; misle da znaju ono što u stvari ne znaju, vjeruju da im je jasno ono što tek treba da objasne. Upravo ih zato treba što više podsticati da traže objašnjenja.

Dobro je savjetovati učenicima da pri samostalnom radu kod kuće ili u školi ispišu nepoznate ili nedovoljno jasne riječi ili da ih barem u tekstu potcrtaju kao podsjetnik što treba da pitaju. Kad su u jednom II razredu gimnazije učenici bili potaknuti da to učine proučavajući novo gradivo »Crkva i hereza«,¹³ zabilježili su oko tridesetak njima nepoznatih riječi. Na satu nakon toga nastavnik je odgovarao na pitanja učenika. Taj je razgovor u velikoj mjeri uvjerio učenike o korisnosti takve suradnje s nastavnikom.

Vrlo je korisno da učenici izrađuju i vlastiti rječnik nepoznatih povijesnih pojmova s objašnjenjima koja su njima najbliža. Dakako, nastavnik mora taj rječnik učenika pomno pregledati kako ne bi iz dobra nastojanja proizašlo više štete nego koristi.

Naveli smo samo neke oblike rada pri objašnjavanju pojmova. Naravno, u nastavnoj praksi nećemo se ograničiti samo na navedene, već ćemo se koristiti i svima onim oblicima koje preporučuje suvremena didaktika.

KAKO TREBA PRIMJENJIVATI ZORNA SREDSTVA U NASTAVI POVIJESTI

Promatranje, uočavanje i prepoznavanje uočenog jedna je od najranijih duhovnih manifestacija djeteta. Prve informacije o svijetu djetete dobiva preko osjetila vida, sluha, opipa, njuha, a prve svoje intelektualne akcije obavlja pokazivanjem, pa imenovanjem dijelova vlastita tijela, osoba i predmeta oko sebe, a odmah zatim i predmeta koji su mu slikom predloženi. Dijete tako i počinje otkrivati svijet, najprije onaj najbliži posredstvom predmeta, osoba i pojava koje ga okružuju, a zatim onaj dalji posredstvom slike.

Tu dječju sklonost prema promatranju i uočavanju početna nastava iskorištava i dalje razvija polazeći od didaktičkog principa — od konkretnog k apstraktnome — i ostvarujući tako Pestalozzijevu — tvrdnju prema kojoj je »očiglednost temelj svake spoznajke«.

No, iako se danas, u doba filma i televizije, vizuelna sredstva primjenjuju u nastavi već obilno, ipak je kultura gledanja u učenika slabo razvijena, i to uglavnom iz dva razloga:

1. što je primjena vizuelnih sredstava u nastavi često grubo formalistička i
2. što učenici likovni materijal vezan uz određenu nastavnu jedinicu promatraju samo na satu, a od jednokratnog gledanja kao i od jednokratnog slušanja ili čitanja ne ostaje mnogo.

¹³ Zeželi: »Povijest za II razred gimnazije«, Školska knjiga, Zagreb 1967.

E. Dale tvrdi da audiovizuelna sredstva mogu dovesti do najefikasnijeg načina učenja samo ako se razborito primjenjuju. On kaže: »Činjenica da stoji na raspolaganju dobra sredstva ne jamči nužno i dobru upotrebu tih sredstava. Ni najimpresivniji zvučni film na svijetu nije u stanju da nešto dobro objasni ako nastavniku ne počne za rukom da se njime ispravno koristi.«¹⁴

Rösner, govoreći o zornosti u nastavi, ističe da je osnovna slabost primjene vizuelnih sredstava u današnjoj školi žurba. On kaže: »Propadanje očiglednosti stoji u vezi s izvjesnim nemirom, koji sve više pritišće školu. Žurba je smrtni neprijatelj kulture čula. Slike i druga sredstva očiglednog promatranja često se promatraju suviše letimično.«¹⁵ Iz toga izvodi zahijev: promatrati treba »zadržavajući se«. Vrijeme koje je potrebno za takav rad, tvrdi Rösner, bogafo se nadoknađuje time što s dobro izvježbanom djecom u promatranju treba da govorimo mnogo manje nego s onom koja čuju samo riječi.

U primjeni vizuelnih sredstava — kao i u svim ostalim nastavnim postupcima — nastavnik, pripremajući se za sat, mora jasno i određeno odgovoriti na pitanje: zašto, čemu, u koju svrhu želi primijeniti ovo ili ono vizuelno sredstvo, što želi postići tom primjenom, a iz odgovora na ta pitanja proizlazi odgovor i na ono drugo važno pitanje: kako ih treba primijeniti.

Razumije se, prije svega treba biti načistu s time što je osnovna svrha primjene vizuelnih sredstava.

Svrha je da učenik:

- nauči sam gledati,
- gledajući uči zapažati,
- zapaženo doživlji,
- da uoči odnose među dijelovima,
- da nauči odnose objasniti i napokon
- da gledajući nauči misliti.

Ili, drugim riječima, aktivirajući čulo vida u učenika, treba aktivirati misaonu djelatnost i zbog toga složili bismo se s pedagogima koji tvrde da promatranje nije nikakva vještina čula, već vježba ili školovanje duha u odabiranju i sređivanju vanjskih utisaka radi ispravnog shvaćanja opažajnog svijeta.

Naravno, promatranje nema isključivo intelektualnu funkciju. Ono je jednako tako sredstvo kojim djelujemo i na učenikovu maštu i na emocije, a preko toga i na estetsko i etičko odgajanje učenika.

I napokon, razvijanje aktivnog, prema cilju usmjerenog opažanja jedno je od sredstava i za razvijanje pozitivnih radnih navika u učenika. Meumann smatra da se dijete promatranjem uči da disciplinira svoju pažnju do enerģične, koncentrirane i sređene duhovne djelatnosti. A kad je naučilo da pažljivo promatra, ono je time dobilo mogućnost da i sve druge duhovne djelatnosti obavija u pažljivoj planskoj formi.

A kako da se to postigne? I u tom slučaju vrijede već nekoliko puta navedena pravila:

¹⁴ E. Dale: »Audiovizuelne metode u nastavi«, rukopis Zavoda za unapređenje školstva, Zagreb 1966/67, str. 1.
¹⁵ M. Rösner: »Nastavna tehnika«, Naučna knjiga, Beograd 1960, str. 55.

— da nastavnikova aktivnost na satu pokreće aktivnost učenika,
— da radne navike stečene na satu učenici nauče primijeniti u radu kod kuće.

Rad s povijesnim kartama

O značenju povijesnih karata kao nastavnog sredstva mnogo se pisalo i u našoj i u svjetskoj pedagoškoj literaturi.¹⁶ Suvišno bi bilo ovdje ponavljati mnogo naglašavanu potrebu za povijesnim kartama i povijesnim atlasom u nastavi povijesti. Ograničit ćemo se stoga na oblike primjene karte u nastavnom procesu.

Svrha je povijesne karte u nastavi povijesti:

- 1.) da učenici odrede smještaj naroda ili države koju proučavaju,
- 2.) da uoče veze između geografske sredine i povijesnog zbivanja,
- 3.) da nauče kartu samostalno čitati i tako proučavati na njoj povijesna zbivanja.

Kartografsku pismenost, orijentaciju u prostoru i poznavanje potrebnih geografskih pojmova stječu učenici u nastavi zemljopisa. Ta učenikova znanja iskoristit će nastavnik povijesti, ali ni tu ne smije početi od pretpostavke — to učenici moraju znati, to su naučili na satima zemljopisa — ne provjeri li što oni doista znaju.

Događa se ne samo u osnovnoj školi već i u srednjoj da učenici ne poznaju ni najosnovnije geografske pojmove (vertikalna i horizontalna razvedenost, geografska širina i dužina, reljef, klimatski pojasevi itd.), da se ne nalaze u određivanju kontinenata, a pogotovu u dijelovima kontinenata, da ne znaju na karti odrediti ni strane svijeta i da ne poznaju ni najosnovnije kartografske znakove.

Primijeti li nastavnik povijesti te nedostatke u znanju učenika, nastojat će ih u suradnji s nastavnikom zemljopisa otkloniti, a ako to zbog nesklada u nastavnim programima povijesti i zemljopisa nije moguće, učinit će sam što je potrebno za geografsku orijentaciju učenika.

Vrlo su česte teškoće učenika da ista geografska područja ne mogu prepoznati i pronaći na kartama različitih razmjera i u različitim geografskim odnosima. Osobito im je teško teritorij s parcijalne povijesne karte prenijeti na kartu koja pokazuje šire područje, a i obratno. Tako npr. Grčku, koja je na povijesnoj karti prikazana samo južnim dijelom Balkanskog poluotoka, teško učenici prepoznaju na karti čitavog Balkanskog poluotoka, Evrope ili na karti svijeta, i obratno, ako su smještaj Grčke upoznali na zemljopisnoj karti Evrope, ne mogu je prepoznati na povijesnoj karti dijela Balkanskog poluotoka.

Da se te teškoće nadvladaju, dobro je npr. uz povijesnu kartu Grčke donijeti u razred i povijesne karte na kojima se uočava smještaj Grčke u odnosu prema ostalim zemljama i dijelovima svijeta.

Taj princip prenošenja smještaja neke države s jedne karte na drugu ili na više drugih treba provoditi kroz sate nastave povijesti tako dugo dok se nastavnik ne uvjeri da su učenici u prostornom određivanju povijesnih podataka posve sigurni. Naravno, i u tom se poslu treba kloniti žurbe, a uloženo vrijeme i trud nadoknadit će se brzinom i vještinom učenikova rada u daljnjem procesu učenja.

¹⁶ Vidi o tome R. Novaković: »O značaju, mestu i ulozi istorijske karte« u djelu »Nastava istorije u osnovnoj školi«, Savremena škola, Beograd 1964.

Drugi je zadatak povijesnih karata da predoče vezu između geografske sredine, ekonomskih životnih uvjeta i povijesnog zbivanja. Da bi se taj zadatak uspješno ostvario, morale bi zidne povijesne karte biti reljefno izrađene, no budući da takvih karata kod nas još nema, morat će nastavnik donositi na sat pored povijesne i zemljopisnu kartu, na kojoj se mogu bolje uočiti fizička obilježja tla povijesnih zbivanja. Nedostatak plastičnih zidnih karata nastojalo se nadoknaditi kartama u udžbenicima povijesti, o kojima ćemo govoriti u poglavlju »Neki aspekti rada s udžbenikom«.

Pored rada na zidnim kartama ili onima u udžbeniku nastavnik će dobro uraditi ako neka povijesna zbivanja ilustrira crtežom na ploči, aplikacijama na zidnoj karti ili na flanelografu. Obrada nastavne jedinice pomoću takvih nastavnih sredstava osobito je prikladna kad obradujemo gradivo u kojem se učenici susreću s izmjenama granica, ratnim operacijama, pokretima masa — jednom riječju tamo gdje je dinamika sadržaja gradiva važna za razumijevanje teme. Predočivanje te dinamike ima veliko značenje. Nije potrebno posebno naglasiti da vizuelan doživljaj pojačava ne samo interes učenika nego pridonosi bržem i boljem shvaćanju povijesnog gradiva, dakle racionalizaciji i samog nastavnog procesa i procesa percipiranja.

Ako pomoću crteža ili flanelografa obrađujemo povijesnu geografiju, treba da radimo paralelno i na povijesnoj karti, odnosno na zemljopisnoj (ne raspoložemo li odgovarajućom povijesnom kartom). Razlozi su ovi: na crtežu ili flanelografu obrađujemo samo jedan isječak povijesne karte, pa nam stoga zidna karta mora pomoći da učenici dobiju širu prostornu predodžbu. Nakon izrade crteža ili flanelograma treba da učenici stečena znanja prenesu na zidnu kartu.

Donosimo kao primjer obradu Vojne krajine O. Salzer:

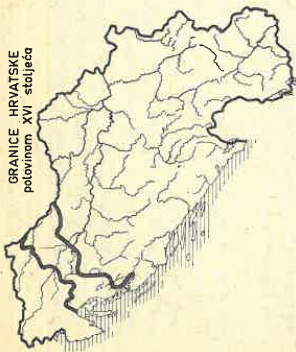
»Radila sam na flanelografu Jugoslavije, koji se može kupiti gotovo. Taj je flanelograf namijenjen, doduše, nastavi zemljopisa, ali može odlično poslužiti i nastavi povijesti. Unaprijed pripremljene aplikacije bile su ove:

1. Granice Hrvatske i Slavonije prema slovenskim zemljama i Turskoj sredinom 16. stoljeća (v. str. 84);
2. Područje Žumberka;
3. a) Hrvatska krajina do kraja 17. stoljeća;
b) proširenje Hrvatske krajine u 18. stoljeću;
4. a) Slavonska krajina do kraja 17. stoljeća;
b) proširenje Slavonske krajine u 18. stoljeću;
5. Krajina uz Savu;
6. Krajina uz Dunav.

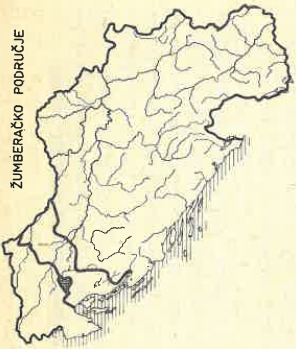
Aplikacije su rađene prema Historijskom atlasu u redakciji dra N. Klaić, izdanje »Učila«, karta 42. i 43. Izrađuju se tako da se na flanelografu najprije pomoću prozirnog papira odrede konture aplikacija, zatim se od čvrstog kartona izreže aplikacija, kojoj se na poleđini pri lijepi komadić brusnog papira da bi prijanjala uz podlogu.

Budući da udžbenik daje statičke karte iz 16. odnosno 17. i 18. stoljeća, prednosti obrade ove nastavne jedinice pomoću flanelografa jesu slijedeće: pokazujući najprije sužen prostor Hrvatske i Slavonije sredi-

GRANICE HRVATSKE
polovinom XVI stoljeća



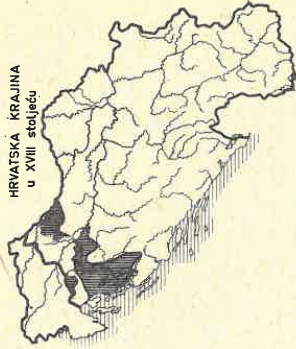
ŽUMBERAČKO PODRUČJE



HRVATSKA
do kraja XVII stoljeća



HRVATSKA KRAJINA
u XVIII stoljeću



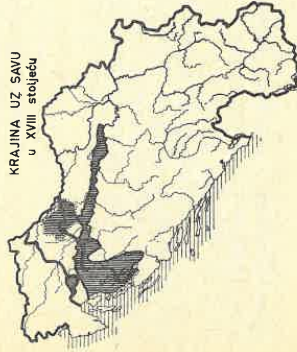
SLAVONSKA KRAJINA
do kraja XVII stoljeća



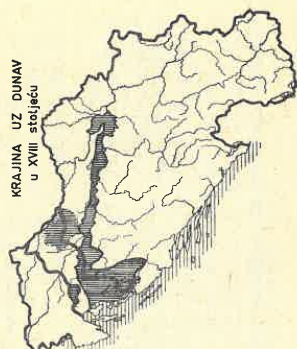
SLAVONSKA KRAJINA
u XVIII stoljeću



KRAJINA UZ SANJU
u XVIII stoljeću



KRAJINA UZ DUNAV
u XVIII stoljeću



nom 16. st., učenici mogu dalje pratiti kako se formiranjem Hrvatske i Slavonske krajine Hrvatska svodi doista na »ostatke ostataka«. Tu činjenicu učenici primjećuju u toku nastajanja flanelograma. Zato postavljamo najprije spomenute granice, zatim stavljamo žumberačko područje, pa područje Hrvatske i Slavonske krajine. Objasnjavajući da je stvaranje Krajine u tadašnjem momentu bila historijska nužnost, ali i ističući da je područje Krajine bilo izuzeto od vlasti hrvatskoga bana i Sabora, a time i od utjecaja hrvatskoga plemstva, učenici mogu, doživljavajući vizuelno sužavanje prostora Hrvatske, shvatiti i mogućnost sve većeg uplitanja austrijskih staleža i Habsburgovaca (skućeni prostor nije, naravno, jedini uvjet toga) u unutrašnje prilike Hrvatske. Ta se činjenica otkriva pred učenicima još više kada se nakon mira u Stremskim Karlovcima Krajine proširuju prema novim granicama, a da se tadašnja krajiška područja ne dokidaju. Postizavamo to primjenjujući aplikacije. Tako radom na flanelografu raste pred učenicima povijesna karta Krajine od njenih prvih početaka do završetka organizacije Krajine u 18. st. Završen flanelogram prenosimo tada na kartu Jugoslavije.

Da bi učenici dobili cjelovit pojam krajiškog sistema, treba im pokazati postojanje takva sistema obrane uz čitavu habsburško-tursku granicu. To činim na karti Evrope bez upotrebe flanelografa.

Takva obrada Vojne krajine samo je jedna od mogućih varijanti. Vjerojatno su mnogi nastavnici obradili tu temu primjenjujući dijafilme. Drugi su možda organizirali grupni rad na dokumentarnom materijalu. Za takav rad ima izvornoga materijala koji odgovara dobi učenika VII razreda osnovne škole, a zanimljiv je po svom sadržaju i opisima.

Literatura kojom se nastavnik može poslužiti: Salzer: Prošlost i sadašnjost 2; Močanin: Uvodni tekst uz dijafilme »Vojna krajina«; Enciklopedija Jugoslavije Leksikografskog zavoda, sv. 4 (Hrvatska) te sv. 5. i 6 (Krajina, krajišnici).⁶

Kako treba naučiti učenike čitati povijesne karte, pokazat ćemo na primjerima rada s udžbenikom na str. 167—179.

Slika u nastavi povijesti

Slika u nastavi povijesti ima višestruku primjenu. Ona služi u obrazovnu i odgojnu svrhu, a u jednom i drugom slučaju razvijamo njome specifične radne sposobnosti i radne navike učenika.

Želimo li slikom ostvariti obrazovne ciljeve, ona prvenstveno mora djelovati na intelekt; odgojnu, bilo političko-etičku ili estetsku funkciju vrši slika u nastavi povijesti djelujući na emocije učenika.

Prvi se zadaci ostvaruju pretežno dokumentarnim slikama, a drugi umjetničkim. No, i ove posljednje mogu imati karakter povijesnog dokumenta, a isto tako može i dokumentarna slika djelovati odgojno.

Slika kao dokument ilustrira dalju i bližu prošlost čovjeka, njegova rada, oruđa i oružja, način privređivanja, način ratovanja, način života, stanovanja, odijevanja, komuniciranja, ophođenja, život i položaj pojedinih društvenih klasa, određene historijske momente, bitke, klasne sukobe, otpore protiv političkog, društvenog i ekonomskog nasilja i ne-

pravda, položaj čovjeka u ratu i u miru, mirovne konferencije, političke akte i povelje, povijesne ličnosti i njihove akcije, manifestacije materijalne i duhovne kulture čovjeka kroz stoljeća, pismo i pisane dokumente, naučna i tehnička dostignuća, religijske predodžbe pa i shvaćanja ljudi i njihov pogled na svijet i život, itd. itd.

✓ Dokumentarnom slikom djelujemo na intelekt učenika ako nam ona prvenstveno služi kao vrlo informacija o historijskim faktima; emotivno-odgojnu svrhu ima slika u nastavi ako potiče učenike da zauzmu etički stav i ocijene događaj koji je slikom prikazan.

Dokumentarna i umjetnička slika (jedna ili više) može pružati iscrpne ili samo djelomične informacije za obradu neke nastavne teme. Prema tome, slika (jedna ili više) može biti osnova za obradu cijele nastavne jedinice ili samo dopuna, ilustracija i potvrda za ostale informacione oblike.

U jednom ili drugom slučaju nastavnik mora nastavne postupke podesiti tako da bude ostvarena svrha kojoj je slika u proučavanju neke građe namijenjena, a u svakom slučaju primjena slike mora biti takva da razvija učenikovu vještinu promatranja i zapažanja.

✓ »Učenik mora naučiti sliku čitati kao knjigu!«¹⁷

Naglašavajući potrebu da se u nastavi primjenjuju vizuelna sredstva, u našoj se školskoj praksi često prelazi u pomodarsku krajnost. Slike se donose na sat kad je i nije potrebno, vrte se aparati, slike se redaju bez reda, bez broja i bez smislene veze sa sadržajem i ciljem sata. Očiglednost se pretvara u laku zabavu »gledanja sličica«. Nastavnik postupa isto kao onaj vodič kroz galeriju koji juri od platna do platna i ne dozvoljava gledaocima da predahnu, da se zagledaju u sliku, da primijete detalje o kojima je vodič nadušak ispričao naučenu priču, a još im manje daje prilike da sami u njoj otkriju vrednote koje će obogatiti njihovo znanje i njihov duh. Nesumnjivo je vrednije u miru i tišini prošetati galerijom, pogledati jednu, dvije, tri slike, zaustaviti se kraj njih, pričati im, otkrivati njihovu ljepotu, njihovu bit i značenje, zatim ponijeti iz galerije i cjelinu i detalje, živjeti s njima, razmišljati o njima i smjestiti ih u svoju »duhovnu galeriju« na ono mjesto koje ona po svom značenju za nas ima.

Eto, takvo promatranje slika u miru i tišini treba da omogućimo i učenicima na nastavnom satu.

Zato se zalažemo za ove osnovne principe u primjenjivanju vizuelnih sredstava:

— Vizuelno sredstvo treba primijeniti samo onda kad to sadržaj rada bezuvjetno traži.

— Potrebno je demonstrirati samo onoliko slika koliko se može u jednom školskom satu percipirati i apercipirati.

— Treba omogućiti učenicima da sliku proučavaju koncentrirano.

— Treba im pomoći da zapažaju i da zapaženo nauče izreći.

Koncentracija pri promatranju isto je tako potrebna kao i koncentracija pri slušanju i čitanju; kao što treba koncentrirano čitati tekst

¹⁷ A. B. Stražev: »Metodika nastave istorije«, Sarajevo 1965, str. 85.

udžbenika (ili bilo koju drugu knjigu), isto tako treba koncentrirano čitati i sadržaj slike.

Iz tih će razloga nastavnik, demonstrirajući sliku, dijafilm ili dijazpozitiv, ili pak upućujući učenike na sliku udžbenika, s najnužnijim informacijama vezanima za prethodni sadržaj rada, potaći učenike da barem minutu-dvije sami promatraju sliku. (Onaj tko je imao prilike da prati dječije promatranje slikovnica mogao je konstatirati kako su predškolska djeca sposobna da primijete na slici neočekivano veliki broj detalja. Nismo u pravu kad pretpostavljamo da se kod djece u školskoj dobi ta sposobnost smanjuje. Ona se tek nedovoljno dalje razvija, jer nastavnik često uskraćuje dječij radost da sami gledaju, da sami zapaze. — Pružimo im, dakle, to zadovoljstvo!

Porazgovorimo li s učenicom osnovne škole, pošto je minutu-dvije promatrao sliku, uvjerit ćemo se da je zapazio vrlo mnogo, no njegove su percepcije nesređene, nesređeno ih iznosi, ne odvajajući bitne detalje od nebitnih, ne zna percipirano iskazati ni objasniti.

Učeničkova zapažanja treba, dakle, usmjeravati. Učenika treba voditi smišljenim zadacima.

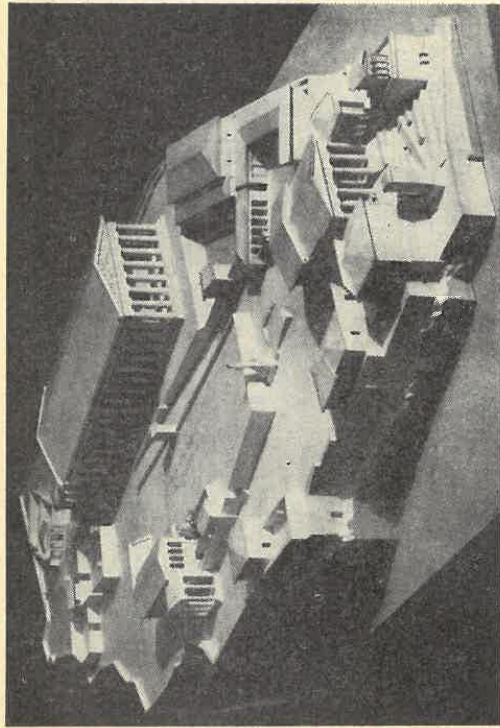
U nižim razredima osnovne škole treba demonstrirati slike jednostavno sadržaja, a s uzrastom učenika može rasti i složenost slike. Sliku treba zahvatiti najprije u cjelini, a zatim promatrati i analizirati detalje. Zato prvi zadatak treba da glasi: »Razgledajte pažljivo sliku i pokušajte odrediti što ona prikazuje; odredite naslov (ime) slici.« Taj je zadatak analogan onome: »Odredite naslov priči koju ste čuli« ili »Odredite glavnu misao u tekstu koji ste pročitali«.

Tek pošto su učenici nakon samostalnog promatranja samostalno odredili osnovni sadržaj slike, prelazi se na promatranje i analizu detalja, koji su za osnovni sadržaj slike i za temu koju obrađujemo značajni. I ovdje ćemo pitanjima i zadacima voditi učenike od detalja do detalja, dati im vremena da detalje pažljivo promotre, da ih međusobno uspoređuju i povezuju i tako otkrivaju smisao slikom ilustriranog povijesnog događaja, procesa, radnje, objekta ili ličnosti.

U poglavlju »Kako treba uputiti učenike u povijesnu problematiku« iznijeli smo primjer kako se promatranjem slika mogu razvijati misaone sposobnosti učenika (vidi str. 118. i dalje). Ovdje donosimo primjer obrade nastavne jedinice »Grčka kultura u doba Perikla«. Svrha tog rada bila je da se, upoznavajući učenike s dostignućima grčke kulture, razvija u njih sposobnost promatranja umjetničkog djela, a time i osjećaj za ljepotu.

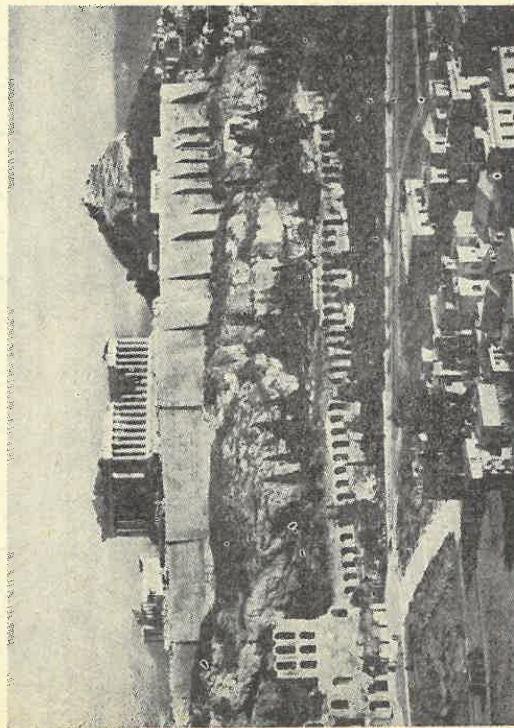
Vizuelna sredstva bila su: dijazpozitivi i reprodukcije grčke umjetnosti, slike udžbenika i drugih knjiga te skice i crteži koje je izradila nastavnica (VI razred osnovne škole »Ivo Lola Ribar« u Karlovcu, nastavnica N. Dvoržak).

U prvom dijelu sata nastavnica razgovara s učenicima o njihovoj posjeti centrima kulture i tako stvara ugođaj za doživljavanje umjetničkog djela. Zatim projicira sliku atenske Akropole i riječima: »Poprimo se u mislima na atensku Akropolu i prenesimo se u vrijeme prije dvije i po tisuće godina« najavljuje temu razgovora.



Drugi dio sata bio je posvećen promatranju i doživljavanju umjetničkog djela.

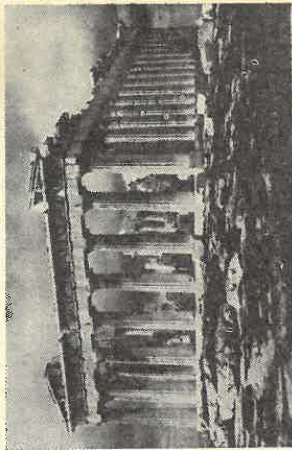
Nastavnica projicira sliku makete rekonstruirane Akropole. Učenici je neko vrijeme tiho promatraju i zatim iznose svoja opažanja.



Nastavnica informira učenike da je Akropola tako izgrađena nakon grčko-perzijskih ratova na poticaj Perikla, a pod vodstvom najvećeg majstora onoga doba — Fidije, i s učenicima započinje »šetnju« Akropolom. Vodila ih je vremena slika i pričanja. Penju se mramornim stepenicama koje je zub vremena istrošio. Zauzavljaju se pred hramom božice Atene Nike. Nastavnica projicira dija pozitiviv tog minijaturnog arhitektonskog remek-djela. Učenici promatraju stupove, određuju njihove značajke, broje ih. Zatim ponovo projicira čitavu Akropolu. Učenici uspoređuju veličinu hrama Atene Nike s ostalim građevinama Akropole i konstatiraju (vođeni pitanjima nastavnice) da ljepota toga hrama nije u veličini, već u skladnim proporcijama.



Nastavnica zatim informira: »Na vrh Akropole dolazimo kroz redove stupova — Propileje« i projicira dija pozitiviv Akropole u boji. I opet je uslijedilo tiho promatranje. Projekcija porušenog Partenona osvjetljena žarkom Sunčevom svjetlosti impresionira učenike, što oni na svoj dječji način i izražavaju. Slijedila je projekcija rekonstrukcije Partenona i analiza detalja. Učenici primjećuju da su stupovi drugačiji nego na hramu Atene Nike. Projekcija slike dorskog i jonskog stupa pokazuje te razlike. Utvrđuju se značajke po kojima se ti stupovi mogu prepoznati.

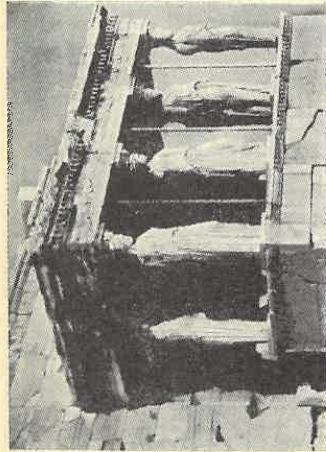


Nastavnica ponovo projicira Partenon. Citira Renakove riječi: »Najdivnija je na Partenonu tačnost proporcija. Linije se slijevaju u harmoniju.« Objasnjava citirano. Konstatira se i ističe da sklad proporcija čini i ljepotu Partenona. Zatim nastavnica skreće pažnju na začet i reljefni vijenac — jedini ukras hrama. Utvrđuje se: Druga je karakteristika te građevine **jednostavnost**.

Sumiraju se dosadašnje konstatacije i stvara spoznaja:

Sklad i jednostavnost karakteristike su grčkih hramova.

Učenici zatim promatraju projicirane slike Erehteja — lođu s kariatidama, uočavaju njihovu smirenost i dostojanstvo. Uspoređuju Erehtej



s Partenonom i određuju sličnosti i razlike.

Ponovnom reprodukcijom Akropole učenici je »napuštaju«.

Nastavnica ih upućuje na promatranje skulptura. Reproducira slike Fidijinih, Mironovih i Polikletovih kipova. Promatranjem tih slika i njihovom analizom u udžbeniku, učenici konstatiraju:

- da su Fidijini kipovi bogova ozbiljni, mirni i dostojanstveni,
- da su Grci vjerno prikazivali ljepotu snažnog ljudskog tijela (kopljonoša),
- da su bili veliki majstori u prikazivanju ljudskog tijela u pokretu (diskobol).

Slikarstvo upoznavaju promatrajući projekcije slika grčkih vaza i pri tom uočavaju da su na njima oslikani prizori iz mitologije i sportskih natjecanja.

Arhitekturu grčkog kazališta promatraju na projekciji slike Dionizijevog kazališta, a o radu kazališta nastavnica ih informira s nekoliko rečenica.

U trećem dijelu sata s pitanjem: »Koja ćemo djela grčke umjetnosti zapamtiti?« započela je sistematizacija izložene građe. Učenici nabrajaju djela koja su upoznali. Nazive hramova i kipova nastavnica bilježi na ploču. Daljnji razgovor usmjeren je na otkrivanje osnovnih karakteristika svih grana grčke umjetnosti u Periklovo doba. Često ponavljane konstatacije u toku izlaganja i promatranja slika pomažu učenicima da te karakteristike kratko formuliraju: »Sklad i jednostavnost.« Tu formulaciju nastavnica bilježi kao naslov podacima na ploči.

Nakon ovog dijela sata skica na ploči izgledala je ovako:

Sklad i jednostavnost — karakteristika grčke umjetnosti

5. stoljeće pr. n. e.

Periklo

Fidija

hramovi — božice Atene Nike

Partenon i Erehtej

kipovi — Atena

Zeus

slikarstvo — grčke vaze

kazalište — amfiteatar — tragedija

komedija

Crtežom Akropole na vrhu kojeg je Partenon, a na dnu pogrbljeni robovi, i pitanjem: »Sto je pored postojanja velikih majstora i umjetnika omogućilo Atenjanima da ostvare tako značajna umjetnička djela« nastavnica navodi učenike da se koriste prije stečenim znanjem i dođu do spoznaje:

»Rad robova i bogatstvo stečeno nakon grčko-perzijskih ratova omogućili su Atenjanima da se posvete umjetnosti.«

U četvrtom dijelu sata uslijedila je kontrola usvojenog znanja. Da bi provjerila koliko su učenici od prikazanog materijala zapamtili, nastavnica im je podijelila nekoliko reprodukcija grčkih hramova i kipova (razglednica) sa zadacima:

— da odrede koji objekt prikazuje slika,

— po čemu su ga prepoznali,

— što stvara ljepotu toga djela.

Nakon kratkog promatranja učenici su se natjecali koji će prije dobiti riječ.

Domaće zadatke podijelila je prema sposobnostima i individualnim mogućnostima učenika ovako:

— jednima da odgovore na pitanja u legendama uz slike udžbenika;

— drugima da napišu kratak sastav o odabranom umjetničkom djelu Grka,

— trećima da uz promatranje slika u udžbeniku pročitaju tekst »Partenon« u povijesnoj čitanci (Žeželj, str. 37). O pročitanom će sljedeći sat izvjestiti.

Da rezimiramo:

Uvodni je ugođaj sata obećavao iznenađenje. Projekcija Akropole ostvarila je obećanje. Tišina kojom su učenici pratili ljepotu što zrači iz projiciranih hramova dokaz je da je doživljaj bio evociran.

Drugi dio sata bio je posvećen promatranju i doživljavanju.

U trećem se dijelu tražilo znanje — bilo je ostvareno.

U četvrtom se tražilo razumijevanje — postiglo se.

Završni dio sata osigurao je zadržavanje i utisaka i znanja.

Domaćim radovima trebalo je da učenici obnove i doživljaj i znanje. Emotivno pokrenuti interes učenika nagovještavao je da će učenici zadatke i htjeti i znati ostvariti.

Ta se tema može, tamo gdje ne postoji episkop, obraditi i samo na likovnom materijalu udžbenika. No, i tu treba da u prvom planu budu promatranje, impresija i doživljavanje, a ne pamćenje-činjenica.

Isto tako kao pri obradi nove građe, nastavnik se može služiti likovnim materijalom i na satima utvrđivanja i ponavljanja već obrađene građe. Za tu svrhu može služiti osim već navedenih vizuelnih sredstava i bogati materijal dječjih filmova. Dječji filmovi su bez sumnje vrlo korisno vizuelno sredstvo, no oni često zadaju teškoće u radu i nastavnicima i učenicima.

Dijafilmovi su pretežno rađeni na izvornom povijesnom materijalu, što je sa stručnog gledišta posve opravdano, ali učenicima sadržaj takvih slika nije uvijek dovoljno čitak. Ako nastavnik reda slike dijafilma od početka do kraja i ako ih uz to i ne objašnjava dovoljno, takav će rad uroditi jedino zamorom.

Da se to ne dogodi, nastavnik, pripremajući se za sat, mora dijafilme dobro proučiti i, kao u svakom poslu, tako i u ovom, jasno odrediti svrhu primjene pojedinih slika, a prema svrsi odrediti i nastavni postupak. Osim toga, treba da izvrši i potreban izbor slika tako da njihov broj uskladi s perceptivnom mogućnošću učenika. Iskustvo je pokazalo da učenici mogu u toku jednog sata percipirati podatke s najviše desetak slika. Pri ponavljanju proučene građe, kad su im poznati barem neki podaci o kojima slike govore, može broj projiciranih slika biti i nešto veći, no u svakom slučaju založili bismo se za princip: bolje pokazati manje, pa slike temeljito proučiti, nego beskorisnom žurbom promašiti svrhu proučavanja slike.

Kako da izaberemo slike dijafilma i kako da ih primijenimo pri utvrđivanju znanja, ilustrirat ćemo na primjeru nastavne jedinice »Prvi srpski ustanak« (obradila Zora Vujaklija u VII razredu osnovne škole »Vežica« u Rijeci).

Dijafilmi »Prvi srpski ustanak« (II — 19 — Novi Sad) ima 29 slika. Neke prikazuju isto što i slike u udžbeniku (Karađorđe, Čele-kula, Vuk Karadžić), iz nekih učenici neće nešto naročito naučiti (pečat praviteljskuvuškog savjeta, zgrada Velike škole u Beogradu), na nekima su prikazane ličnosti koje se ne spominju u udžbeniku i čija imena učenici neće zapamtiti.

Prikazivanje i analiza sadržaja svih slika zahtijevala bi i više vremena nego što ga nastavnik ima na raspolaganju.

Zato se nastavnicu odlučila da prikaže samo ove slike:

1. Ubistvo Mustafa-paše,
2. Steća knezova,
3. Srpski ustanak,
4. Zauzimanje Smedereva,
5. Pobjeda na Mišaru,
6. Osvajanje Beograda,
7. Bitka na Čegru,
8. Stevan Sindačić,
9. Posljednji otpor ustanika.

U zamračenoj dvorani projicirala je sliku po slici. Učenike je upozorila da pažljivo promatraju svaku sliku u cjelini i njene pojedinosti, a kad je promatranje bilo završeno, nakon svake pojedine slike tražila je od učenika da ukratko zapišu ono što su vidjeli. Nakon toga provjeravala je što su zabilježili, a zatim su zajednički ispravljali pogrešne podatke i dopunjavali površna i blijeda zapažanja.

Projekcija
prve slike:
Ubistvo
Mustafa-paše



Zadaci:

N.: Promatrajte pažljivo sliku, a zatim ćete odrediti:

1. što slika prikazuje (sadržaj);
2. opis slike;
3. na koji se dio teksta u udžbeniku slika odnosi;
4. kako je taj događaj prikazan u udžbeniku i u povijesnoj čitanci.

Provjeravanje:

— određivanje sadržaja

— opis slike

N.: Opiši sliku.

U.: Na slici se vidi janjičar s raširenim rukama. U desnoj ruci drži mač kojim će ubiti pašu, a u lijevoj kuburu. Paša je okružen s dva Turčina. Nitko mu ne može pomoći jer u lijevoj ruci dahije prijeti oružje. U lijevom uglu stoji vojnik s dugim kopljem.

— uspoređivanje sadržaja slike i teksta udžbenika

N.: Kako je taj događaj opisan u udžbeniku?

U.: Udžbenik kaže da su janjičari ubili turskog pašu, a janjičarski glavari preuzeli vlast.

N.: Koji dio teksta udžbenika dopunjuje ova slika?

U.: Tekst pod naslovom »Prilike u Beogradskom pašaluku uoči ustanaka« prikazuje nasilje i samovolju dahija.

Zaključak:

N.: Što možemo zaključiti iz sadržaja ove slike i napisati na ploču?

U.: Janjičarski glavari, zvani dahije, toliko su se osilili da su predstavljali opasnost ne samo za Srbe nego i za samog sultana.

Janjičari — opasnost za Srbe i za sultana.

Teza se zapisuje na ploču.

Uz projekciju druge slike »Sjeća knezova« zadaci su ponovo glasili: »Promatrajte, opišite, odredite sadržaj, zabilježite.«

Nakon dovršenog tihog rada učenici čitaju bilješke. Potpitanjima produbljuje se analiza slike i izoštrava zapažanje učenika, a pitanjima: »Što smo o ovom događaju doznali iz udžbenika?«, »Na koji se dio teksta odnosi ova slika?«, »Što smo o ovom događaju saznali iz povijesne čitanke?« nastojalo se usporediti sadržaj slike, tekst udžbenika i tekst povijesne čitanke.

I ovaj put učenici uz vodstvo nastavnika nakon promatranja, analiziranja i uspoređivanja određuju glavni podatak koji se u obliku teze zapisuje na ploču.

Na isti način učenici su analizirali i sve ostale slike. Na kraju sata provedena je sistematizacija informacija dobivenih iz raznih izvora.

Kako se iz navedenog primjera vidi, ponavljanje je u tom slučaju bilo i proširivanje stečenog znanja, a istovremeno i daljnje razvijanje sposobnosti promatranja i zapažanja. Znanja koja su učenici stekli proučavanjem teksta i slika udžbenika pomogla su im da oštrije zapažaju detalje prikazane na dijafilmu.

I na kraju neka primjer rada O. Salzer ilustrira kako vizuelna sredstva — slike dijafilma i udžbenika — popraćena komentarom tekstova čitanke mogu u učenika na osnovi intenzivnih impresija evocirati i potrebne jasne spoznaje.

Nastavna jedinica: Pariska komuna (III razred gimnazije društvenog smjera);

nastavna sredstva: Gross: »Povijest za III razred gimnazije«; Karaman: »Povijesna čitanka za III razred gimnazije«; Salzer: dijafilm »Pariska komuna« (Zora-film, Zagreb, šifra 470).

»Tema »Pariska komuna« predstavlja za sebe zaokruženu nastavnu jedinicu i vjerujem da je nitko neće obrađivati u jednom satu zajedno s francusko-pruskim ratom i prilikama u Francuskoj i Parizu. Stoga ću se u ovom prikazu osvrnuti samo na Komunu — odnosno na »Sedamdeset i dva dana prve proleterske države svijeta«, polazeći od pretpostavke da su učenici dobro poznati događaji koji su prethodili 18. martu. Smatram kako je veoma važno da učenici emocionalno dožive tu temu. Sam udžbenik ne pruža nam za to dovoljno mogućnosti, pa ni izlaganje nastavnika. Koliko god nastojao da bude uvjerljiv, nastavnik ne može tako emotivno djelovati kao dokumentarni materijal, u ovom slučaju materijal iz čitanke i dijafilma.

Temu sam podijelila u nekoliko logičnih cjelina: Uvod, Revolucija, Izbori i proglašenje Komune, Aktivnost proleterske države, Slabosti komune, Napad i obrana, Odmazda, Zaključak.

Nakon najavljenog cilja pozvala sam učenike da pripreme udžbenik i čitanku:

»Otvorite udžbenik na str. 160. Najprije ćemo proučiti kartu koja prikazuje položaj Pariza u vrijeme zbivanja o kojima će danas biti riječ. Zasada ćemo na karti potražiti:

1. položaj pruskih trupa pred Parizom,
2. značajne tačke u samom Parizu (vijećnica označena crvenom zastavicom, Montmartre, mjesto početka revolucije i groblje Père-Lachaise,

mjesto gdje je proleterskoj državi zadan posljednji udarac.« Usput dajem i opis tih mjesta. Pošto su učenici pronašli zadano i tako dobili približnu orijentaciju, produžujem: »Upamtite dobro te tačke Pariza. Ostavite karte otvorene. Otvorite čitanku na str. 129.¹⁸ Pročitajte čemo odlomak iz Lenjinova djela »Država i revolucija« kao uvod u našu temu.«

Iz toga odlomka učenici saznaju uvjete u kojima radnici dižu revoluciju, koje je iskustvo proleterska revolucija pružila za daljnju razradu socijalističke teorije i kolika je bila hrabrost i spremnost pariskih radnika da prinesu svoje živote za slobodu.

Prelazimo na čitanje sljedećeg odlomka pošto smo postavili pitanje: »Tko su bili ljudi kojima je nametnuta borba? Odgovor ćemo naći u »Manifestu Nacionalne garde« od 18. III 1871 (čitanka, str. 121).«

Iz ovog odlomka učenici stječu spoznaju: poraz i izdajstvo vladajućih klasa u situaciji kada je neprijatelj pred vratima Pariza čine da borba za oslobođenje od tuđina postaje i borba za socijalnu ravnopravnost. Odgojni se moment sam po sebi nameće: usporedba sa situacijom u našoj zemlji 1941. godine.

Nakon toga uvoda, koji ima i zadatak da stvori određenu atmosferu, prelazim na primjenu dijafilma iz kojega sam odabrala samo neke slike. Te sam slike popratila ili informacijama ili čitanjem odlomaka iz povijesne čitanke, a uz neke slike prepustila sam komentar učenicima.

Najprije pokazujem sliku 12 dijafilma (topovi Narodne garde na Montmartreu) i uz to čitam odlomak iz čitanke na str. 120—121, iz kojeg učenici uočavaju strah buržoaske vlade od naoružanog naroda i odlučnost narodnih masa da obrane svoje topove, a time i svoju slobodu.

Sljede slike 8 (januarski ustanak pariskog proletarijata — borbe pred vijećnicom), 14 (karikatura »Sv. porodica« — bijeg vlade u Versailles), 16 (proglas Komiteta Nacionalne garde o raspisivanju izbora), 18 (Eugen Varlin) i 17 (proglašenje Komune — trg pred vijećnicom).

Uz te slike dajem potrebne informacije i čitam odgovarajuće kraće ili duže odlomke iz povijesne čitanke.

(Izbor i dužinu odlomaka ne navodim, jer što će se i koliko čitati, treba da odluči svaki nastavnik prema svom nahođenju, a u skladu sa situacijom u razredu.)

Pošto sam prikazala sliku proglašenja Komune, prekidam projiciranje i prelazim na daljnju obradu tekstova čitanke.

Koji su zadaci stajali pred Komunom, dovoljno jasno pokazuje »Manifest francuskom narodu« (čitanka, str. 125. i 126).

Prelazimo zatim na čitanje podataka iz udžbenika na str. 158. Saznajemo koje je mjere Vijeće poduzelo da bi ostvarilo postavljene zadatke Komune. Promatramo kartu da bismo se upoznali sa situacijom Pariza i komunara. Upozoravam učenike na pruski i versajski obruč, pokazujem smjer Versaillesa, pronalazimo smjerove prodora u Pariz. Zaključak koji su učenici izveli: nemogućnost kontakta s ostalim gradovima i seljacima — potpuna izoliranost Komune. Objašnjavam zatim pripreme koje vrši versajska vlada za kontrarevoluciju, među ostalima ističem pregovore Thiersa i Bismarcka.

¹⁸ I. Karaman: »Povijesna čitanka za III razred gimnazije«

Iz tih bi konstatacija mogla proizlaziti i ovakva opravdanja: Učeniku nije dana sposobnost numeričkog pamćenja. Brojke-godine su besmislene, pa ih zato učenik ne može zapamtiti.

No, koliko god su te tvrdnje sa psihološkog stanovišta tačne, ipak treba da se iz didaktičkih razloga zapitamo može li se u učeniku razviti neka sposobnost dana u manjoj mjeri, mogu li se besmislene brojke-godine osmisliti. Iz tih pitanja proizlaze i druga: Kako učenik uči godine? Kako sebi pomaže pri zapamćivanju brojke-godine, a kako u stvaranju vremenske orijentacije? Što treba učiniti da besmislena brojka-godina dobije smisao? Što treba poduzeti da se zapamćena godina što trajnije pamti? I, napokon, znaju li učenici učiti godine? Kako ih treba poučiti da i to nauče učiti?

Da bismo dobili uvid u način rada učenika, proveli smo anketu u kojoj su bila postavljena ova pitanja:

1. Voliš li učiti povijest?

- a) da
- b) ne

2. Pamtiš li godine?

- a) lako
- b) teško
- c) osrednje

3. Kako učiš godine?

- a) Nekoliko puta ponovim godinu.
- b) Pomažem sebi pri pamćenju mnemotehničkim²⁰ postupcima.
- c) Odredim stoljeće u kojem je godina koju treba da zapamtim.
- d) Sastavljam kronološke tablice.
- e) Unesem godinu na crtu vremena.
- f) Izračunam koliko je vremena proteklo od nekog poznatog događaja do godine koju treba da zapamtim.
- g) Izračunam kako je dugo neki događaj trajao.
- h) Povežujem događaje s istovremenima u nekoj drugoj državi.
- i) Izrađujem sinhronističke tablice.
- j) Na neki drugi način. (Opiši ukratko kako.)

Anketu smo proveli u 1962/63. školskoj godini. Ispitano je 476 učenika u 15 razreda raznih škola. Evo rezultata koje je anketa pokazala:

Na 1. pitanje: »Voliš li učiti povijest« 68% učenika odgovara pozitivno, a 32% negativno.

Na 2. pitanje: »Pamtiš li godine« 58% učenika tvrdi da godine pamti lako, 32% teško, a 10% osrednje.

Rezultati 3. pitanja su ovakvi:

- a) Nekoliko puta ponovim godinu 42 %
- b) Pomažem sebi pri pamćenju mnemotehničkim postupcima 7 %

²⁰ Pojam mnemotehnički postupak bio je učenicima objašnjen prilikom ankete.

Nastavljam projiciranje.

Uz sliku 21 (barikade u ulici Rivoli) čitam odlomak iz čitanke (str. 126): Detaljno ga analiziramo. Smatram taj odlomak toliko jasnim i potresnim svjedočanstvom da nije ni potrebno isticati koje spoznaje i koje emotivne mogućnosti pruža.

Slike dijafilma 22 (ženski bataljon na barikadama), 23 (borbe na pariskim ulicama), 24 (Pariz nakon borbe) dovoljno su rječite same za sebe. Komentar prepuštam učenicima.

Sliku 25 (strjeljanje komunara) prati ponovo tekst čitanke, a nakon toga prekidam projiciranje. Gledamo na karti udžbenika kako je tekla »krvava sedmica«, pronalazimo groblje Père-Lachaise, govorim o ploči na zidu groblja.

Uz sliku 26 (strjeljanje na pariskim ulicama) čitam odlomak iz čitanke (str. 127) koji na potresan način evocira svirepost kontrarevolucionara i patnje revolucionara.

Komentar uz slike 27 (logor zarobljenih komunara), 28 (sudnica — proces komunarina) i 29 (deportiranje osuđenih komunara u kažnjeničke kolonije Zapadne Indije) prepuštam ponovo učenicima.

Završavamo čitanje i analizu odlomka iz Marxova djela »Građanski rat u Francuskoj« (čitanka str. 128):

»... Njezina prava tajna bila je ovo: ona je u suštini bila vlada radničke klase, rezultat borbe proizvodničke klase, protiv prisvajacke klase, ona je bila najzad pronađeni politički oblik pod kojim se moglo izvršiti ekonomsko oslobodjenje rada...«

Analizom ovog odlomka emotivne impresije prelaze u spoznaje o značenju Pariske komunne.¹⁹

KAKO TREBA PAMTITI GODINE

Postavimo li učenicima pitanje: »Voliš li učiti povijest?«, dobijemo često kratak i odrješit odgovor: »Ne volim.« »A zašto ne voliš?« »Zbog mnogih godina, tko bi ih sve zapamtio, godine su neinteresantne«, ili »Ja ne mogu pamtit brojke, a ako ih i zapamtim, sve mi se pobrkaju, brzo ih zaboravim«, i sve tako dalje nižu se jadicovke učenika, stare koliko je staro i učenje povijesti. A da su osnovane, potvrđuju i nastavnici »jadi« kad ispitujući učenike moraju slušati mirno izgovorene naj-nevjerojatnije vremenske besmislice.

Pri tom nam se nameće pitanje zašto brojke zadaju učenicima toliko teškoća kad je riječ o vremenu. Zašto ih učenici tako teško pamte kad se odnose na vremenska zbivanja? Zašto ih lako zaboravljaju? Zašto se teško snalaze u vremenu? Odgovor na ta pitanja daje psihologija koja kaže da se sadržaji to teže pamte što su besmisleniji. Brojke su same po sebi besmislene i zato se teško pamte.

Druga je psihološka spoznaja da pamćenje nije jedinstvena sposobnost. Neki ljudi teško pamte fizionomije, drugi imena, treći brojeve itd. Sposobnost numeričkog pamćenja, prema tome, nije dana svakome u istoj mjeri.

¹⁹ Druge primjere obrade nastavnih jedinica pomoću vizuelnih sredstava vidi u djelu: »Nastava istorije u osnovnoj školi«, Vuk Karadžić, Beograd 1965.

c) Odrredim stoljeće u kojem je godina koju treba da zapamtim	22 %
d) Sastavljam kronološke tablice	8 %
e) Unosim godinu na crtu vremena	0,9%
f) Izračunam koliko je vremena proteklo od nekog poznatog događaja do godine koju treba da zapamtim	3 %
g) Izračunam kako je dugo neki događaj trajao	4 %
h) Povezujem događaje s istovremenim događajima u nekoj drugoj državi	25 %
i) Izrađujem sinhronističke tablice	3 %

Druge načine navodi 8% učenika.

Više od jednog oblika pamćenja navodi 27% učenika, a sve oblike pamćenja navodi svega 1% učenika.

Oblici mehaničkog učenja godina

Što nam govore podaci dobiveni anketiranjem učenika? Odgovorit ćemo na to pitanje analiziramo li svaki od navedenih oblika rada. 52% anketiranih učenika tvrdi da upamti godinu ako je ponavljao nekoliko puta. No i to ponavljanje može se vršiti na razne načine:

1. učenik izgovara nekoliko puta godinu prepričavajući uz to sav proučeni tekst;
2. učenik ponavlja godinu izdvajajući je od događaja uz koji je vezana bilo u toku učenja ili nakon naučenog teksta.

(Da bismo dobili uvid u te varijante učenja, unijeli smo u anketu posljednje pitanje: »Pamtiš li godinu još na neki drugi način?« 7% učenika izjašnjava se za oblik rada naveden pod tačkom 2.)

Radi li učenik na prvi način, on će čitajući, a kasnije i prepričavajući tekst, jednaku pažnju posvetiti toku događaja koji ima svoju unutrašnju povezanost, pa se zato i lakše pamti, kao i brojni-godini koja sama po sebi nema smisla i zbog toga je teže pamtimo. Najčešće se takav proces učenja odvija tako da učenik, ispitujući sam sebe, glatko prepričava događaje, a kad naiđe na godinu, zapne, zaviri u knjigu, izgovori je, pa nastavi dalje pričanje. Zapitamo li učenika neposredno nakon takvog učenja koje se godine taj i taj događaj zbio, mnogi će se teško prisjetiti, a neki upravo nikako. Dva razloga objašnjavaju tu naoko neobičnu, no u praksi dobro poznatu pojavu: prvo, učenik je brojku-godinu izgovarao posve nesvjesno, izrekao ju je i nije znao što je rekao i, drugo, ogrješio se o onaj psihološki zakon koji kaže da stupanj pamćenja ovisi i o usmjerenosti pažnje na podatke koje treba zapamtiti.

O taj zakon ogrešujemo se i mi kad, iznoseći novo gradivo tek onako usput, istim tonom saopćujemo brojku-godinu kao i sve ostale interesantnije podatke. Navodimo samo jedan primjer. Obradujemo u gimnaziji punske ratove. Učenici će u toku našeg izlaganja čuti 5—6 brojki: 264. godinu kad su započeli punski ratovi, 241. kao kraj I punskog rata, 218. i 201. godine II punskog rata, pa 149. kao početak i 146.

kao svršetak III punskog rata. Budu li te godine isprepletene uzbuđjivim pričama o izgradnji rimskih brodova, o prijelazu Hanibala preko Alpi, o bitki kod Kane, o herojskoj borbi Kartažana za svaku stopu njihova grada, uzalud ćemo na kraju sata očekivati od učenika odgovor na pitanje od kada do kada su trajali punski ratovi. Prvu je brojku učenik već davno zaboravio, a izgovori li je uz našu pomoć, teško će se prisjetiti završne godine, koju jedva da je i čuo. U tom smo slučaju i učenici i mi obavili posao na posve mehanički način, i upravo je zbog toga izostao efekt u radu.

Svakako je bolje postupio učenik koji je učeći novo gradivo izdvojio iz teksta godinu i događaj na koji se odnosi, bilo u toku učenja ili nakon proučene građe, i nekoliko je puta ponovio. U tom je slučaju jače bila naglašena svjesna namjera da zapamti i brojku i događaj. Ovaj put je učenik postupio u skladu s onim psihološkim zakonom koji kaže da svjesni napor koji se očituje u namjeri da nešto zapamtimo povisuje učinak pri zapamćivanju novih podataka. Iz istog psihološkog razloga postupit ćemo i mi bolje upozorimo li učenika prilikom predavanja na one podatke koje smatramo važnima, a za koje pretpostavljamo da ih učenik teže pamti. Upozorenjem usmjerit ćemo njihovu pažnju, a time i olakšati proces zapamćivanja.

Vratimo se na naš primjer. Želimo li da učenici na kraju sata znaju odgovoriti na pitanje od kada do kada su trajali punski ratovi, dobro ćemo učiniti ako im ta dva podatka iznesemo zajedno uz kratko upozorenje da su važni, da će ih morati znati i da ih zato pokušaju odmah zapamtiti. Napravimo li nakon izgovorenih godina kratku pauzu, potrebnu za zapamćivanje, jedan će dio učenika na kraju sata uspjjeti da odgovori na postavljeno pitanje.

Ima mnogo raznih načina na koje se taj proces zapamćivanja može pospješiti; navedimo za sada samo jedan, onaj koji je bio primijenjen u vježbaonici jedne osmogodišnje škole.

Predavač je govoreći o postanku rimske države saopćio učenicima i godinu 753, no učinio je to tako indiferentnim tonom da su učenici taj podatak isto tako indiferentno i primili. Prekinula sam načas izlaganje i pozvala učenike da sad odmah pokušaju tu godinu zapamtiti. Opazila sam da su pogledi učenika prazni, da lutaju. Ponovila sam godinu i predložila: »Zadržite sada, djeco, i odlučite da je čvrsto, čvrsto zapamtite.« Učinili su to, no očito je bilo da su moj savjet primili kao šalu. Na idućem satu, kad su čuli novu brojku, jedan duhoviti dječak poviče: »E, sad moramo zažmiriti!« Poslije sata prišla sam mu i rekla: »Poslušaj me, reći ću ti 3 brojke, a ti ćeš ih za mnogom ponoviti!« Pristao je uvjeren da će to biti posve lako. Zapeo je već pri ponavljanju prve brojke. Znala sam da će biti tako. Rado je prihvatio moj slijedeći poticaj: »E, sad zažmiri, dobro poslušaj svaku brojku koju ću ti reći, ponovi je za mnogom u sebi, pa ćeš je onda ponoviti naglas!« Brojke sam tada izgovorila nešto sporije, nakon svake sam napravila kratku pauzu. Pokus je uspio na obustrano zadovoljstvo, učenik je bez greške ponovio sve tri brojke. Rekoh mu: »Pokušaj ih zapamtiti do drugog sata! Pitaj ću te opet da ih ponoviš!« Idući je put jednu brojku dobro ponovio, drugu s greškom, a treće se nikako nije mogao sjetiti.

Učenik će, dakle, na taj način brojkogodinu zapamtiti, on će je znati na satu, pa možda i na idućem. No osigurava li takvo zapamćivanje i trajnost znanja? Vrlo slabo ili nikako, i otuda onaj jad učenika: »Ako i zapamtim godine, sve mi se pobrkaju, brzo ih zaboravim.« I zaboravit će ih brzo jer je i ovaj oblik zapamćivanja još uvijek samo mehaničko-verbalan.

Takav se način učenja godina može poistovjetiti s memoriranjem besmislenih slogova. Psihološki eksperimenti pokazali su da za pamćenje besmislenih slogova treba mnogo više vremena nego za isti kvantum smislenog teksta. Navedimo samo primjer iz psihološkog istraživanja: za učenje napamet pjesme od 80 riječi bilo je potrebno 8 ponavljanja, za učenje 80 besmislenih slogova trebalo je 80 ponavljanja, dakle 10 puta više. Isto su tako eksperimenti pokazali da je znanje besmislenih slogova mnogo kratkotrajnije od naučenih smislenih podataka.

Godine su, ponavljamo li ih samo kao brojke, isto tako besmisleni slogovi i riječi koje će nakon višekratnog ponavljanja ostaviti neke tragove u mozgu, no izbrisat će se iz njega vrlo brzo, jer se nisu ni s čim vezivale. Uspije li učenik da godinu zadrži u pamćenju do idućeg sata, pri idućem će ponavljanju, koje će uslijediti nakon sat-dva ili duljeg vremenskog razdoblja, ostati samo blijeđi tragovi, i upravo ti mutni i blijedi tragovi stvaraju onu već spomenutu zbrku. Zbrka je nužno uslijedila jer izgovorena brojka nije bila ni osmišljena ni osvijestena, jer brojka tisuću sedam sto osamdeset i devet nema za učenika baš nikakva smisla i zato što nije doprla do učenikove svijesti, nego je stalno klizila negdje po njenom rubu. Učenik brojkogodinu zaborava, a da ne zna što govori.

Kako, dakle, treba osmisliti besmislene brojke, kako da ih na bilo koji način vezujemo uz nešto određeno, poznato, kako treba pomoći našem pamćenju da ih ne samo primi već da ih što je moguće duže zadrži? Na ta čemo pitanja odgovoriti razmotrimo li ostale oblike rada navedene u anketi.

Jedan je od takvih oblika mnemotehnički postupak pri zapamćivanju. To je postupak kojim besmislene sadržaje vezujemo međusobno kako bismo u neredu i nepovezanosti umjetno uspostavili neki red i vezu među dijelovima. Tako npr. u godini postanka Rima možemo primijetiti da se neparne brojke nižu obrnutim redom ili, povežemo li prve slogove brojki sedam, pet, tri (tri = ti), dobit ćemo riječ »sepeti«, koju čemo lakše zapamtiti nego brojke 7, 5, 3.

Kolika je vrijednost tog pomoćnog postupka pri zapamćivanju, pokazat će se razmotrimo li njegove prednosti i slabe strane.

Prednost je prije svega u tome što se učenik brojkogodinom posebno pozabavio i što ju je svjesno i namjerno želio zapamtiti. To će mu iz već spomenutih razloga svakako pomoći pri zapamćivanju.

Druga mu je dobra strana što je učenik na neki način, makar samo umjetni, pokušao u besmislene sadržaje umijeti neki smisao, neredu nametnuti neki red. Učenik može npr. otkriti da su ustavi u toku francuske revolucije slijedili svake druge, i to neparne godine, ili uočiti relaciju među brojkama 1393, tj. skok od 1 na 3, od 3 na 9, pa od 9 natrag na 3, ili te odnose matematički odrediti. Izrazito vizuelni tip tu će brojkogodinu predočiti u njemu bliskim figurama itd. Mnogostruki su i raznoliki oblici

tog unošenja reda u nered i međusobnog povezivanja nepovezanih elemenata. Oni će biti korisni u tolikoj mjeri u koliko je učenik taj svoj specifični način pamćenja otkrio, razvio i primijenio u radu.

Slabe strane tog načina zapamćivanja isto su tako višestruke. Taj se postupak ne može primijeniti kod svake brojke. Učenik će npr. utrošiti vrlo mnogo vremena i truda da otkrije red i vezu među brojkama 1259, i taj će red na kraju biti toliko istorsiran da će mu korist biti malena. Povezuje li učenik konstantno prve slogove godina koje treba pamtit, dobit će na kraju školske godine stotinjak besmislenih slogova, među kojima će i opet morati umjetno otkrivati veze i uspostavljati red. Mislim da je jasno koliko bi bilo beskorisno na takav posao utrošiti vrijeme. Predočuje li učenik brojke kao figure, ubrzo će među tim figurama nastati zbrka, pa će i od tog posla biti više štete nego koristi. Mala je vrijednost takvog načina zapamćivanja godina i u tome što je taj oblik rada upravo na granici verbalno-mehaničkog učenja. Učenik može zapamtiti da u godini osnutka Rima neparne brojke slijede obrnutim redom, no kakve mu koristi od toga ako nije zapamtio prvu brojkogodinu. Isto će tako biti bez efekta znanje da se ustavi u Francuskoj izdaju svake druge godine ne zna li koja je prva godina. Izvješti li se učenik u takvom načinu zapamćivanja i do maksimuma, uvijek će mu biti potreban pomoćni početni poticaj profesora. Na primjer, profesor: »Rim je postao 700...«, a učenik nadovezuje: »753«, ili »Francuska revolucija je počela 1700«, pa učenik nastavlja: »1789.« Ne treba, mislim, dokazivati kako je takvo znanje bezvrijedno. Očito je da se orijentacija u vremenu, što i jest stvarna svrha učenja godina, time nije postigla, i upravo zbog toga mnemotehničko zapamćivanje može poslužiti samo kao jedan od oblika, a nikako kao konstantni i isključivi oblik zapamćivanja.

Mnogo veću korist imat će učenik ako zapamtiti i stoljeće u kome se neki događaj zbilo, i to prvenstveno zato što time već na neki način određuje vrijeme događaja. To povezivanje podataka iz već spomenutih psiholoških zakona ne samo da će olakšati zapamćivanje već će i osigurati zadržavanje zapamćenog. Pozitivno je što se za taj oblik rada izjasnilo 22% učenika, a mi čemo dobro uraditi potičemo li učenike da uz godinu zapamte i stoljeće, ili još bolje, da zapamte stoljeće, pa će u nj lakše smjestiti godine, a tako ih i pamtit. Zapamtiti li npr. učenik da je Rim nastao u 8. st. pr. n. e., znat će početnu brojkogodinu, pa će ostale dvije brojke lako naredati. Isto će tako godinu francuske revolucije lakše odrediti zapamtiti li da je francuska revolucija bila u 18. stoljeću. U tom će mu slučaju i mnemotehničko pamćenje učiniti veće usluge.

No i iza takvog, svakako vrijednog memoriranja vremenskih podataka mogu se kriti mnoge slabosti, pa zato i teškoće.

I brojka stoljeća može biti samo brojka, isto tako besmislena kao i svaka brojka-godina. Poznata je činjenica da učenik izgovara i stoljeće kao praznu riječ. Mnogi učenici, čak i oni viših razreda gimnazije, ne znaju od kada do kada traje neko stoljeće. To su pokazali i testovi znanja provedeni u prvom razredu gimnazije, u kojima se jednim zadatkom tražilo da učenik odredi bilo koju godinu u drugoj polovini 5. st. pr. n. e. Evo nekoliko odgovora: 652, 536, 980, 1432, 1550, 1671 itd.

No, ako učenik i zna da stoljeće ima stotinu godina, on neće znati koliko dugo traje tih stotinu godina, da li jedan, dva ili više ljudskih vjekova, jer tu činjenicu on ne vezuje ni s čim. »Stoljeće — 100 godina« ostaje za njega tek gola, prazna konstatacija. Još manje zna koliko je vremena proteklo npr. u šesnaest stoljeća od našeg računanja vremena. O tome ćemo se lako uvjeriti upotrijebimo li umjesto uobičajene formulacije: »Bilo je to u 16. stoljeću« malo izmijenjenu formulaciju: »Proteklo je odonda petnaest stotina godina.« Mnogi će učenik teško odgovoriti na pitanje u kojem je to stoljeću bilo. Teško će odgovoriti jer je u većini učenika vrlo slabo ili nikako razvijena sposobnost da sagledaju tok vremena i njegovo trajanje. A tako dugo dok se ta sposobnost ne razvije, bit će svaka izgovorena brojka-stoljeće i svaka brojka-godina pustila fraza, olupina bez sadržaja, riječ koja se teško nauči, a lako zaboravlja. Upravo zato onih 22% učenika koji znaju odrediti stoljeće u kome se neki događaj zbilo ne dokazuju samim time da su obavili mnogo smisleniji posao od ostalih učenika. Vredniji je taj posao u mnogo slučajeva samo po tome što su se potrudili da uz jednu brojku — brojku-godinu — zapamte još i drugu — brojku-stoljeće. Istinski vrijedan bit će taj oblik rada tek onda ako su učenici osposobljeni da vrijeme koje izražavaju brojkama na bilo koji način i predočuju.

Za izradu kronoloških tablica izjasnilo se 8% učenika.

Taj se postupak primjenjuje obično pri ponavljanju većeg dijela gradiva. Učenik će pri tom svakako dobro učiniti skrene li pažnju na ono što teže pamti, a to su najčešće upravo godine. Ispisujući godine kronološkim redom, on će lakše pamtiiti tok događaja, otkrivati barem neke veze među vremenskim odnosima događaja, a time otkrivati i vremenski smisao brojki-godina. Taj će posao biti koristan raznim tipovima učenika. Vizuelni tip će lakše zadržavati sliku brojki poredanih u jednom stupcu nego slike brojki razbacanih u knjizi na mnogo strana. Mohornom tipu pomoći će samo zapisivanje brojki, akustički će tip učenika izgovarajući jednu godinu za drugom imati prilike da ih na taj način zapamti, a kombiniranom tipu upravo kombinacija svih tih postupaka u procesu rada olakšat će proces zapamćivanja.)

No kao i u svakom od dosad spomenutih oblika rada, tako se i pamćenjem pomoću kronoloških tablica mogu postići manje ili više vrijedni rezultati.

Svakako je najmanje vrijedna ona stara i učenicima omiljela praksa da u bilježnicu ili na papir ispišu godine i uz njih događaje i da ih memoriraju pokrivajući rukom čas lijevu, čas desnu stranu podataka i uporno izgovarajući neosvijestene i zato besmislene brojke. Rezultat takvog rada ovisit će samo o broju ponavljanja, pa prema tome i o utrošenom vremenu. Potreban broj ponavljanja i trajanje rada, kako smo već prije vidjeli, rasti će sa stupanjem besmislenosti podataka koje utrošimo. Učinak takvog rada neće biti adekvatan ni uloženom trudu ni utrošenom vremenu, i to zato što je to najizrazitiji oblik verbalno-mehaničkog učenja.

Znatno vredniji posao od navedenog obaviti će učenik budu li kronološki podaci vezani uz bilo kakva zorna pomagala o vremenskom kretanju događaja koje određuje godinama. Tako su zorna pomagala

najčešće skice i grafikoni koji na neki način prikazuju i tok vremena i određuju izvjesno značenje događaja. Možemo npr. zadati učenicima da izrade kronološki pregled razvoja rimske države u obliku grafikona koji će prikazivati njen uspon i opadanje. Takvi grafikoni mogu biti vrlo različiti, invencija učenika bit će bogata i originalna, a korist od toga truda bit će u tome što će učenici uz vremenske podatke (stoljeće i godine) uočiti npr. i razvojnu liniju moći rimskog imperija. Brojke će u tom slučaju biti povezane u dosta jake smislene veze.

Oblici logičkog pamćenja godina

U dosadašnjem izlaganju osvrnuli smo se na one oblike pamćenja godina koji su izrazito mehaničko-verbalni ili mogu to u nepravilnoj primjeni postati. Sada bi valjalo odgovoriti na pitanje je li smisleno, logičko pamćenje godina uopće moguće i može li se vrijeme percipirati i doživjeti.

Na ovo drugo pitanje psihologija odgovara pozitivno. Z. Bujas kaže: »Do doživljaja vremena dolazimo na temelju trajanja, slijeda ili simultanog zbivanja raznih pojava. Sva složenost u doživljavanju vremena svodi se obično na tri glavne oznake: prije, sada, poslije.«²¹

Takav doživljaj vremena stvara se, dakako, na temelju zamjedbi vlastitih doživljaja; u našem sadašnjem doživljaju zamjećujemo njegov početak i svršetak, a orijentacija u vremenu — ono »prije«, »poslije« — osniva se na »pamćenju slijeda i reda među našim doživljajima«.

Da bismo se orijentirali u slijedu i redu naših doživljaja (ili aktivnosti) u nekom vremenskom periodu, uzimamo obično neki prijelomni događaj. U jednom danu to je npr. vrijeme ručka, pa sjećajući se nekih doživljaja kažemo: »To je bilo prije podne, to i to poslije podne.« Želimo li se prisjetiti što je bilo (što smo radili, doživljavali) u nekom dužem vremenskom razdoblju, i opet nam je putokaz neki markantniji događaj, npr. završni ispit, pa se prisjećamo što je bilo prije njega, a što poslije, kako dugo je trajalo neko zbivanje, koliko je vremena prošlo od tog i tog našeg doživljaja do danas itd.

Nameće se pitanje može li se takva orijentacija u vremenu formirati u slijedu povijesnih događaja koji nisu naši vlastiti doživljaji, nego su se zbili davno prije našega života. Mislim da je to moguće ako i u toku povijesnog zbivanja utvrdimo neke čvrste, markantne tačke oko kojih ćemo redati ono »prije« i »poslije«. Jedna je od takvih čvrstih tačaka početna godina naše ere, pa oko nje nižemo događaje prije i poslije naše ere. Takva čvrsta tačka može biti i neki važni događaj u novoj eri ili prije nove ere: npr. sredina V stoljeća prije naše ere ili Periklovo doba, 476. godina naše ere ili pad Zapadnorimskog Carstva, pa želimo li se orijentirati u slijedu zbivanja, prisjećamo se što je bilo prije, a što poslije tih događaja. Pokušamo li utvrditi kako je dugo neko zbivanje trajalo, i opet će nam pomoći ovo »prije«, odnosno »poslije« tog i tog događaja ili ono sagledanje vremenskog trajanja od tog događaja do sadašnjosti.

²¹ Z. Bujas: »Elementi psihologije«, Zagreb 1945, str. 68.

Ovo »prije«, »poslije«, »sada«, »kako dugo« isto su tako putokazi za snalaženje u vremenskom slijedu veoma davnih događaja kao i za orijentaciju u redanju vlastitih doživljaja. Otkrivanjem tih vremenskih odnosa i utvrđivanjem trajanja nekog zbivanja otkrivamo i istovremeno utvrđujemo smisao i veze u naoko besmislenim brojkama-godinama, pa time verbalno učenje prelazi u smisljeno, logičko povezivanje sadržaja.

Preostaje nam još da odgovorimo na pitanje kako ćemo razviti u učenika tu mogućnost shvaćanja vremenskih odnosa među događajima koje nije doživio, koji su izvan okvira njegova doživljavanja, kako ćemo, dakle, stvoriti orijentaciju u davnim i pradavnim vremenima.

Crta vremena osnovno je pomagalo u shvaćanju vremenskih odnosa i trajanja nekog zbivanja u prošlosti. Pomoću nje projiciramo dužinu nekog zbivanja i vremenske relacije među događajima u prostor, pa stvaranjem prostornih zorova pomažemo sebi percipirati, a tim putem i predočivati vremenski slijed i trajanje prošlih događaja.

Ono što je računalo u početnom računanju i percipiranju, zatim u predočivanju količina, to je crta vremena u početnom formiranju predodžbe vremena. Predočivanje vremena kao i svako drugo »umijeće« može se u učenika razviti to više i bolje ako se s tim radom započne što prije i ako se razvija konstantno i uporno na svim stupnjevima školovanja. Zakasnit ćemo s crtom vremena proutčavajući 19. stoljeće naše ere; ona nam je prijeko potrebna već u 35. stoljeću prije naše ere, i još bližim i najprihvatljivijim sadržajima počinju ulaziti u prošlost. Osmjetio je to i Makek pišući knjigu za IV razred osnovne škole »Put u prošlost«, kada u obliku priče i razgovora djece s ocem, djetom i pradjedom učenicima približava trajanje ljudskog vijeka i s tim trajanjem vezuje povijesne događaje u bližoj, ali prema dječjim shvaćanjima u davnju prošlosti. Od kakvog je značenja upravo takvo prilaženje predočivanju prošlog vremena, možda će moći ilustrirati ovaj interesantan razgovor s ocem jedne vrlo bistrre četrnaestogodišnje djevojčice. »Moja kćerka«, rekao je on, »zna da sam rođen 1914. godine; za nju je normalna stvar da mi je sada 50 godina. Ona zna i to da je I svjetski rat počeo 1914. godine, no kad sam joj rekao da sam rođen upravo prvih dana I svjetskog rata, silno se iznenadila i uskliknula: »Tata, pa ti si užasno stari!« »Da, dijete moje, upravo toliko godina koliko je proteklo od I svjetskog rata do danas.« Novo iznenađenje za nju bilo je saznanje da je od I svjetskog rata (dakle od historijske 1914) do danas proteklo 50 godina. »Ta nam priča jasno govori kako su za djecu povijesni vremenski podaci apstraktni tako dugo dok se ne vezuju s bilo kojim učenicima bliskim i poznatim podacima, a i to će vezivanje ostati formalno ne pomogne li se djeci da trajanje tih podataka i zorno sagledaju. Ilustrirat ćemo primjerom kako se to može uraditi.

Jedna je nastavnica u III razredu osnovne škole tom formiranju »vremenskih zorova« prišla ovako:

Na vrhu ploče velikim brojkama bila je napisana godina 1965.

»Vjerujem, djeco, da svi znate što označava ova brojka.« Naravno da su znali. »Godina u kojoj sada živimo.« »Isto tako vjerujem da svi znate godinu u kojoj ste vi rođeni.« To mnogi nisu znali. Lakše im je

bilo odgovoriti na pitanje: »Koliko ti je godina sada?« »Devet godina«, glasio je odgovor. Upravo se i očekivao podatak u tom obliku, bio je potreban za dalje izvođenje zadatka. »Pa dobro, pokušaj sad izračunati koje si godine rođen.« Slijedile su upute za računске operacije i neki su više, a neki s manje muke izračunali da je to bilo 1956. godine. Pro-matrač sa strane mogao je jasno primijetiti da ta brojka učenicima ne kazuje baš mnogo i da će je zaboraviti i nakon ove spoznaje, kao što su je već nekolicina puta čuli i zaboravili. Primijetila je to i nastavnica pa je zatražila: »Napiši i tu godinu na ploču!« Učenik ju je napisao, no još uvijek je to bila nijema cifra, pa je nastavnica zatražila da u izvještaj udaljenosti napiše i godinu 1965. Kad je učenik to učinio, dobio je zadatak da između te dvije godine povuče vodoravnu crtu. Crta je bila povučena i učenici su utvrdili da ona pokazuje kolike je dobi učenik Petar. Zatim je crta bila razdijeljena na devet jednakih dužina i učenici su isto tako lako konstatirali da svaki dio predstavlja dužinu od jedne godine. Prvi susret s crtom vremena je učinjen, prvi zor o dužini devede-ogodišnjeg trajanja je ostvaren.

Pošlo se dalje. Uslijedilo je pitanje: »A tko od vas ima brata ili sestru?« Podaci o mlađoj i starijoj braći unose se na ploču. Konstatira se tko je od njih rođen prije, a tko poslije Petra. Izračunava se koliko prije ili poslije, a zatim se crta produžuje ulijevo: dolaze na red godine rođenja roditelja, djedova i baka. Jasno se moglo pratiti iznenađenje djece pri otkrivanju naoko dobro poznatih podataka: »Zar doista djed i baka tako dugo žive?« Brojke 53, 62 dobile su nov smisao. Na vrlo vješt način uklopila je nastavnica u priču o dužini života učenika, njihovih roditelja i djedova informacije o povijesnim zbivanjima koje će uskoro učiti: o izgradnji naše zemlje čiji su suvremenici učenici, o narodnooslobodilačkoj borbi u kojoj su sudjelovali njihovi roditelji, o staroj Jugoslaviji i I svjetskom ratu koji su proživjeli djed i baka. Ti se učenici vjerojatno neće poslije začuditi koincidenciji da je otac star koliko i I svjetski rat. Crta na ploči označena raznim bojama pomogla je da sagledaju tok, trajanje i dužinu vremena, pomogla im je da spoznaju ono što su i dosada »znali«. Drugim riječima, dala je podacima zorni sadržaj.

Na idućem satu nastavnica je isto tako vješto uvela učenike u porjam stoljeca. I opet se pošlo od utvrđenih podataka i od crte na kojoj su bile označene godine rođenja učenika, roditelja i djeda. Ovaj je put izabran djed koji je rođen 1900. Nakon toga postavljeno je naoko suvislo pitanje: »Koliko ti je, Stanko, godina?« To je pitanje bilo osmišljeno kao odskočna daska za nova otkrića i nove spoznaje, jer mu je nakon toga postavljeno pitanje koliko će mu biti godina 1968, 1970, da bi se potom napravio skok s pitanjem koliko će mu biti godina 2000. godine. Strašan pojam 2000. godina! Na iznenađenju djece jasno se moglo primijetiti da nikome nije palo na pamet kako bi baš on mogao doživjeti tako daleku godinu. Nikome od njih — a svi znaju brojiti do 2000 — nije doprlo do svijesti da bi nakon 1900. i 1965. godine trebalo da uslijedi i 2000. godina. Ta se spoznaja odnosila na brojenje jabuka, krušaka, novaca ili nekih konkretnih veličina, ali nikad nisu ni pomislili da je primijene na vrijeme. No, kad su se ipak pribrali od prvih iznenađenja, počeli su bistriji učenici okretnije, a ostali nešto sporije, raču-

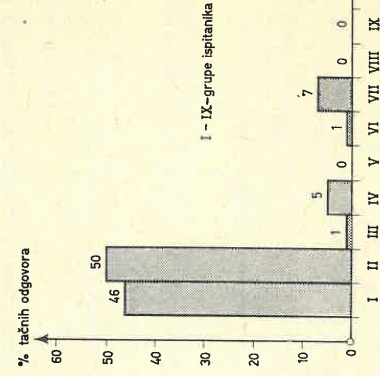
nati koliko će njima biti godina u 2000. godini. Začudili su se nad konstatacijom da je to još uvijek manje nego što imaju danas njihovi djedovi, pa i neki roditelji. Pomalo razočarani korigirali su pojmove o dužini vremena i više im se nije činilo da je ta godina baš tako jako daleko. Crta je bila produžena do 2000. godine, pa je i ona to potvrdila. Sada je uslijedilo novo pitanje koliko će u 2000. godini biti star dječak koji se rodio 1900. godine. Nisu sasvim lako uslijedili odgovori jer je i spoznaja da od 1900. do 2000. godine protekne ravno 100 godina teško krčila put do dječje svijesti. Glasno čuđenje djece jasno je pokazalo koliko je za njih nova ta naoko jasna konstatacija. Sada je preostalo još samo to da se sve te nove, još raspršene spoznaje sakupe u odgovoru na pitanja kako dugo traje stoljeće i što je stoljeće. »Stoljeće traje stotinu godina«, bio je jedan odgovor, »Stoljeće je vrijeme od sto godina« glasio je drugi odgovor, a jedan i drugi dokazivali su posve uvjerljivo ono najvrednije: da učenici izgovarajući te riječi znaju što govore. Definicija tako izgovorena bila je pripremljena zorom koji je stvarala crta povučena na ploči između 1900. i 2000. godine.

Na crti su bili označeni i manji vremenski odsjeci: 50 godina, 10 godina, 1 godina. Ostatak sata bio je utrošen na upoznavanje ostalih prijeko potrebnih vremenskih pojmova: sredina stoljeća, prva, druga polovina, kraj, početak stoljeća. Prikladnim primjerima ilustrirani su novi pojmovi, a mnogostrukim vježbama provjereno je i utvrđeno shvaćanje novosteknoga znanja.

Očekivala sam da će na tom satu doći na red i pojam 20. stoljeće. No nastavnica to nije učinila. Rekla mi je da treba učenicima dati malo predaha za tako kompliciranu novu spoznaju. Odlučila je stoga da tom za dječje shvaćanje tako kompliciranom pojmu posveti čitav sat. Ispricala mi je kako je protekao taj sat. Poticaj je dao jedan učenik s ovakvom izjavom: »Drugarice, moj je tata rekao da mi sad živimo u 20. stoljeću, a ja sam kazao da to nije tačno, jer mi sad živimo u 1965. godini, a ne u 2000. godini.« Dječja se priča nastavljala i došla je baš u pravi čas. Nastavnica je iskoristila taj učenikov problem, povlačila stoljeće po stoljeće crtu unatrag do početne godine nove ere, brojila s djecom na crti označena stoljeća, prizivala u pomoć dječje znanje, brojila s njima novčanice, izbrojila 19 stotina, razmijenila 20. stotinjarku da bi platila račun od 1965 dinara i uvjerila učenike da nakon 1900. godine teče 20. stoljeće sve do 2000. godine. Bila je vrlo zadovoljna kad je jedan učenik iznenađeno konstatirao: »Drugarice, pa mi ćemo živjeti još i u 21. stoljeću!« Višestrukim vježbama nastojala je da novostekene spoznaje »sfejdu«.

Budu li ovi učenici ikada odgovarali na spomenuta pitanja ankete, vjerujemo da će biti mnogo veći postotak onih koji će se izjasniti da vremenske podatke unose na crtu vremena. Dosad je takav postotak učenika još vrlo malen. Pokazali su to prije navedeni podaci (0,9%), a dokazuju to i testovi znanja provedeni na više gimnazija u SRH u školskoj godini 1961/62. i 1962/63. Zadatak u testovima je glasio: Unesite na crtu vremena: a) godinu postanka rimske države, b) godinu Solonovih reformi, c) godinu pada Rimske Republike i d) godinu pada Zapadno-rimskog Carstva. Izabrane su namjerno najmarkantnije godine u grčkoj i rimskoj povijesti za koje smijemo pretpostavljati da su ih učenici učili

u toku rada. Navedeni grafikon ilustrira kako varira umijeće učenika u rješavanju tog zadatka (devet grupa ispitanika u devet prvih razreda gimnazije u SRH).



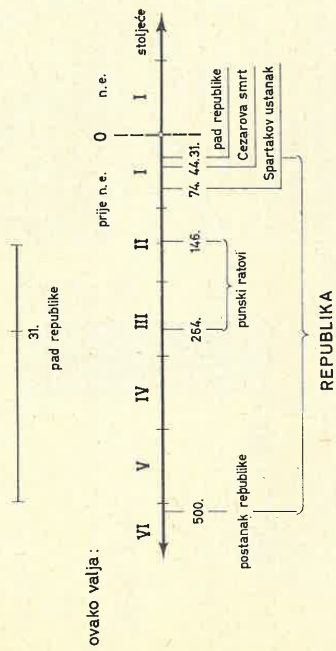
Ovaj grafikon očito dokazuje da učenici nekih škola ne poznaju crtu vremena (ni jedan od učenika i ne pokušava riješiti taj zadatak), drugi se na njoj jedva snažaju, a broj škola na kojoj su učenici koliko-toliko vješti u tom poslu vrlo je malen.

Upravo je iz tih razloga u udžbenicima povijesti za osnovnu školu, a i u onima za gimnaziju, obraćena tolika pažnja tom pitanju. Uz crtu vremena i upute kako treba s njom raditi dano je i mnoštvo zadataka koji potiču učenike da stalno vježbaju u tom poslu. No ni sami udžbenici, ni zadaci u njima neće dosadašnje stanje mnogo izmijeniti ne uhvate li se i učenici i nastavnici ukoštac s tim pitanjem i ne postane li crta vremena sastavni dio rada na nastavnom satu i u radu učenika kod kuće. Pa ipak se i crta vremena, premda je to potrebno i korisno pomagalo za percipiranje vremenskih podataka, može prometnuti u pusti formalizam i beskorisnu igricu. Na primjer proučava se pad Rimske Republike i postanak carstva. Nastavnik saopćava da Rimska Republika pada 31. godine prije naše ere. Na ploči je crta koja predstavlja 1. stoljeće. Pozvan je učenik da na tu crtu unese 31. godinu. Uz pomoć nastavnika on označava tu godinu i time je stvar gotova. Uz sve formalne tačnosti pogreška u postupku je očita. Što će u tom slučaju učenik vidjeti na crti vremena? Ništa drugo do nove, okomite crte koja siječe vodoravnu. Time je učinjeno isto što i izgovaranjem gole brojke. I ta crta kao brojka 31 malo će mu pomoći pri predodživanju vremena, a time i pri smislenom zapamćivanju, a još manje pri naknadnom prisjećanju te godine. Unošenje takvog novog podatka na crtu vremena imat će onda smisla i koristiti ako učenik dovede taj novi podatak u vezu s već poznatim podacima.

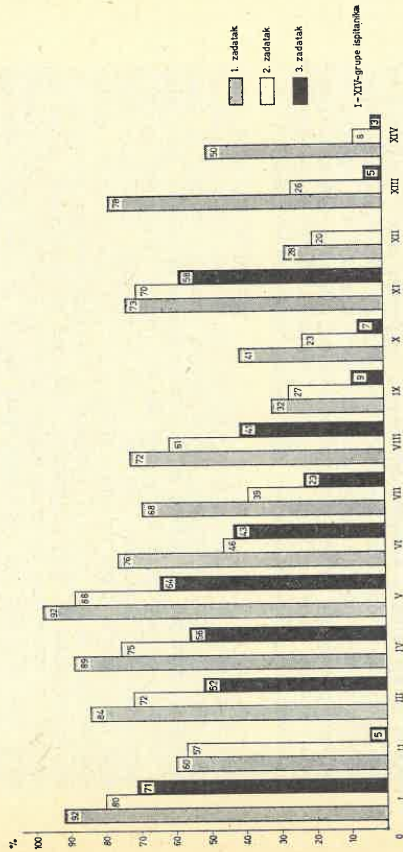
U našem je primjeru trebalo crtu vremena produžiti najmanje na šest stoljeća, na njoj bezuvjetno označiti godinu postanka Rimske Republike, a dobro bi došla i poneka prijelomna godina Rimske Republike, pa svakako u 1. stoljeću godina ubistva Cezara i Spartakova ustanka. Tada će novounesena 31. godina prije naše ere nešto kazivati. Učenik će primijetiti da je republika pala poslije ubistva Cezara, da je to stoljeće nemira i nereda, pa će mu postati logično da je u tom stoljeću republika morala pasti. Brojka 31 dobit će logički sadržaj, i lako će je upamtiti. Ostali podaci na crti vremena pomoći će učeniku da uočiti dužinu trajanja Rimske Republike, da uoči kako je Rimska Republika

poslije punskih ratova počela naglo propadati, pa će tako saznavajući nov podatak (31. godina prije naše ere) otkriti i poneke nove veze među prije naučenim podacima, i upravo će te veze biti stupovi koji će podupirati zapamćivanje novoga i zadržavanje starog gradiva.

ovako ne valja :



I za oblike rada označene u anketi pod f) i g) izjasnio se mali postotak učenika. Koliko je godina proteklo od godine koju treba zapamtiti do nekog drugog poznatog događaja, izračunalo je svega 39% učenika, a kako je dugo neki događaj trajao, izračunalo je 49% učenika.



Iste podatke o tim oblicima rada pružaju i rezultati dobiveni testovima znanja provedenim u 14 prvih razreda gimnazija u SRH. Zadaci su glasili:

1. Kada je nastala jedinstvena egipatska država?
2. Kada su Perzijanci osvojili Egipat?
3. Kako je dugo trajala egipatska država?

Grafikon na str. 108. ilustrira koliki je postotak učenika riješio ta tri zadatka.

Dok je postotak učenika koji tačno odgovaraju na 1. i 2. pitanje visok, iznenađuje koliko je nizak postotak učenika koji znaju riješiti 3. zadatak (5% : 57% i 60% u II grupi ispitanika ili 5% : 26% i 78% u XIII grupi ispitanika).

Kako to da se tako mali postotak anketiranih učenika izjasnjava za taj oblik rada? Kako to da tako mali postotak učenika odgovara tačno na 3. zadatak?

Mislim da je to zato što ima mnogo prigovora tim oblicima rada, pa ih mnogi nastavnici i ne primjenjuju. Često se čuje od nastavnika: »A čemu ta matematika u povijesti? Ona nam samo oduzima dragocjeno vrijeme, a ničemu ne služi.«

Koliko su tačne i opravdane takve opaske, ilustrirat će nam ovaj primjer.

Nastavnu jedinicu »Pregled država Staroga istoka u 1. tisućljeću prije naše ere« obradila sam u pet paralelnih odjeljenja prvih razreda gimnazije na pet raznih načina.

1. Ispričala sam učenicima podatke o svakoj državi, a godine zapisa na ploču. Učenici su ih prenijeli u bilježnicu. (Na ploči je bilo zapisano sedam podataka.) Potkraj sata obrisala sam ploču, zatražila od učenika da zatvore bilježnice i knjige i zadala im da na papir napišu godine i uz njih podatke koje su zapamtili.

Samo su 3 učenika (od 38) zapamtila tačno svega 4 podatka, a rezultat svih ostalih bio je mnogo slabiji.

2. U paralelnom odjeljenju unosile su se godine na crtu vremena (poneke ja, a neke učenici). Ujedno smo otkrivali dužinu trajanja pojedinih država, tempo njihova uzdizanja i propadanja i redoslijed njihova smjenjivanja. Na kraju tog sata dala sam učenicima isti zadatak. Rezultat je bio mnogo bolji:

— 13 učenika (od 30) napisalo je tačno 6 podataka,

— 15 učenika zapamtilo je 6—3 podatka,

— 2 učenika zapamtila su svega 2 podatka.

3. U trećem paralelnom odjeljenju zadala sam učenicima da sami obrade to gradivo. Namjerno nisam dala nikakve upute za rad. Kad sam i od njih zatražila da napišu što su zapamtili, pokazao se vrlo slab rezultat, tj. 2 učenika napisala su po 3 tačna podatka, a svi ostali pogriješili su u svim »naučenim« podacima. Produžili smo rad i idućeg školskog sata da bi učenici utvrdili isto gradivo. Nakon toga postavila sam im isti zadatak. Ovega puta rezultat je bio malo bolji, ali još uvijek ne tako visok kao u drugom paralelnom odjeljenju:

6 učenika (od 32) napisalo je 5 tačnih podataka,

7 učenika navelo je 4 tačna podatka,

19 učenika zapamtilo je 3 i manje od 3 podatka.

4. Iduće školske godine ponovila sam pokus u svim odjeljenjima prvog razreda gimnazije. Ovaj put bilo ih je pet. U prva tri postupila sam kao i prošle godine. U četvrtom paralelnom odjeljenju zadala sam učenicima da sami unesu na crtu vremena sve vremenske podatke na koje naiđu u tekstu i da uoče dužinu trajanja, početak i pad svake države. Nakon završenog rada zadala sam im da izrade novu crtu vremena po sjećanju (naravno, bez pomagala). Taj se rad produžio i na idući sat. (Osigurala sam dva uzastopna školska sata.) Rezultat je bio bolji od svih prethodnih:

11 učenika (od 35) tačno je zapamtilo svih 7 podataka,

5 učenika je tačno zapamtilo 5 podataka,

8 učenika je tačno zapamtilo 4 podatka,

11 učenika je tačno zapamtilo 3 i manje od 3 podatka.

5. I napokon u petom paralelnom odjeljenju ponovila sam prethodni postupak, ali sam nakon završenog rada postavljala usmene zadatke, npr. »Koliko je stoljeća nakon hebrejske države uzdiže asirska država?«, »Kako dugo traje asirska država?«, »U kojem je stoljeću nastala nova babilonska država?«, »U kojem je stoljeću propala?«, »Koja se velesila uzdiže na Starom istoku poslije nove babilonske države?«, »Koliko je stoljeća prije nove babilonske države nastala stara babilonska država?« itd.

I taj se rad produžio i na idući sat. Bilo je prilično muke dok sam od učenika dobila tražene podatke. Ponovo sam imala prilike da potvrdim staro uvjerenje kako učenici govore godine i tačno ih iznose, ali ne znaju što kažu. Znaju oduzimati i zbrinjati, ali kad je riječ o vremenu, dobivaju najnevjerojatnije brojke, mirmo ih izgovaraju, nelogičnost u tvrdnjama ništa ih ne smeta. Kod nekih je potrebno dugo vremena da izgovorenu brojku »osvijeste«, da je makar kao brojku predoče, a još čulje da predoče vrijeme u koje tu brojku treba smjestiti. Nakon završenog rada napisali su zapamćene podatke. Rezultati su bili ovakvi:

13 učenika (od 33) zapamtilo je svih 7 podataka,

6 učenika zapamtilo je 6 podataka,

4 učenika zapamtila su 5 podataka,

5 učenika zapamtilo je 4 podatka,

7 učenika zapamtilo je manje od 4 podatka.

Nakon završenog sata u svih sam pet odjeljenja rekla učenicima da to gradivo nije važno, da ne treba da ga uče kod kuće. Učinila sam to radi toga da bih na idućem satu mogla konstatirati koliko će od zapamćenog učenici zadržati u sjećanju nakon dva dana. Na idućem satu zadala sam svima da unesu na crtu vremena vremenske podatke koje su na prošlom satu zapamtili.

U prvom odjeljenju učenici su imali u glavi potpunu zbruku; očekivala sam je. Samo su 3 učenika zadržala 2 tačna podatka, svi su ostali pogriješili u svim zabilježenim podacima. U drugom paralelnom odjeljenju 25 učenika zadržalo je 2—5 podataka. U trećem je rezultat bio jednak rezultatu na prošlom satu. U četvrtom odjeljenju rezultati su bili malo bolji nego u drugom: 26 učenika upamtilo je 3—6 podataka. U petom

odjeljenju samo su 3 učenika zadržala u sjećanju manje od 3 podatka, dok je 5 učenika zapamtilo čak 7 podataka, a 23 učenika tačno 3—6 podataka.

1. Izložena mogla smo konstatirati da su u pet navedenih slučajeva tri faktora bila varijabilna (ne uzevši u obzir sastave razreda koji, dakako, nisu mogli biti homogeni jer se radilo u redovnim školskim okolnostima).

Ti varijabilni faktori bili su:

— trajanje rada (1. i 2. odjeljenje — 1 školski sat; 3, 4. i 5. odjeljenje — 2 sata);

— organizacija sata (1. i 2. odjeljenje — frontalni rad; 3, 4. i 5. — samostalni rad);

— metoda rada (1. predavanje, 2. poučavanje, 3. samostalni rad bez uputa, 4. samostalni rad s uputama, 5. samostalni rad s uputama, vježbe u računju vremena).

Koji je od ta tri faktora najviše djelovao na razlike u rezultatima? Prvi faktor smijemo eliminirati iz ovih razloga: u prvom i drugom odjeljenju rad je jednako dugo trajao (jedan školski sat), a razlike u rezultatima su očite; još su veće razlike u rezultatima između trećeg, četvrtog i petog odjeljenja, a u svim trima rad je trajao dva školska sata. Manje su razlike između rezultata prvog i četvrtog odjeljenja, iako je rad nejednako dugo trajao (u drugom odjeljenju jedan školski sat, a u četvrtom dva sata).

Organizacija sata bila je ista u prvom i drugom odjeljenju (frontalni oblik rada), te u trećem, četvrtom i petom odjeljenju samostalni rad učenika. Znatna je razlika u rezultatima upravo između prvog i drugog odjeljenja, te trećeg i četvrtog, a rezultati se poklapaju u prvom i trećem, te u drugom i četvrtom odjeljenju. I taj faktor, dakle, nije odlučivao.

Preostaje nam da pogledamo treći faktor — metodu rada. Taj je varirao u svih pet odjeljenja.

U prvom odjeljenju ispričali smo podatke, zapisali ih na ploču i zadali učenicima da ih ponove. Postupili smo, dakle, metodski korektno, ali samo formalno korektno, i upravo time učinili onu grešku koja se u didaktici naziva formalizam, a iz koje uvijek nužno slijedi i verbalizam. Ogriješili smo se o duh, metodskih uputa i onih psiholoških zakona koje smo prije naveli, tj. nismo učenike upozorili na težinu i važnost podataka koje treba da memoriraju, pa je tako izostala i ona primarna okolnost potrebna pri zapamćivanju novih sadržaja: usmjerenost i koncentracija pažnje. Taj smo metodski propust učinili i u trećem odjeljenju, pa je i tu iz istih razloga rezultat bio nizak.

U trećem i četvrtom odjeljenju — uz različitu organizaciju sata — metodski smo jednako postupili u ovome:

— upozorili smo učenike na važne podatke koje moraju zapamtiti; — pomogli smo im (u drugom odjeljenju), odnosno uputili smo ih (u četvrtom odjeljenju) da vremenske podatke zorno sagledaju.

Neznatna je razlika u rezultatima tih dvaju odjeljenja, ali je velika razlika između ta dva, pa prvog i trećeg paralelnog razreda.

U petom odtjeljenju prethodnim smo postupcima dodali još i onaj kojim smo tražili od učenika da računanjem vremena odrede odnose i veze među vremenskim podacima i da tako izoštre predodžbe o vremenu. Rezultati su u tom slučaju, kako smo vidjeli, bili najbolji.

(Naravno, svjesni smo kako izloženom »eksperimentu« nedostaje čistoća naučnog ispitivanja. No izneseno ipak dokazuje kako i redovna nastavna praksa može ukazati na neke probleme, a njihovo rješavanje može dovesti do izvjesnih spoznaja koje čekaju na naučnu obradu.)

Na kraju treba odgovoriti je li opravdan prigovor postavljen računju vremenskih odnosa. Računske operacije, kako se moglo utvrditi, nisu u nastavi povijesti same sebi svrha, one su tek sredstvo kojim se ostvaruje sigurna vremenska orijentacija. One pomažu učenicima da sagledaju dužinu vremena (trajanje zbivanja) i vremenske odnose među događajima. Brojke-godine stavljene u mnogostrukim relacijama, određivane onim »prije«, »poslije«, »kako dugo«, dobile su svoj vremenski smisao, i taj je bio nosilac zapamćivanja i retencije zapamćenog. Vrijeme kao apstraktni pojam bilo je konkretizirano što zorom, koji stvara crta vremena, što računskim operacijama u vezi s vremenskim relacijama, a one stvaraju predodžbu o trajanju zbivanja i o slijedu događaja.

Osim toga, takav rad prisiljava učenika da izgovorenu brojku-godinu i č u je, da sebi predoči vrijeme koje ta godina određuje, ukoliko, da postane svjestan prije nesvjesno izgovorenih riječi. Kad se to postigne, učenik se često sam zaprepasti nad besmislicom koju je maločas izgovorio. A kad se postigne još i to da se učenik navikne da brojku-godinu uvijek svjesno izgovara, postignut je i željeni rezultat: ono što je bilo teško postaje lako, učenik s lakoćom zapamti godinu i trajno je pamti.

Naravno, nije dovoljno da učenik samo jednom na takav način izgovori godinu pa da ona bude trajno zapamćena. I pri tom su obliku pamćenja potrebne vježbe i ponavljanje, samo što to više nije mehaničko ponavljanje besmislenog materijala, već logičko povezivanje smislenih podataka.

Viši oblik logičkog pamćenja je sinhrono povezivanje vremenskih podataka.

Sinhrono povezivanje unosi red u nered, ono je kao kompas u džungli, putokaz u mnoštvu podataka koji su zatrpavali svijest učenika.

U nastavi povijesti istovremene događaje proučavamo sukcesivno. Proučavamo najprije grčku povijest da bismo mjesec ili dva poslije proučavali zbivanja u rimskoj državi koja su se odvijala istovremeno s onima u Grčkoj. Učenici su već prilično zaboravili grčku povijest kada dođemo npr. u 6., 5., 4. st. rimske povijesti. Njima se čini da se događaj iz tog istog 6. st. rimske povijesti odigrao kasnije od onog u Grčkoj već i zato što ga kasnije proučavaju. Subjektivno doživljavanje vremena mijša se s povijesnim slijedom događaja. U učeničkoj svijesti nastaje, dakle, iz posve razumljivih razloga ponešto iskrivljena slika o povijesnom vremenu. Nužno je u iskrivljenu sliku korigirati. Učinit ćemo to ako potijemo učenike da se kod svakog novog vremenskog podatka u rimskoj povijesti sjete istovremenog stanja u grčkim državama. Nakon konstatacije da je npr. Rim osnovan 753. godine treba svakako da uslijedi pitanje postoje li u to vrijeme već grčke države, što o njima znamo. Kad navodimo da je 509. god. Rim postao republika, pitamo se što se

te godine događa u Ateni. Još obilnije pružat će se prilika za takav rad u proučavanju srednjega vijeka, gdje učenici uzastopno upoznajaju Francusku, Englesku, Njemačku, pa naše zemlje: Hrvatsku, Srbiju, Bosnu, Crnu Goru. Međusobno povezivanje i kompariranje istovremenih zbivanja u raznim državama, određivanje slijeda istih pojava u raznim zemljama (npr. formiranje staleskih skupština, pojava industrijske revolucije), uočavanje tempa razvoja u svakoj od proučenih zemalja, sve će to pripremiti teren da se uspješno svladava onaj neophodni završni zadatak: sinhrono ponavljanje povijesnog zbivanja u nekoliko država u toku više stoljeća. Taj je zadatak učenicima u svakom slučaju vrlo težak, jer se moraju iz ubičajenog vertikalnog promatranja zbivanja prebaciti na horizontalno sagledavanje događaja, a bit će to teži ako se sinhroniziranje nije za čitavo vrijeme rada postupno pripremalo, ako se svijest učenika nije postepeno pripremala za takvo sinhrono promatranje događaja.

Utvrdivanju sinhronog pregleda zbivanja u nekoliko država treba da prethodi izrada sinhronne tablice. I taj je zadatak učenicima veoma težak, a da bi se uspješno obavio, treba im dati potanje upute za rad. Evo nekih.

Prvo, pošto smo učenika upoznali s tehnikom izrade, izradit ćemo prvu tablicu zajedno s učenicima na satu.

Drugo, sinhrona tablica treba da bude i sinoptička, tj. da na prvi pogled uočimo u njoj istovremene događaje, i zato je nužno da istovremeni događaji budu naznačeni na istoj crti. Na to treba učenike i nekoliko puta upozoravati, jer oni to nerado usvajaju.

Treće, sinhrona tablica treba da bude pregledna i čitka, i zato u nju treba da uđu samo najznačajniji podaci najkraće formulirani. Najbolje je da učenici unose samo natuknice, i to one i u onom obliku koji svakom od njih najviše govore. Pri izradi tablice treba, dakle, da se izvrši selekcija podataka i informacija o njima, a upravo to odabiranje važnih i najvažnijih podataka pridonosi učvršćivanju stečenog znanja.

Cetvrto je i najvažnije pravilo da se sinhrona tablica mora i izradivati sinhrono. To znači da uz svaki događaj u nekoj zemlji treba odmah potražiti i ubilježiti istovremeni događaj u drugim zemljama. Potulje treba učenike uvjeravati koliko i zašto je to potrebno, jer su oni skloni, naprosto zbog zakona inercije, da ispisuju događaje svake pojedine države kronološkim redom s uvjerenjem da će konačni rezultat ipak biti sinhrona tablica. Tablica će možda i pokazivati događaje sinhrono, no učenikova svijest ostat će podešena na staro kronološko sagledavanje događaja. Svrha tablice bit će time promašena. Uvijek i nanovo treba ih upozoravati da se ne radi samo o slici koju pruža tablica, već mnogo više o njihovom načinu gledanja na povijesne događaje. (Naravno, mislimo pri tom na vremenski aspekt gledanja.)

I napokon, učenicima treba razložno objasniti kakvu će korist od toga imati, u kojem će slučaju imati veću korist, a u kojem manju, od izrade takve tablice.

Najkorisnije će biti za učenika ako u tablicu unosi dobro naučene podatke po sjećanju. Taj će način utvrđivanja već naučene građe osvijetliti poznate podatke s novoga aspekta, što će svakako pridonijeti trajnosti znanja.

Manje će koristiti imati oni učenici koji će pri izradi tablice nedovoljno utvrđene podatke jednostavno prepisivati iz udžbenika ili iz kromološkog pregleda u bilježnici; oni će taj posao obavljati mehanički, a time će izostati i željeni efekt toga rada.

Svakako, najmanje će koristiti od toga rada imati oni učenici koji prepišu tuđu već gotovu tablicu, pa iz nje pokušaju memorirati sve potrebne podatke i njihove međusobne veze. Učine li tako, čut ćemo od njih posve sigurno onu poznatu izjavu da su učili tablicu jučer cijelo poslijepodne i do dva sata u noći, ali da im se sve pobrkalo u glavi. Ponovit ćemo učenicu i ovaj put stari zahtjev da se sinhronom tablicom ne uče podaci, da je treba izraditi s već naučenim podacima, da ona treba samo da nam otkrije nove veze među već otprije naučenim podacima.

Mnogo poticaja za izradu pregleda u obliku tablica daju u osnovnoj školi radne bilježnice (vidi str. 217—228). Tako je već na 2. i 3. stranicama radne bilježnice (Makek-Matašin) za VI razred osnovne škole ilustrirana tablica u kojoj učenici mogu sređivati podatke prethistorije. Započne li se s tim vježbama već na tom stupnju školovanja, u višim će razredima učenicima taj način rada postati ne samo navika već i potreba.

Da rezimiramo:

Iznijeli smo najprije one oblike rada za koje mislimo da su manje vrijedni, a zatim one koje smatramo vrednijima.

Ponavljanje godina samo kao brojki beskoristan je posao, jer je to najčešće mehaničko-verbalno ponavljanje besmislenih riječi. Treba ga, dakle, izbjegavati.

Mnemo tehnički postupci pri zapamćivanju djelomično su korisni jer unose u besmislene brojke samo umjetni, a ne i vremenski smisao. Mogu se stoga samo prigodno primijeniti.

Određivanje stoljeća vrijedan je postupak ako se time određuje vrijeme, bezvrijedan ako i stoljeće pamtimo samo kao brojku.

Kronološke tablice korisne su ako njima određujemo kretanje zbiljevanja, beskorisne ako njima samo mehanički ponavljamo poredane brojke. Unošenje godina na crtu vremena koristan je postupak jer njime pospješujemo percipiranje vremena. Treba ga, dakle, konstantno primjenjivati.

Izračunavanjem trajanja nekog zbiljevanja i vremenskih odnosa među događajima unosimo u brojke vremenski smisao i pomažemo formiranje vremenskih predodžbi, a time omogućujemo i logičko pamćenje podataka. Taj je postupak veoma vrijedan i treba ga što više njegovati.

Sinhrono promatranje događaja najvredniji je oblik rada, jer se njime u svijesti učenika stvara cjelovita slika djelomično proučenih zbiljevanja u svijetu. Zbog toga ono treba da bude neizostavni oblik rada pri završnom ponavljanju kraćeg ili duljeg povijesnog razdoblja.

Usvoji li se takvo vrednovanje oblika rada, postavlja se još završno pitanje: Kako ćemo iskorijeniti ono što ne vrijedi, a kako razviti ono što vrijedi? I, vraćamo se na početno pitanje: Kako treba uputiti učenika da valjano uči?

Odgovor na ta pitanja dan je djelomično uz analizu svakog oblika rada. Možda je potrebno na kraju istaći još neke momente.

Prva i najefikasnija uputa učenicima za rad je rad samog nastavnika.

Uz redovno proučavanje i objašnjavanje novih podataka dobro je da učenike prigodno poučimo kako će te podatke bolje, lakše i brže naučiti i da objasnimo zašto tako valja, a onako ne valja raditi. Obrazložena objašnjenja učenici radije prihvaćaju nego neobrazložene zahtjeve.

Ponekad ćemo utrošiti i cijeli sat upućujući učenike kako treba učiti; uspijet ćemo uradimo li to na konkretnoj građi.

Najbolje ćemo poučiti učenike kako valja učiti ako učimo zajedno s njima.

KAKO TREBA UČENIKE UPUTITI U POVJESNU PROBLEMATIKU

Osnovne misaone operacije

Razviti u učenika sposobnost samostalnog logičkog mišljenja jedan je od osnovnih zadataka i ciljeva svakog obrazovanja.

Misaone djelatnosti manifestiraju se već kod djece u najranijim godinama, no stvar je odgoja u predškolskoj i u školskoj dobi kako će se te ljudskom mozgu svojstvene funkcije razviti. Utvrđeno je da se pod dobrim vodstvom dane intelektualne dispozicije mogu razviti u natprosječne, i obratno. —

Ne samo sposobnost mišljenja već i sklonost misaonoj djelatnosti, sklonost i težnja za saznavanjem javljaju se kod djece već u najranijoj dobi. Potvrđuju to ona prije spomenuta dječja pitanja: što je to, tko je to, a poslije i zašto ovo, zašto ono. Sva ta dječja znatiželja može se pod povoljnim okolnostima razviti, i obratno, pod nepovoljnim i posve zahirati. A upravo ta pitanja: otkuda, zbog čega, čemu, zašto treba da dominiraju u svijesti učenika i na školskom satu i pri samostalnom učenju kod kuće. Znati ih pobuditi, podržavati, znati podsticati učenike da ta pitanja sami i postavljaju, i na njih odgovaraju, to je osnovni zadatak nastavnika u razvijanju logičkog mišljenja u svim predmetima. Nas ovdje zanimaju neke specifičnosti u nastavi povijesti.

Nastavnik mora u nastavi povijesti voditi učenike tako da im pogaone pronalaziti i otkrivati odnose i veze među povijesnim zbivanjima u razna vremena i u raznim zemljama, otkrivati veze i međusobne odnose ekonomskih, političkih i kulturnih pojava u jednoj zemlji, uspostavljati veze među srodnim zbivanjima u raznim zemljama, što sve zajedno drugim riječima znači: u raznim manifestacijama povijesnih pojava otkrivati zajedničko i bitno s jedne strane, a specifično s druge strane — otkrivati, dakle, i društvene zakonitosti, ali i posebnosti. A to je upravo i cilj nastave povijesti.

Sovjetski psiholog Rubinstein i švicarski psiholog Piaget analizirajući intelektualni rad ustanovili su da se on sastoji od mnoštva pojedinačnih intelektualnih operacija koje su međusobno povezane i integrirane. V. Poljak u članku »Misaono aktiviranje učenika u nastavi«²²

²² V. Poljak: »Pedagoški rad«, 3—4, 1960.

konstatira da je dijapazon ljudskih intelektualnih operacija vrlo velik, pa prema tome je i vrlo velika mogućnost misaonog aktiviranja učenika. Prema prvobitnoj analizi Poljak navodi oko 40 različitih intelektualnih operacija, a daljnjim raščlanjivanjem dolazi do spoznaje da svaka od navedenih operacija može imati nekoliko varijanata, pa se njihov broj povećava geometrijskom progresijom.²³ Taj široki ekstenzitet misaonih operacija treba samo znati didaktički iskoristiti, drugim riječima, treba znati pobuditi, poticati i razvijati one misaone operacije koje karakter nastavnog predmeta — u našem slučaju povijest — sam po sebi nameće i znati te poticaje uskladiti s intelektualnim nivoom učenika.

Osnovne misaone operacije — analiza, sinteza, apstrakcija, komparacija i generalizacija — ne javljaju se izolirano, već se u nastavnom procesu stalno isprepleću.

Analizom rastavljamo cjelinu na dijelove, bilo da se radi o analizi događaja, pojave, pojma, problema ili povijesne ličnosti. U nastavnoj praksi analizirati se može metodom izlaganja, razgovora, na osnovi vizuelnih sredstava — slika, karata, shema, grafikona, ili pak na tekstu udžbenika, povijesne čitanke i povijesnog dokumenta, pod vodstvom nastavnika ili u samostalnom radu učenika. Analizom razrađujemo povijesnu građu i upoznajemo povijesne činjenice. Prema tome, svrha je analize da pripremi materijal za daljnju obradu. Tu misaonu djelatnost možemo, dakle, smatrati ishodištem spoznajnog procesa. Ona je početak, ali ne i kraj spoznavanja.

Daljnji korak u procesu spoznavanja je apstrakcija — misaona djelatnost kojom u mnoštvu analizom dobivenih detalja otkrivamo bitno i odvajamo ga od nebitnog, osnovno i glavno od sporednog, nužno i zagonjerno od slučajnog. Apstrakcija je, kako kaže B. Gentner, »alat logičkog spoznavanja.«²⁴ Njome se konkretni materijal usvojen u procesu učenja zorom, predodžbom, usmenim ili pismenim opisom preraduje u apstraktne spoznaje. To prevodnije osjetnog u logičko osnovni je zadat tak apstrakcije kao misaone operacije. No, vrijednost apstrakcijom dobivenih elemenata bit će u procesu učenja to veća što će se čvršće oslanjati na konkretno i što je veća mogućnost i sposobnost učenika da apstraktno potvrde konkretnim. Jedinstvo općeg i posebnog, bitnog i sporednog u procesu spoznavanja ne smije biti razbijeno, jer jedno se na drugo oslanja, jedno iz drugog izlazi, jedno se na drugo veže.

Apstrakcija je put koji vodi do daljnje misaone djelatnosti, do sinteze. Ona je, prema tome, posrednik između analize i sinteze. Sinteza je u stvari spajanje analizom razdvojenih i apstrakcijom odabranih dijelova u novu cjelinu. No to se spajanje ne može i ne smije vršiti mehanički. Takav bi posao bio besmislen. Spajanje jest i treba da bude rezultat svijesnog, k cilju usmjerenog udruživanja elemenata, u ovom slučaju povijesnih činjenica, u novu spoznaju.

Stvaranje spoznaja je, dakle, glavni zadatak sinteze. Sinteza je upravo ona misaona operacija kojom sagledavamo odnose među povi-

²³ V. Poljak: »Princip aktivnosti učenika u nastavi«, »Pogledi i iskustva« 4, Zagreb 1964, str. 10.

²⁴ B. Gentner: »Denkoperationen und ihre Anwendung im Geschichtsunterricht«, u djelu kolektiva autora »Spezielle Probleme der Denk- und Erkenntnisarbeit im Geschichtsunterricht der Oberschule«, Potsdam 1966, str. 33.

jesnim pojavama i zbivanjima; ona nam pomaže da zbivanja ne promatramo izolirano ili jedno od drugoga, već da među njima otkrivamo kauzalne veze, drugim riječima, da zbivanja i pojave shvaćamo.

I napokon, generalizacija je ona misaona operacija kojom spoznaje dobivene pojedinačnim sintezama povezujemo u opću spoznaju. Ona je sinteza sintezâ. Konkretno, u nastavi povijesti pojedinačne spoznaje, formirane od sata do sata, od učenja do učenja, stapaju se u novu višu — opću spoznaju zakona društvenog razvoja.

Komparacija je ona misaona djelatnost koja je prisutna uz sve dosada navedene. Ona je veza između analize i sinteze, između apstrakcije i generalizacije. Kompariranje implicira poistovjećivanje i razlikovanje, a sličnost se izvodi na temelju omjera zajedničkih i različitih elemenata u članovima komparacije. Komparaciji veliko značenje u procesu učenja pridaju ruski psiholozi i pedagogi Bogojavlenski i Menciškaja.²⁵ »Poredba je najvažniji uslov za duhovnu operaciju analize i sinteze. Ona predstavlja misaonu djelatnost kojom se pojedine oznake jače ističu i kojom se utvrđuju sličnost i razlike među predmetima i pojavama. Na toj se osnovi mogu stvarati generalizacije i pojmovi. Poredba je, dakle, neizostavna pretpostavka apstrakcije i generalizacije.«

Prema ovome, poredba je ona misaona djelatnost koja prožimlje čitav proces nastave i proces učenja. »Svagdje gdje treba steći spoznaju ravnim pojavama,«²⁶ bilo da se njome ističu sličnosti, ili razlike u kompariranim pojavama. Poredba je pomoćnik analize, vodi u apstrakciju, spojnicu u sintezi i generalizaciji.

Dok su analiza, apstrakcija, komparacija i sinteza misaone djelatnosti koje treba pokrenuti na svakom nastavnom satu pri proučavanju nove građe, generalizacija je misaona operacija koja pored spomenutih prevladava na satima ponavljanja i sistematiziranja većih nastavnih cjelina, i o njoj će više biti govora u poglavlju »Ponavljanje i sistematiziranje«.

Ovdje treba naglasiti da nema i ne može biti pravila ni propisa kojim će se redom te misaone operacije pojavljivati u nastavnom procesu. Njihovo prisustvo u procesu učenja dikтира u prvom redu karakter građe i svrha proučavanja te građe, zatim dob i nivo predznanja i intelektualnih sposobnosti učenika.

Navedene misaone djelatnosti mogu se u učenika pokrenuti raznim metodskim postupcima, u jednih u većoj, a u drugih u manjoj mjeri. Sigurno je da konstantna metoda izlaganja u najmanjoj mjeri misaono aktivira učenike, i to jednostavno zato što je tada učenik objekt na koji se slušanjem samo prenose misaone radnje nastavnika, a ne subjekt koji sam izvodi misaone operacije, sam analizira, komparira, apstrahira i sintetizira. Učenika ćemo, prema tome, misaono znatno više aktivirati heurističkim nastavnim razgovorom i raznim zadacima koji ga potiču da rješava postavljene probleme.)

Rad na tekstu udžbenika i povijesne čitanke, obrada vizuelnih sredstava — sve su to putovi kojima se, u početku pod vodstvom nastavnika, a zatim pri samostalnom učenju, razvijaju u učenika sposobnosti

²⁵ D. N. Bogojavlenski-Menciškaja: »Psychologische Probleme des Kennntnisverwerbs in der Schule«, Berlin 1962, str. 36.

²⁶ B. Gentner, cit. dj. str. 61.

i navike da odabire one misaone operacije koje vode do rješenja problema. Da bi se te sposobnosti razvile, nije dovoljno učenike samo poticati na misaone djelatnosti, treba ih u učenika i osvijestiti. Nije dovoljno, dakle, da učenik analizira, komparira i sintetizira, on mora svjesno analizirati, komparirati i sintetizirati, a isto tako mora znati zašto i u koju svrhu, rješavajući neki problem, primjenjuje ovu, a ne onu misaonu operaciju. Jedino ćemo ga tako osposobiti da postepeno sam i bez pomoći nastavnika pronalazi puteve i načine rješavanja postavljениh zadataka. Samo tako u smislenom i svrshodno organiziranom nastavnom procesu učenik malo-pomalo prestaje biti receptivni objekt i postaje aktivni misaoni subjekt.

Primjeri iz nastavne prakse

Kao ilustraciju navest ćemo dvije varijante obrade drugog dijela teme »Razvoj čovjeka i oruđa za rad« u I razredu gimnazije.

I varijanta — metoda usmenog izlaganja.

Pošto je nastavnik proveo pripremu, najavio cilj, izložio građu prvog dijela teme u kojoj je riječ o ulozi rada u postanku čovjeka i pošto su učenici izloženu građu ponovili, on prelazi na drugi dio — na analizu ilustracija praljudi i kamenog oruđa u paleolitu u udžbeniku. Nastavnik izlaže tekst udžbenika, analizira slike pitekanropa, sinantropa, neandertalca i kromanjonca i uspoređuje ih međusobno i s likom današnjeg čovjeka, pa glavne podatke bilježi na ploču. Učenici promatraju slike u udžbeniku, slušaju nastavnikovo izlaganje i prepisuju bilješke s ploče.

Nastavnik zatim opisuje i uspoređuje kameno oruđe kojim se služio sinantrop, neandertalac i kromanjonac i bilježi nazive kamenog oruđa na ploču.

Učenici slušaju, promatraju slike oruđa i prepisuju bilješke s ploče.

Slijedi ponavljanje ovog dijela gradiva, i ovaj put u obliku pitanja i odgovora. Nakon toga još se jednom ponovi cijelo izloženo gradivo, bilo da ga jedan učenik sam prepriča ili da i ovaj put učenici odgovaraju na pitanja nastavnika. Pitanja, a tako i odgovori, uglavnom se odnose na bilješke na ploči.

Zahtjevi o artikulaciji sata su ostvareni. Sat je imao uvod, najavu cilja, razradu i zaključak. Nastavni je sat s didaktičkog aspekta besprijekoran.

II varijanta — metoda heurističkog razgovora (metoda poticaja).

I ovaj je put provedena priprema, najavljen cilj, obrađen prvi dio gradiva, izveden zaključak — rad je stvorio čovjeka. Zatim nastavnik postavlja 1. zadatak: »Pročitajte pažljivo legendu uz sliku udžbenika na str. 8. i opišite lik pračovjeka koga slika prikazuje.«

Čitajući legendu učenici saznavaju glavne podatke o pitekanropu. Opisujući pitekanropa ističu: »Čelo pitekanropa povinuto je unatrag, očne duplje su duboke, očni lukovi oštri, lične kosti izbočene, donja čeljust i brada nerazvijene, položaj glave odaje pognuto držanje.«

Učenici su, dakle, cjelinu rastavljali na dijelove — analizirali su lik pitekanropa.

Drugi zadatak je bio: »Usporedite taj lik s današnjim čovjekom i s majmunom.«

Uspoređujući, učenici ističu sličnosti i razlike između pitekanropa, čovjeka i majmuna. Komparacija im olakšava stvaranje zaključka: »Pitekanrop je više nalik na majmuna nego na čovjeka.«

Ti me je pomoću komparacije formirana i prva sinteza (spoznaja). Treći zadatak je bio: »Pročitajte legendu i opišite pračovjeka kojeg vam slika prikazuje.«

Kao i prije učenici analiziraju lik sinantropa.

Četvrti zadatak: »Usporedite sinantropa s pitekanropom.«

Uspoređujući, učenici ističu: »Očni lukovi sinantropa nisu tako oštri kao u pitekanropa, čelo je manje povinuto unatrag, lične kosti nisu tako jako izbočene, donja je čeljust u sinantropa razvijenija nego u pitekanropa, stav je sinantropa uspravniji.«

Zaključak (sinteza — spoznaja), koji proizlazi iz te poredbe, glasi: »Lik sinantropa pokazuje da se pračovjek mijenjao i razvijao.«

Nakon promatranja likova neandertalca i kromanjonca, slijede analognе analize, komparacije i sinteze, a zatim nastavnik novim zadacima pomaže učenicima da se oslobode načas konkretnih, zornih detalja — da ih apstrahiraju — i da izvedu zaključak:

»Ljudski se lik mijenjao, razvijao i usavršavao.«

Apstraktna je spoznaja proizašla, dakle, iz misaone aktivnosti učenika pri obradi konkretnog, zornog materijala.

I sada je još potrebno da nastavnik pomogne učenicima da osvijeste misaone procese koji su ih doveli do te spoznaje. Može to učiniti eventualno ovakvim pitanjima:

N.: »Što mislite, zašto smo promatrali te likove?«

U.: »Da uvidimo kako se pračovjek mijenjao.«

N.: »Kako ste došli do te spoznaje?«

U.: »Opisivali smo likove praljudi.«

Nastavnik će ih nadopuniti: »Opisivali ste dio po dio svakog lika, dakle, vi ste ih analizirali. Uz to smo stalno postavljali još jedan zadatak. Koji? Usporedite! Vi ste, dakle, najprije analizirali, zatim uspoređivali i tako sami došli do spoznaje.«

Nastavnik daje novi zadatak: »Pokušajmo isto tako analizirati i uspoređivati oruđe prvobitnih ljudi. Zanimna nas hoće li nas i te analize i poredbe dovesti do neke spoznaje.«

Slijede zadaci kao i prije, no ovaj put učenici znaju što treba da rade — da analiziraju i kompariraju, a znaju i zašto to rade — da dođu do nove spoznaje. Svrha im je rada poznata. Misaoni se procesi pomalo osvjetljavaju.

Opisuju kameno oruđe sinantropa, neandertalca i kromanjonca, uspoređuju ga međusobno i dolaze do zaključka: »Kameno oruđe biva sve šiljastije, sve oštrije i sve obrađenije«, a daljnjom apstrakcijom i ovaj put sami učenici formiraju spoznaju:

»I kameno se oruđe mijenjalo i usavršavalo.«

Slijedi zaključni zadatak: »Pokušajte odrediti u kakvoj su vezi razvoj čovjeka i razvoj oruđa kojim se služio.«

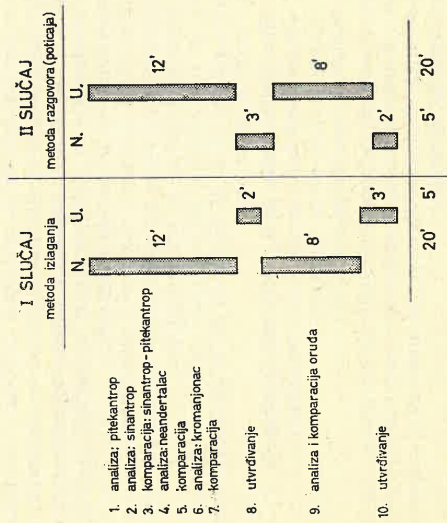
Učenici brzo dolaze do spoznaje: »Što je savršenije oruđe, to je savršeniji čovjek koji se njime služio, i obratno.«

I sad još samo treba utvrditi uzročno-posljedične veze: čovjek — oruđe za rad. Heurističkom metodom razgovora vodimo učenike do konstatacija s kojima povezujemo spoznaje prvog i drugog dijela sata: Čovjek je izrađivao oruđe. Izrađivajući oruđe, radio je. Izrađeno oruđe služilo mu je za rad pri sakupljanju hrane. Radeći, čovjek se umno razvijao. Rad je, dakle, ne samo stvorio čovjeka već ga je i razvijao fizički i umno. I napokon slijedi i osnovna spoznaja, koja je bila cilj ovoga sata:

»Rad je prouzrokovao ne samo postanak već i razvoj čovjeka.«

Prednosti su takvog načina rada u poredbi s metodom nastavnikovog izlaganja očite. Pokušat ćemo shematski ilustrirati aktivnost nastavnika i aktivnost učenika u jednom i drugom slučaju.

Pretpostavimo da obrada ovog dijela građe u cjelini traje 25 minuta. Aktivnost nastavnika i učenika predočava vertikalna crta.



Zelimo li vremenski odrediti aktivnosti nastavnika i učenika, dobivamo ove odnose: u prvom slučaju 20 : 5 minuta u korist nastavnika, u drugom slučaju 20 : 5 u korist učenika.

No, razlika u vrijednosti tih dvaju oblika rada nije samo u trajanju misaonih aktivnosti, već i u ovome: (u prvom su slučaju učenici podatke primali na znanje, u drugom spoznavali; u prvom su slučaju učenici učili slušati, u drugom misliti i misaone operacije svjesno primjenjivati.)

Praksa je pokazala da nastavni sati u kojima nastavnik preuzima funkciju misaonih poticaja, a učenici misaone djelatnosti, znatno smanjuju, ako ne i otklanjaju one tužaljke: »Učenik ne misli«, »Učenik ne zna misliti«, »Učenik neće da misli.« »Neće da misli« često upravo zato

jer ne zna misliti, jer ga nismo na konkretnim zadacima naučili da misli i da misaone operacije adekvatno zadacima primjenjuje. A u čitavom toku povijesti ima od sata do sata obilno prilike da učenici oblike mišljenja pokrenute na prvom satu sve više i više primjenjuju i razvijaju najprije pod vodstvom nastavnika, a zatim postepeno i u samostalnom radu pri obradi novog gradiva.

Kako treba odrediti misaone djelatnosti učenika, kojim ih putovima i načinima pokrenuti, ovisi i o građi i o učenicima.

Nastavna jedinica »Raspad roda i stvaranje klasa« u I razredu gimnazije daje mogućnosti za složenije misaone procese. Prikazat ću primjer iz vlastitog iskustva.

Sat je započeo ovako:

Usmjeravanje učenika

N.: »Prije svega danas ćemo utvrditi spoznaje koje smo prošli put stekli. Razmislite, kako bi prema tome trebalo formulirati naslov današnjeg našeg uvodnog razgovora.«

Razmišljanje. Javljaju se.

Prvi učenik: »Kako su se razvijale proizvodne snage u rodu«

Drugi učenik: »Kako su se razvijale proizvodne snage i kakvi su bili društveni odnosi u rodu«

Treći učenik: »U kakvoj su vezi razvoj proizvodnih snaga i društveni odnosi u rodu«

Četvrti učenik: »Što je uvjetovalo ravnopravnost roda«

N.: »Jeste li zadovoljni s ovim formulacijama? Koja vam se čini najbolja?«

Većina se slaže: »Formulacija trećeg učenika.«

Slaže se i nastavnik i daje poticaj da razmisle kako bi na takvo pitanje samostalno odgovorili. Za razmišljanje daje tri minute.

N.: »Odlučite vi koga da danas poslušamo. Poslušajte ga dobro kako biste na kraju mogli dati primjedbe o izlaganju svog druga.«

Izbor je pao na jednu učenicu. Počela je pričati. Oni je slušaju. Počinu se vrpolti. Nezadovoljni su. Nastavnik prekida pričanje: »Cime niste zadovoljni?«

»Preopširno pripovijeda, sve po redu iz udžbenika.«

»To bi trebalo ukratko reći, onako kako smo to vježbali.«

N.: »Dobro, neka to pokuša netko drugi.«

Pokušalo ih je nekoliko i jedan je uspio. Rekao je:

»U neolitu oruđe se sve više usavršava. Javljaju se nova zanimanja. Ljudi sve više privređuju, imaju sve više hrane. Oruđe je zajedničko. Zajednička su i stada i zemlja koju obrađuju. Privatne svojine nema.

Dok se ljudi služe zajedničkim sredstvima za proizvodnju, zajedno surađuju pa zato i zajednički upravljaju zajednicom, i svi su u toj zajednici ravnopravni.«

Nastavnik je zadovoljan s tim odgovorom, jer učenik izlaže sažeto, a i objašnjava pojave. No ipak ne propušta pitanje: »Odredite, dakle, što je uvjetovalo ravnopravnost članova roda.«

Odgovori su različiti i djelomično tačni.
— »Razvoj sredstava za proizvodnju.«

— »Nesavršeno kameno oruđe.«
Komparacija

Nastavnik u razgovoru s učenicima otkriva netačnost i nejasnoću i daje novi poticaj za razmišljanje:

»A što u našoj zemlji stvara ravnopravnost svih ljudi?«

Jedan učenik odgovara tačno: »Zajedničko vlasništvo nad sredstvima za proizvodnju, a isto je tako i u rodovskoj zajednici vlasništvo bilo zajedničko, pa su zato i onda ljudi bili ravnopravni.«

N.: »Što biste iz toga mogli zaključiti, o čemu ovisi ravnopravnost ljudi u nekoj zajednici?«

U.: »O vlasništvu nad sredstvima za proizvodnju.«

N.: »Jeste li baš svi uvjereni da je tako? Ovisi li doista o vlasništvu nad sredstvima za proizvodnju hoće li ljudi biti ravnopravni ili ne?«

Učenici su se pokolebali, a to je nastavnik i želio; upravo tim pitanjem želio je pobuditi interes i pažnju za daljnji razgovor s učenicima. Rekao je: »O tom ćemo pitanju danas razgovarati. Pripazite dobro, možda ćete na kraju sata moći sigurnije odgovoriti na ovo pitanje.«

Cilj je dakle bio najavljen. Nastavnik je tražio od učenika da formuliraju temu razgovora.

N.: »Odredite još jednom jasno o kojem ćemo problemu danas govoriti.«

Nakon nekoliko više-manje uspješnih pokušaja jedan je učenik rekao ovako: »O čemu ovisi kakvi će odnosi biti među ljudima u nekoj zajednici?«

Razgovor je započeo. Nastavnik potiče učenike da iznesu poznate podatke o razvoju sredstava za proizvodnju nakon neolita. Ističu se nova zanimanja ljudi u bakreno, bronzano i željezno doba. Zatim nastavnik daje nove informacije o velikim društvenim podjelama rada, objašnjava pojam »društvena podjela rada« i iz iznesenih podataka učenici s lakoćom utvrđuju da ljudi s tako usavršenim oruđem neće proizvoditi samo onoliko koliko im je najnužnije potrebno, već i više. Ta riječ više naročito se naglašava jer je polazna tačka za objašnjavanje pojmova višak proizvoda i roba. Zatim nastavnik daje informacije o razmjeni viškova između pojedinih rodova.

N.: »Što npr. zamjenjuje rod zemljoradnika s rodom stočara?«

U.: »Zamijenit će žito za stoku.«

N.: »Zemljoradnici su tako mijenjali i žito za metalne proizvode obrtnika. Ti su proizvodi još uvijek

Analiza pojave društvenog vlasništva i raspadanja roda

zajednički, jer još uvijek cijeli rod sa zajedničkim oruđem obrađuje zajedničku zemlju. No, da bi netko mogao svoju robu razmijeniti u rodu, mora se obratiti rodovskom starješini, pa je nastao običaj da se rodovski starješina dariva robom koja se donosi na razmjenu. Rodovski starješina dobio je npr. na dar plug. Čiji je tada taj plug? Tko je njegov vlasnik?«

U.: »Vlasnik je rodovski starješina.«

N.: »I čitav rod, ako je imao dosta viškova žita, zamijenit će ga za plugove. Oruđa će tako u rodu biti sve više i više. To je oruđe i bolje od kamenoga, pa će se njime lakše, bolje i više proizvoditi. Nije potrebno da cijela rodovska zajednica zajedno obrađuje polja, mogu sada i najbliži srodnici: otac, mati, djeca — dakle porodica — proizvesti onoliko koliko im je potrebno da se prehrane. Zato se i zajednička rodovska zemlja dijeli porodicama da je za sebe obrađuju. Zemlja se najprije daje porodicama na uživanje, a postepeno postaje nasljedno, privatno vlasništvo porodice. Utvrdimo, dakle, što se s razvojem sredstava za proizvodnju dogodilo s vlasništvom.«

U.: »Zajedničko vlasništvo nad sredstvima za proizvodnju postalo je privatno vlasništvo.«

Nastavnik podsjeća na postavljeni problem: »A što je ono nas zanimalo na početku današnjeg našeg razgovora?«

U.: »Što će sada biti s rodom? Kakvi će odnosi biti u rodu?«

N.: »Rod se raspao na porodice, a porodice su se udruživale prema mjestu stanovanja, prema teritoriju na kojemu su živjele, zato se i zovu teritorijalne zajednice. (Taj novi pojam osvjetljava se primjerima.) No, nas je zanimalo hoće li se promijeniti odnosi među ljudima kad se promijenilo i vlasništvo nad sredstvima za proizvodnju.«

Nastavnik potiče učenike da analizom dobivene podatke još jednom utvrde. Podsjeća ih: »Tko je on dobio više oruđa prilikom razmjene?«

U.: »Rodovski starješina.« I to se naročito naglašava: »Rodovske i plemenske starješine imaju, dakle, više oruđa.«

N.: »Rodovi i plemena međusobno i ratuju. Rodovi pobjednici dijele u ratu dobiveni plijen, pa i kod te diobe rodovske i plemenske starješine i vojskovođe dobivaju više, a obični ratnici manje. I u diobi rodovske zemlje

Prva sinteza

Određivanje problema

Analiza pojave društvenog vlasništva — višak proizvoda — roba

starije i vojskovođe prisvajaju sebi više zemlje i bolju zemlju. Ostali članovi roda dobivaju manje. Lako ćete sad utvrditi što je rezultat svega toga.»

U.: »Rezultat je toga da neki imaju više, a neki manje privatne svojine.«

N.: »Nastala je, dakle, razlika u imovini — imovinska razlika. — I sad nas još zanima samo to, što je bilo s ljudima: oni koji su prvotno imali više smatrali su se »višima«, »boljima«, »otnijemijima«, »plemenitijima« — aristokratima. (Daje se etimološko objašnjenje riječi.) Oni koji su dobili manje — »običnijim«, »prostijim« ljudima, bio je to običan puk! Prema tome sada jasno vidimo što se dogodilo s ljudima.«

U.: »Nastale su dakle i razlike među ljudima.«

N.: »Ljudi su podijeljeni u dvije grupe: one koji imaju više — aristokrate — i one koji imaju manje — običan puk. I sad da utvrdimo: što je, dakle, uvjetovalo te razlike među ljudima?«

Određivanje
odnosa

Pomažući učenicima nastavnik ih navodi da sami formuliraju novu spoznaju, traži da variraju formulacije osvjetljavajući bliže i dalje uzroke dok napokon ne dobiva od učenika ovakav odgovor:

U.: »Razvoj sredstava za proizvodnju uvjetovao je stvaranje viška proizvoda i robe. Višak proizvoda stvorio je privatnu svojinu. Iz privatne svojine proizašle su imovinske razlike. Imovinska razlika stvara i razlike među ljudima u zajednici.«

I nastavnik potiče na zaključak: »Možemo li sada sigurnije odgovoriti na pitanje koje je na početku postavio učenik: »O čemu ovise odnosi među ljudima u nekoj zajednici?«

U.: »Odnosi među ljudima ovise o tome tko je vlasnik sredstava za proizvodnju.«

Naveli smo taj primjer da pokažemo kako mogu podaci o kojima informiramo učenike biti podređeni problematici koja se želi osvijetliti i objasniti i kako su nastavni postupci određeni misaonim operacijama koje se žele u učenika razviti.

Da bi nastavnik pomogao učenicima da osvijeste misaone postupke, a time ih usmjerio i na pravilan rad kod kuće, može u završnom dijelu sata pokrenuti ovakav razgovor:

»Što smo zapravo danas radili proučavajući nove pojave u ljudskom društvu?«

Učenici, nenavikli na svjesno određivanje svojih postupaka, reći će: »Vi ste nam predavali novo gradivo.« Oni već navikli na takva pitanja, odgovorit će eventualno ovako: »Tražili ste od nas da zaključujemo.«

I sad nastavnik ima mogućnost da ukaže učenicima na one misaone djelatnosti koje su prevladavale u toku rada. Može to postići upita li: »Koja smo pitanja u današnjem razgovoru najčešće postavljali?« Učenici ih navode:

- Zašto se rod raspao?
- Što je uvjetovalo razliku među ljudima u društvu?
- Što je uzrok privatnom vlasništvu?
- Što je posljedica privatnog vlasništva? itd.

Nastavnik dodaje: »Postavljajući ta pitanja željeli smo, dakle, otkriti uzročno-posljedične veze među pojavama koje smo proučavali. A kad otkrijemo što je uzrok, a što posljedica, onda objašnjavamo i pojave i spoznajemo nešto novo. Da bismo nešto novo mogli spoznati, moramo najprije mnogo toga znati. Zato ćete sve ovo o čemu smo danas razgovarali kod kuće iz udžbenika još jednom proučiti; radite prema dosadašnjim uputama. U ovom ćete gradivu morati neke podatke pamtit, a druge objašnjavati. Da biste to kod kuće bolje uradili, pokušajte sada najkraće približiti što treba pamtit, a što objasniti.«

Donosimo bilješke triju učenika:

Prvi učenik

Razvoj proizvodnje stvorio je veliku društvenu podjelu rada. Ljudi su počeli stvarati robu za trgovanje. Netko je imao više, a netko manje. Nastala je privatna svojina. Ljudi u rodu postali su nejednaki.

Drugi učenik

Zapamtiti

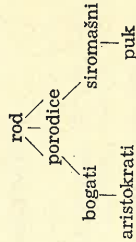
1. Koje su velike društvene podjele rada?

2. Što je roba?

3. Kako se roba zamjenjuje?

4. Što proizlazi iz toga?

Objasniti



Treći učenik

Zapamtiti

razvoj proizvodnje

metalno doba

velike društvene podjele rada

(1, 2, 3)

višak proizvoda — roba
privatna svojina
imovinska razlika

Objasniti

odnosi među ljudima

← Zašto se raspada rod

Zašto je nastala nejednakost
među ljudima
bogatiji — aristokrati
siromašni puk

Objasniti veze

Proizvodne snage se razvijaju

← Odnosi među ljudima se mijenjaju

Bilješke učenika pokazuju sljedeće:

Prvi je učenik uspio osnovne podatke sažeto iznijeti, no upute nastavnika nije još potpuno shvatio. Ne odvajaju podatke koje mora pamtititi od pojava koje bi trebalo da objasni. Pojave ne povezuje kauzalno.

Drugi učenik luči podatke koje treba pamtititi od onih koje bi trebalo da objasni, ali iz njegovih bilježaka ne vidi se što i kako želi objašnjavati. Očito je da ni on još nije načisto u kakvoj su vezi podaci o razvoju proizvodnih snaga s onima o raspadanju roda i stvaranju društvene nejednakosti.

Treći učenik svojom skicom podataka daje naslutiti da je uočio veze između razvoja proizvodnje i odnosa među ljudima i da je shvatio kako treba upravo te veze objašnjavati. Završna sinteza njegovih bilježaka govori o tome da je učenik toga sata ne samo saznavao već i spoznavao.

Razlike u radnom efektu prirodna su i normalna pojava, no radno iskustvo pokazalo je da se te razlike nakon dosljednog, upornog i sistematskog razvijanja misaonih sposobnosti učenika sve više smanjuju, a učenici koji prihvaćaju upute nastavnika sve se više osposobljavaju i za samostalnu misaonu obradu gradiva.

Primjeri misaone djelatnosti učenika prikazani su na početnim temama za I razred gimnazije, jer upravo tada treba učenicke uvoditi u takav način rada. Učenici će tako biti osposobljeni da na isti način obrađuju mnogo složeniju povijesnu problematiku novije povijesti u višim razredima srednje škole.

PONAVLJANJE I SISTEMATIZIRANJE

ORGANIZACIJA PONAVLJANJA

Govorili smo dosada o značenju prvoga učenja. No, ma koliko bilo značajno prvo učenje za stupanj znanja, ipak, samo jednokratno učenje ne može osigurati trajno znanje. Svako znanje podliježe zaboravljanju. Borba protiv zaboravljanja je ponavljanje. Ono je prema tome jedna karika u procesu stjecanja znanja.

Ponavljanje ima dvojak funkciju: u jednom slučaju služi kao sredstvo zapamćivanja (govorili smo o njemu prije), a u drugom pomaže da se zapamćeno zadrži. U prvom je slučaju sastavni dio učenja, a u drugom borba protiv zaboravljanja.

U jednom i drugom slučaju ponavljanje se tijesno povezuje sa sistematiiziranjem.

»Sistematiiziranje je«, kako kaže V. Poljak, »intelektualna aktivnost kojom čovjek snagom svoga intelekta sređuje (strukturira, raspoređuje,

svrstava, grupira i sl.) stanovite naučne odnosno nastavne sadržaje radi stvaranja preglednog sistema (strukture, sustava, poretkta, pregleda).«⁷

Sistematiiziranje je, dakle, otkrivanje reda, logičkog i vremenskog slijeda događaja koje proučavamo. Taj otkriveni red i slijed otkriva i smisao građe koju proučavamo, a što je građa osmišljenija, smanjuje se broj potrebnih ponavljanja kako u procesu prvog učenja, tako i u obnavljanju znanja jednom naučenih sadržaja. Vrijeme potrebno za ponavljanje time se smanjuje, pa je takav rad zbog toga racionalniji i ekonomičniji.

Ponavljanje jednom naučene povijesne građe treba da se odvija postupno i organizirano.

Nastavnik mora brižljivo planirati ne samo čitav nastavni proces već i sate ponavljanja, a uz to se mora isto tako brižljivo pripremati za njihovo izvođenje.

Za nastavnike je teže izvoditi smislene i svrsishodne sate ponavljanja nego obrađivati novu građu.

Veoma griješe nastavnici koji organiziraju nastavni proces tako da predaju novu građu nekoliko sedmica, pa i mjesec-dva, sve dok ne završe gradivo čitave nastavne jedinice, a tek ga zatim s učenicima ponavljaju. Oglušuju se time o psihološke zakone i principe suvremene didaktike. Iz takva rada može proizaći samo prividno i vrlo kratkotrajno znanje. Da se osigura čvrsto i trajno znanje, istu građu treba ponavljati u više navrata u raznim vremenskim intervalima, a isto je tako treba osvjetljavati s raznih stanovišta i sistematiizirati prema različitim kriterijima. Ponavljati treba permanentno. Prema tome, iz nastavne prakse treba da izostane onaj loši sistem: period predavanja — period ponavljanja.

Kako treba planirati i izvoditi ponavljanje i sistematiiziranje dijelova nastavne cjeline, čitave nastavne cjeline, dviju nastavnih cjelina sa sličnom temom i nekoliko nastavnih cjelina zajedno, pokazat ćemo na primjerima iz robovlasničkog društva.

1. Antičko ropstvo u Grčkoj — ponavljanje i sistematiiziranje pojedinih dijelova nastavne cjeline
2. Antičko ropstvo u Grčkoj — sistematiiziranje čitave nastavne cjeline
3. i 4. Antičko ropstvo u Grčkoj i Rimu — sistematiiziranje dviju nastavnih cjelina
5. Robovlasničko društvo — sistematiiziranje nekoliko nastavnih cjelina koje povezuje zajednička problematika

⁷ V. Poljak: »Sistematiiziranje nastavnih sadržaja«, PKZ, Zagreb 1965, str. 18.

ROBOVLASNIČKI SISTEM
NASTAVNA CJELINA — ANTICKO ROPSTVO U GRČKOJ
I. PONAVLJANJE DIJELOVA NASTAVNE CJELINE
 (neposredno nakon proučavanja tih dijelova)

ŠTO?	ZASTO?	RAD U RAZREDU	KAKO?
herojsko doba (nasejbanje Grka, kultura, religija, mitologija)	1. proširiti znanje 2. komparirati grčku i egipatski religiju 3. utvrditi spoznaju: religija privrednog odnosa društvenih odnosa	- dijelom referati učenika - razgovor	- zadati pojedini učenicima da pripreme obradu dijelova i referate o mitovima - upozoriti sve učenike da promatraju i samostalno opisuju silke u udžbeniku - provjeriti znanje prepravljanjem
postanak grčkih kolonizacija, Sparta	1. <i>provjeriti shvaćanje:</i> a) društvenog razvoja do države b) pojmove — klase — zakonodavna vlast — izvršna vlast — aristokratska monarhija	- samostalno izlaganje učenika - definicija pojmova	- upozoriti učenike na zadatke iz udžbenika i uputiti kako da povezuju tekst udžbenika i odgovore na pitanja i zadatke iz udžbenika - podsjetiti ih na izradu predjeka povijesnih pojmova
Atena — država	2. usporediti oblike vlasti u Sparti i Egiptu 3. utvrditi spoznaje: a) privredni razvoj stvara klasno društvo b) gdje god se javljaju klase, stvara se država c) država je aparat sile	- razgovor - pismeni zadaci objektivnog tipa	- propadanje grčkih država, ratovi, makedonska prevlad, helenizam
Atena — razvoj robovlasničke države do kraja 6. st.	1. <i>provjeriti shvaćanje</i> i znanje a) pojmove: — patrijarhalno — robovlasničko ropstvo — aristokratska monarhija — aristokratska republika — robovlasnička demokratska republika b) privrednog razvoja Atene c) Solonovih i Klistenovih reformi 2. <i>usporediti:</i> a) oblike vlasti u Sparti, Ateni i Egiptu b) robovlasničku i socijalističku demokraciju 3. <i>obnoviti spoznaju</i> odnosa: privredni razvoj — društveno-politički razvoj	- kontrolni zadaci (5 min) - samostalno izlaganje učenika - analiza tekstova povijesne čitanke - razgovor - razgovor	- utvrditi: a) uzroke, tok i posljedice peloponeskih ratova b) kronološki sistematično izlaganje 5. i 4. st. c) spoznaje — privreda zasnovana na radu robova omogućila je razvoj kulture d) politički formiranja vlastitih stavova 1. <i>utvrditi:</i> a) uzroke, tok i posljedice peloponeskih ratova b) kronološki sistematično izlaganje 5. i 4. st. c) spoznaje — privreda zasnovana na radu robova omogućila je razvoj kulture d) politički formiranja vlastitih stavova 2. <i>odrediti</i> saštinu antičke kulture je nadgradnja materijalne baze 3. <i>usporediti</i> kulturu Grčke s. i 4. st. i helenizma 4. <i>provjeriti shvaćanje:</i> kultura je nadgradnja materijalne baze

ŠTO?	ZASTO?	RAD U RAZREDU	KAKO?
Atena u 5. st., grčko-perzijski ratovi, izniklovo doba	4. <i>sistemizirati</i> znanja i spoznaje o Ateni kronološki pregled 1. <i>utvrditi</i> uzrok, tok i posljedice grčko-perzijskih ratova 2. proširiti informacije o grčkoj kulturi 3. <i>provjeriti</i> shvaćanje: a) pojma — antičko ropstvo b) materijalističke i idealističke filozofije Grka c) spoznaje — privreda zasnovana na radu robova omogućila je razvoj kulture 4. <i>politički</i> formiranja vlastitih stavova	- samostalno izlaganje učenika - crta vremena - samostalno izlaganje učenika - projekcija silueta učenika - diskusija - diskusija - diskusija	- izraditi crtu vremena ne koristeći se udžbenikom - nadopuniti crtu vremena promatrati i opisati silke učenika (svi) prikazati siluete grčke umjetnosti (neki) - obraditi tekstove povijesne čitanke (neki) - upoznati iz udžbenika grčku filozofiju (neki) - izraditi teze (bez udžbenika) - nadopuniti crtu vremena (bez udžbenika) - komparirati reprodukcije grčke umjetnosti u udžbeniku (svi) - pripremiti kratke referate o helenizmu (neki)
anticko ropstvo u Grčkoj	II. <i>SISTEMATIZACIJA NASTAVNE CJELINE</i> (nakon proučene grčke povijesti)	- pregledno izlaganje učenika - razgovor i samostalno izlaganje učenika (analiza, komparacija, sinteza) - razgovor (generalizacija) - izrada teza samostalni sastav	opće upute za ponašanje učenika: zadati za domaću zadaću: "koja su znanja iz grčke povijesti ponijela u život."

NASTAVNA CJELINA — ANTICKO ROPSTVO U RIMU

III. PRVA SISTEMATIZACIJA DVIJU NASTAVNIH CJELINA

(nakon proučenog i ponovljenog gradiva i rimske povijesti do 3. st. pr. n. e. i ponovljene grčke povijesti)

ŠTO?	ZAŠTO?	KAKO?
Rim do 3. st. pr. n. e., grčke države	1. utvrditi sinhroni pregled događaja rimske i grčke povijesti 2. usporediti: a) oblike vladavine u Rimu, Sparti i Ateni b) društveno-političke sukobe u Rimu i grčkim državama 3. odrediti zajedničke i posebne karakteristike Rima i grčkih država	UPUTE ZA RAD KOD KUĆE (dane 2-3 sata prije) - kako izraditi sinhronu tablicu - služiti se tezama za pregled grčkih država, izraditi teze za pregled Rima do 3. st. pr. n. e. (bez udžbenika) - obraditi (neki pismeno, a neki usmeno) zadatke iz udžbenika

IV. DRUGA SISTEMATIZACIJA DVIJU NASTAVNIH CJELINA

(nakon proučene i ponovljene rimske povijesti i ponovljene grčke povijesti)

antičko ropstvo u Grčkoj i u Rimu	1. sistematizirati pregledno kronološki i sinronistički podatke o grčkoj i rimskoj povijesti 2. usporediti uzroke propadanja grčkih država i Rima 3. odrediti karakteristike antičkog ropstva	provjeriti znanje: - izraditi tezu - preglednim pričanjem po tezama - izradom crte vremena i samostalno izlaganje izlaganje učenika - uklapanjem u izlaganje podataka iz povijesne čitanke
-----------------------------------	---	--

V. SISTEMATIZACIJA NEKOLIKO NASTAVNIH CJELINA

(nakon proučenog i ponovljenog sveukupnog gradiva o robovlasničkom sistemu)

robovlasničko društvo — Stari isrok — Grčka — Rim	1. utvrditi i usporediti razvoj proizvodnih snaga u robovlasničkim državama 2. odrediti opću karakteristiku robovlasničkog sistema. a) u Egiptu b) u grčkim državama c) u Rimu	- ponoviti upute za ponavljanje većeg dijela gradiva nekoliko dana prije ponavljanja - dati upute za izradu teza prema tačkama u drugom stupcu ove tablice - obraditi zadatke udžbenika (M. Vrbedić, str. 57, 162. i 250)
---	--	---

ŠTO?	ZAŠTO?	KAKO?
	3. usporediti: a) oblike vlasti u robovlasničkim državama b) klasnu borbu u robovlasništvu c) kulturna ostvarenja starih naroda 4. fiksirati opće spoznaje: a) robovlasništvo je naprijedilo privredu i kulturu b) robovlasništvo postaje kornica za daljnji napredak c) klasna borba razara robovlasnički sistem d) kolonati — klica novog društva; dijalektika društvenog razvoja 5. opća ocjena robovlasništva	KAKO? UPUTE ZA RAD KOD KUĆE (dane 2-3 sata prije) - opis slika - razgovor (svečani i ocjena) - samostalno izlaganje - sastav na teme 4 a, b, c, d i 5 (zbor teme)

Napomena. Tačan broj sati za takvo ponavljanje i sistematiziranje ne može se ovdje odrediti. Trajanje tog rada ovisi o umješnosti nastavnika, o intelektualnom nivou i ovdje određuje nastavnik u takvim okolnostima rada. Stoga to određuje nastavnik prema konkretno situaciji. Nastavnik treba biti svjestan da se ovakvo ponavljanje dijelova nastavne cjeline 1-2 sata, a za ponavljanje dviju i više nastavnih cjelina 2-3 sata.

Pripremajući se za sate ponavljanja, nastavnik mora uz odgovore na pitanja što, zašto i kako odgovoriti i na pitanja koliko i kada.

Odgovori na pitanja kada i kako proizlaze iz odgovora na pitanje što, koliko i zašto.

Prema tome, nastavne postupke i rokove ponavljanja određuju:
1. karakter građe,
2. količina građe,
3. svrha ponavljanja.

1. O karakteru građe ovisi hoćemo li ponavljanjem pretežno:
a) provjeravati shvaćanje pojmova, procesa, problema,
b) provjeravati pamćenje podataka ili
c) sistematizirati zapamtene sadržaje i shvaćene probleme.

Zadatke kojima želimo provjeriti shvaćanje uvodimo pitanjima: zašto, kako to, čemu, zbog čega, radi čega, što je uzrok, što posljedica,

ili imperativima: razmisli, što misliš, objasni, obrazloži, primijeni, dokaži, osvjetli na primjeru i sl.

b) Pitanjima: tko, kada, gdje, što, zatim poticajima: nabroj, ispričaj, navedi, naređaj i dr. provjerava se učenikovo pamćenje. Ta se pitanja i zadaci u procesu ponavljanja konstantno ispreplću.

c) Povezujući jasno shvaćene i pouzdano zapamćene povijesne podatke, mi ih sistematiziramo.

Bez znanja nema spoznavanja ili, kako kaže Lenin, znanje događaja bez spoznavanja općih sudova je slijepo, a apstraktno znanje bez znanja konkretnih činjenica prazno je i nepouzdatno.

2. S obzirom na količinu građe možemo ponavljati:

- a) jednu nastavnu jedinicu,
- b) nekoliko nastavnih jedinica,
- c) čitavu nastavnu cjelinu,
- d) nekoliko nastavnih cjelina zajedno,
- e) čitavo gradivo polugodišta ili školske godine.

3. Svrhu ponavljanja s obzirom na količinu građe odredili bismo ovako:

Svrha je ponavljanja jedne nastavne jedinice da se provjerava shvaćanje, sistematiziraju i pamte bitni podaci te fiksiraju pojedinačne spoznaje.

To se ponavljanje provodi na kraju nastavnog sata, pri ponovnom učenju gradiva kod kuće, a često i u uvodnom dijelu narednog sata, ili u toku obrade novog gradiva. Ponavljanje u svim tim slučajevima ima funkciju učenja.

Svrha ponavljanja pojedinih zaokruženih dijelova nastavne cjeline i opet mora biti analiza povijesnih događaja provedena s novih aspekata (provjeravanje i produbljevanje shvaćanja), sistematiziranje po novim kriterijima i povezivanje pojedinačnih spoznaja.

U tom je slučaju ponavljanje borba protiv zaboravljanja.

Takvo ponavljanje treba da provode učenici kod kuće, a nastavnik u školi, prije nego se pojedini dijelovi proučenog gradiva počnu zaboravljati.

Svrha je ponavljanja čitave nastavne cjeline sistematiziranje podataka i formiranje općih spoznaja da bi se znanje trajnije zadržalo.

To se ponavljanje mora provesti neposredno nakon proučene nastavne cjeline.

Svrha je ponavljanja gradiva nekoliko nastavnih cjelina i gradiva cijele školske godine pregledno sistematiziranje sveukupnog znanja i stečenih spoznaja da bi se stekla trajna orijentacija u proučenim povijesnim procesima.

Kao što sati obrade nove građe treba da imaju uvod, razradu i zaključak, isto tako treba artikulirati i sate ponavljanja.

Sat uvodimo s najavom teme koju želimo ponoviti. U suradnji s učenicima određujemo parcijalne teme, a time i plan ponavljanja. Bolje je ako su i tema i njeni pojedini dijelovi problemski postavljeni u obliku pitanja, jer će se tako učenikova pažnja i tu bolje usmjeriti, a time lakše i koncentrirati.

Sve didaktike i metode povijesti naglašavaju kako treba pitanja postavljati cijelom razredu. Ako je pitanje teže i složenije, treba dati učenicima vremena da koncipiraju odgovor. Tim se konceptom mogu služiti i kad odgovaraju. Sati ponavljanja odvijaju se obično u razgovoru s učenicima, u diskusijama ili u samostalnom izlaganju učenika.

Verbalna analiza događaja može se zamijeniti ili nadopuniti audiovizuelnim sredstvima, slikama, dijafilmovima, grafikonima, emisijama školskog radija ili referatima i materijalima koje su za tu svrhu učenici unaprijed pripremili. Takvo ilustriranje proširuje i produbljuje početno znanje.

PONAVLJANJE I SISTEMATIZIRANJE SADRŽAJA JEDNE NASTAVNE JEDINICE

Da zadovoljimo psihološki zahtjev prema kojemu ponavljanje treba uslijediti što skorije nakon proučavane građe, obično ga provodimo već u završnom dijelu sata na kome smo proučavali novu građu. To ponavljanje treba da bude logičko sintetiziranje, no ono je vrlo često samo verbalno-mehaničko reproduciranje građe, i to ne samo istim slijedom kojim je ona izložena već i istim riječima kojim ju je nastavnik izlagao.

Najčešće se događa da učenici pri ponavljanju na kraju sata čitaju podatke zabilježene na ploči. Nevještju se nastavniku čini da je učenik shvatio i zapamtio građu, pa iz toga proizlazi ona varka o kojoj smo prije govorili. Varka će biti to veća ako nastavnik proziva samo dobre učenike, one koji su u svojoj revnosti možda lekciju unaprijed naučili i stalno se javljaju. Takva je varka vrlo opasna jer će i u svih ostalih učenika stvoriti uvjerenje da su građu u školi naučili, pa nije potrebno da je kod kuće više uče.

Da se to ne dogodi, treba prorađenu građu u završnom dijelu sata osvjetljiti s novih aspekata i njene dijelove tako povezivati da učenik uoči i utvrdi između njih unutrašnju logičnu vezu, bilo da se tim povezivanjem želi postići pamćenje, ili shvaćanje nove građe. U tom se slučaju, dakle, uz ponavljanje provodi i sistematiziranje.

Izmišlet ćemo primjer kako se ponavljanjem na kraju sata može izbjeći formalizam i verbalizam te pomoći učenicima da građu smisleno shvate i zapamte.

U toku obrade nastavne jedinice »Borba za jadransku obalu u 9. stoljeću«, koju je izvela studentica pedagoške akademije u VI razredu osnovne škole u Karlovcu, na ploču su zapisivane ove bilješke:

9. stoljeće	Knezovi	Uspjesi
sredina 9. st.	Trpimir	— franška vlast slaba — pobjeda zapovjednika Bizantske Dalmacije
druga polovina 9. st.	Domagoj	— pobjeda nad Arapima — uspješne borbe s Mlečani- nima
887. god.	Zdeslav Branimir	— vazal Bizanta — pobjeda kod Makarske — Mlečani priznaju činjak — Hrvatska samostalna

Da izbjegne mehaničko reproduciranje uzete građe, studentica je ponavljanju i sistematiziranju u završnom dijelu sata dala novi smjer. Dok je u toku sata podatke na ploču zapisivala u horizontalnoj povezanosti, sada je od učenika tražila vertikalno povezani pregled. Da sprječiti čitanje podataka s ploče, postavljajući zadatke brisala je stupac po stupac tablice.

Zadaci su glasili:

»Navedi hrvatske knezove 9. st.« (Briše stupac »knezovi«.)

»Oredi vrijeme u kome vladaju hrvatski knezovi.« (Briše stupac »9. stoljeće«.)

»Kakvi su rezultati borbe Hrvata sa susjedima?« (Briše stupac »uspjesi«.)

Pamćenje vremenskih podataka utvrđuje se ovim zadatkom: »Unesite na crtu vremena u svojoj bilježnici redoslijed vladanja hrvatskih knezova.«

Slijedi tihi rad.

Jedan je učenik zatim izradio crtu vremena na ploči. Time je izvršena kontrola i samokontrola zapamćenog.

Grada je, dakle, bila ponovljena i sistematizirana u raznim smjerovima, a time se znatno pomoglo zapamćivanju podataka.

I napokon, zaključno je pitanje glasilo:

»Koji su, dakle, rezultati borbe hrvatskih knezova sa susjedima?« Zaključnu spoznaju učenici su formilirali ovako:

»Dalmatinska Hrvatska u 9. st. u uspješnoj borbi sa susjedima sve više jača, a Branimira postaje samostalna.«

Učenici je zapisuju u svoje bilježnice.

Pošto se upozнала nova građa u školi, treba da uslijedi učenje kod kuće. Ma kako dobro učenik shvatio i zapamtio građu u školi, ako je do idućeg sata ponovo ne prouči, doživjet će ono iznenađenje o kojem je u uvodnom poglavlju bila riječ — on vjeruje da zna, a na postavljena pitanja ne zna odgovoriti.

Da se to ne dogodi, uputit ćemo učenike ovako:

»Građu proučenu u školi učite ponovo kod kuće. Najbolje ćete uraditi ako je ponovo učite još istoga dana. Uštedjet ćete time na vremenu jer ćete manje građe zaboraviti, pa ćete brže obnoviti znanje.«

Reći ćemo im da valja raditi ovako:

»—Prije nego čitate, treba da se prisjetite što ste zapamtili od proučavane građe u školi. (Ispricajte, navedajte glavne podatke.)

— Zatim provjerite svoje shvaćanje i pamćenje tako da pažljivo pročitate tekst udžbenika i bilješke u bilježnici.

— Pri tom čitanju bolje ćete uočiti podatke kojih se niste mogli sjetiti i tako ćete ih lakše zapamtiti.

— Podatke koje teže pamтите ponavljajte nekoliko puta.

— Ponovite proučavanu građu ponovo onoga dana kada je u satnici povijest.«

Uz te opće upute treba učenicima dati i posebne direktive za rad u vezi sa zadacima udžbenika i karakterom građe koju proučavaju. (Vidi poglavlje »Neki aspekti rada s udžbenikom«.)

Učenici teško prihvaćaju takve savjete. Redovito se odupiru ističući ovaj glavni razlog: »Nemamo vremena za takav rad.« Treba ih uvjeriti kako time ne troše više vremena, naprotiv, uštede ga, a i učinak u radu bit će veći.

Kao što učenici ne smiju odlagati ponavljanje, ne smije ni nastavnik prekoračiti vremensku granicu nakon koje se brže zaboravlja.

Zbog toga će odmah idući sat provjeriti kako i što su učenici uradili.

Time će postići slijedeće:

a) priviknut će učenike da rade za svaki sat,

b) pomoći će učenicima da trajnije zadrže proučeno,

c) osigurati će bazu za uspješno daljnje učenje.

Postavlja se pitanje kako dugo treba da traje ponavljanje uzete građe i u kojem ga dijelu sata treba provoditi. Na ta se pitanja nikakvim utvrđenim pravilima ne može odgovoriti. Jednom će ponavljanje trajati 5—10 minuta u uvodnom dijelu sata, drugi put veći dio sata, a poneki put i čitav sat. Ovo posljednje bit će potrebno ako je građa teža pa je svi učenici nisu mogli od jednog učenja shvatiti ni zapamtiti, ili ako to iz bilo kojeg drugog razloga nisu mogli učiniti. Prijede li nastavnik preko tako djelomično shvaćenog i zapamćenog gradiva, graditi će kuću na pijesku, jer se nova znanja neće oslanjati na prethodna. Zbog toga ne radi dobro nastavnik koji završava mjesecni ili godišnji plan rada ne imajući konstantno na umu kako su učenici planom predviđenu građu usvojili. U tom slučaju plan će biti samo formalno ostvaren, a takvo formalno ostvarivanje zadataka nanosi više štete nego koristi. Plan nije ostvaren time što je nastavna jedinica zapisana u dnevnik ako učenici građu zapisanu u dnevniku nisu zaista i naučili.

IMANENTNO PONAVLJANJE

Vrlo se često ponavljanje već proučenih sadržaja provodi u toku cijelog sata uz proučavanje nove građe. U tom slučaju provodimo tzv. imanentno ponavljanje.

Pojam »imanentno ponavljanje« Rosemarie Preuss objašnjava ovako: »Riječ imanentan izvedena je iz latinskog immanere i znači biti

uključen, biti u nečemu sadržan. U nastavi, prema tome, provodimo imanentno ponavljanje kad ponavljamo onu prije obradenu građu koja je s novom u bitnome povezana i kad obje čine smislenu cjelinu, ili drugim riječima, iz prije obrađenih nastavnih jedinica ili nastavnih cjelina obnavljaju se ona znanja i spoznaje u kojima je sadržan isti problem kao i u građi koju obrađujemo.²⁸

To obnavljanje i primjenjivanje prije stečenog znanja pri stjecanju novog ruski psiholog Rubinstein naziva aktualizacija znanja, što drugim riječima znači: znanje koje je već podleglo zaboravljanju treba obnoviti onda kada u procesu stjecanja novog znanja ono postane aktualno.

Takvo aktualiziranje znanja prođubit će smisao prije stečenih spoznaja i utvrditi nova znanja, a uz to će pomoći da se otkrije smisao novih podataka i problema, pa time pospješi i pamćenje. I ovdje vrijedi mnogo puta dosada istican psihološki zakon: lakše se pamte smislene veze nego nepovezani podaci.

Takvo obnavljanje, otkrivanje i produbljivanje smisla i utvrđivanje pamćenja pojedinačnih, konkretnih povijesnih podataka put je do stvaranja općih apstraktnih spoznaja. I R. Preuss tvrdi da je imanentno ponavljanje metodske postupak koji vodi do stvaranja spoznaja. Poznato se u fazi obrade nove građe povezuje s nepoznatim, a cilj toga povezivanja je stvaranje nove spoznaje.

Za imanentno ponavljanje u nastavi povijesti ima obilno prilike, jer ni jedan povijesni događaj, pojava ili proces ne ostaje izoliran, sam za sebe i odvojen od ostalih događaja, pojava i procesa, već svaka pojava ima svoj korijen, svoje bliže i dalje uzroke u drugoj pojavi, i upravo te unutarnje kauzalne veze među pojavama razotkrivamo i osvijetljavamo konstantnim povezivanjem i uspoređivanjem u procesu imanentnog ponavljanja.

Takvim radom učenike aktiviramo misaono do maksimuma. Mišljenje i pamćenje u takvom se procesu rada dinamično izmjenjuju: čas se na pamćenju razvija mišljenje, čas opet mišljenje pomaže pamćenju. I zbog toga se u takvom procesu rada ne radi samo »o jednostavnom konzerviranju znanja«, kako kaže Rubinstein, »već o aktivnoj obradi i preradi materijala uz razne misaone operacije: uopćavanje, konkretiziranje i sistematiziranje.«²⁹

Poticaje za takav rad daju nam i udžbenici povijesti svojim pitanjima i zadacima, bilo u početku poglavlja ili u toku teksta, koja postavljaju zahtjeve: sjeti se, ponovi, poveži, primijeni, usporedi, što je zajedničko, a što različito, što iz toga proizlazi, itd. itd. (Vidi poglavlje »Neki aspekti rada s udžbenikom«.)

Upravo takvi zahtjevi treba da dominiraju i na satima imanentnog ponavljanja u školi.

²⁸ Rosemarie Preuss: »Die Rolle der immanenten Wiederholung bei der Erkenntnisarbeit im Unterricht. O signifikantno imanentnog ponavljanja u spoznavanju u nastavi historije« (djelo: »Spezielle Probleme der Denk- und Erkenntnisarbeit im Geschichtsunterricht der Oberschule«, Potsdam 1968).

²⁹ S. L. Rubinstein: »Grundlagen der Allgemeinen Psychologie«, Berlin 1959, str. 359.

Primjeri iz nastavne prakse

Na primjeru obrade I internacionala u III razredu gimnazije pokušat ćemo ilustrirati kako aktualizacijom znanja i imanentnim ponavljanjem, osvijetljavajući povijesne probleme s raznih aspekata, dovedimo učenike do formiranja vlastitih stavova i uvjerenja. Dobro će uraditi nastavnik ako obradu teme »I internacionala« započne s ponavljanjem i sistematiziranjem prije stečenog znanja o radničkom pokretu u prvoj polovini 19. stoljeća. Taj uvod može trajati i cijeli nastavni sat.

Uvodno ponavljanje za temu »I internacionala« (1. sat)

Na takvom će se satu učiniti sljedeće:

1. obnovit će se znanja o stavovima i radu socijalista utopista;
2. obnovit će se znanja o radničkim ustancima u prvoj polovini 19. st., ustanak šleskih tkalaca, lionski ustanci i čaristički pokret;
3. provjerit će se shvaćanje stavova Marxa i Engelsa iz Komunističkog manifesta — sistematizirati spoznaje:

- a) mirnim putem i stihijskom borbom ne može se srušiti buržoaska vlast — potrebna je revolucionarna borba,
- b) da bi se mogla podići revolucija, potrebna je politička organizacija radnika,
- c) cilj je revolucije: ekspropriirati eksproprijatora,
- d) sredstvo za ostvarenje toga cilja: diktatura proletarijata.

Obrada teme »I internacionala« (2. sat)

Na drugom će se satu konstantno isprepletati informacije nastavnika s aktivnostima učenika obnavljajući već stečena znanja bilo radi analize, komparacije, ocjene stavova ili radi sistematizacije znanja.

1. Stvaranje I internacionala

Kada i zašto je prestao rad Saveza) aktualizacija znanja
komunista?)
Ekonomski i politički razvoj evrop-)
skih država 50-ih i 60-ih godina 19. st.) informacije nastavnika
i položaj proletarijata)
Što je potrebno radničkoj klasi u) fiksiranje problema
novoj situaciji?)
1864. godine stvorena je I interna-) informacije nastavnika
cionala)

2. Program I internacionala

Program Saveza komunista) aktualizacija znanja
Program I internacionala) informacija nastavnika
Isti ciljevi — isti zahtjevi) komparacija obaju
programa)

Budući događaji pokazali su ispravnost stavova Marxa i Engelsa:
— oktobarska revolucija) primjena znanja
— socijalistička revolucija u Jugoslaviji
— socijalistička revolucija u Kini itd.)

3. Rad I internacionale

Kongresi I internacionale — borba s nemarksističkim strujama } informacija nastavnika
 Proudhonovi stavovi } analiza teksta udžbenika
 Proudhonovi stavovi, stavovi prijašnjih utopijskih socijalista — Marxovi stavovi } aktualizacija i komparacija

Diskusija o Proudhonovim stavovima ocjena stavova

Mirnim putem — agitacijom i zadrugama — ne može se oboriti kapitalističko društvo } I zaključak — spoznaja

Anarhija je neprihvatljiva jer se bez diktature proletarijata ne mogu održati tekovine revolucije } II zaključak — spoznaja

Stavovi engleskih radnika } informacije i objašnjenja
 Lassalovi stavovi } nastavnika
 Suprotstavljanje Marxovih stavova } komparacija i ocjena
 njihovim stavovima } stavova

Cilj borbe radničke klase nije samo ekonomsko poboljšanje života, već ukidanje eksploatacije. Prema tome, sindikalna borba nije dovoljna. Nije dovoljna ni sama borba za politička prava. Potrebna je revolucionarna borba za vlast proletarijata. } III zaključak — spoznaja

Bakunjinovi stavovi } analiza teksta udžbenika
 Bakunjinovi i Proudhonovi stavovi } komparacija
 Suprotstavljanje Marxovih stavova } komparacija
 Bakunjinovima }

Stihijska neorganizirana borba ili samo organizirana ekonomska borba ne mogu oboriti buržoasko društvo } IV zaključak — spoznaja

4. Ponavljanje i sistematiziranje (završni dio sata,

Što je zajedničko, a što različito u stavovima Proudhona, Bakunjina i Lassala? } komparacija

U čemu se Marx ne slaže s njima? komparacija
 Koje od iznesenih stavova prihvaćaš, a koje odbijaš? Obrazloži zašto. } formiranje vlastitih stavova

Razmisli, kojim se sve putovima danas prelazi iz kapitalizma u socijalizam. Osvijetli to i na primjerima nekih azijskih i afričkih zemalja. } domaći zadatak — primjena znanja

SISTEMATIZIRANJE VEĆEG DIJELA GRADIVA

U pripremi za obradu teme »I internacionala« iznijeli smo viši oblik ponavljanja i sistematiziranja, a takav oblik rada primjenjujemo pretežno kad ponavljamo veće dijelove građe, bilo da ponavljanjem zahvatimo samo nekoliko nastavnih jedinica ili čitavu nastavnu cjelinu, ili pak više nastavnih cjelina zajedno. Zadatak je nastavnikova rada na tim satima da pomaže učenicima da od pojedinačnih i konkretnih povijesnih činjenica formiraju spoznaje, najprije pojedinačne, a zatim daljnjom apstrakcijom da uključe pojedinačne u opće spoznaje o biti društvenih odnosa i o snagama koje pokreću ljudsko društvo. Konačni je zadatak sistematiziranja formiranje vlastitog pogleda na svijet i društvo, a iz toga proizlazi da sistematiziranje znanja nije samo sredstvo obrazovanja već i odgajanja mladih ljudi, jer spoznaje su put prema djelovanju.

Na satima sistematiziranja postavljamo učenicima teške zadatke. Na mjesto zadovoljstva saznati novo mora stupiti zadovoljstvo spoznati novo na već proučenom materijalu. Da bi to zadovoljstvo nastupilo, treba učenike za takve sate i za takav rad pripremiti.

Nastavnik će barem 8—10 dana prije sata ponavljanja odrediti temu ponavljanja i najaviti je učenicima. Učenike čeka velik i izvanredan posao, koji treba da ukllope u svoje redovne dnevne zadatke. Zbog toga ćemo učenicima savjetovati:

— napravite još danas pismeni plan rada,

— građu koju treba ponoviti podijelite na manje zaokružene cjeline,

— odredite vrijeme kada ćete ponavljati,

— radite svakog dana barem pola sata, a ne u jednom danu nekoliko sati i preveliki dio građe.

Uputit ćemo učenike kako da izrade takav plan rada i obrazložiti svoje zahtjeve: pismenim planom određenije se fiksira i vrijeme i građa koju toga dana namjeravaju ponoviti. Namjera će tako lakše prijeći u voljni čin.

Učenici će radu prije psihički spremni, znat će što i zašto treba da urade. Osim toga, nezapisan plan (sastavljen samo u »glavi«) lako se zaboravlja. Od njega će biti malo koristi. Propustit će ostvarenje zadatka jedan pa drugi dan, pokušat će zatim u jednom danu ponoviti veći dio gradiva, ponavljat će duže vremena, a rezultati takva rada bit će vrlo skromni. Najčešće nastane ona zbrka na koju se učenici često tuže: »Učio sam do ponoći, a sad mi se sve pobrkalo.« Ta zbrka bit će još veća pokušamo li odjednom svu građu ponoviti. Karakterističan je takav rad za one učenike koji uvijek tvrde: »Imam još vremena, počet ću učiti u ponedjeljak.« Vrijeme će protjecati, a zadatak neće biti izvršen. One, koji uvijek imaju vremena napretek, redovno vrijeme prevari. Upozorit ćemo učenike na sve to, a onima koji nastavnika ne poslušaju, neuspjeh u radu bit će dokaz da su nastavnikovi zahtjevi bili ispravni.

Osim kako treba planirati ponavljanje, učenike moramo uputiti i kako treba realizirati plan.

Evo uputa:

- Ne smijemo se zavaravati da staro gradivo znamo. Sjećanje vara. Naučeno se zaboravlja.
- Nije dovoljno samo pročitati cijelo gradivo.

— Svakako je bolje pročitati i prepričati gradivo, i tako kontrolirati svoje znanje.

- Bolje je čitati i prepričavati pojedine zaokružene dijelove nego cijelo obimno gradivo odjednom.

— Mnogo bolje je proučene dijelove građe dovesti u nove veze nego prepričavati uvijek detaljno istim redoslijedom.

— Dobro je ponoviti u pregledu samo bitne podatke.

- Korisno je sastaviti pismeni pregled naučenog, i to bolje po sjećanju nakon ponovljene građe nego čitajući tekst udžbenika.
- Izvanredno je korisno prije ponovnog čitanja napretnuti mozak i pokušati se sjetiti što je zapamćeno od prijašnjeg učenja, a tek onda ponovo čitanjem kontrolirati svoje sjećanje. (Ovo posljediteljno već smo u više navrata istakli i obrazložili.)

Uz te opće treba dati i posebne upute koje diktiraju specifičan karakter gradiva i svrha ponavljanja, na primjer:

- Proučavat ćemo za nekoliko dana radnički pokret u Rusiji i usporedit ćemo ga s onim u zapadnoj Evropi. Ponovite razvoj radničkog pokreta u 19. st. i stavove Marxa i Engelsa i ostalih ideologa radničkog pokreta.

— Ili: Iduću sedmicu obradit ćemo uzroke I svjetskog rata, bit će nam potrebno znanje imperijalističke diobe svijeta do I svjetskog rata. Ponovite to gradivo i sistematizirajte ga pregledno u obliku teza. Služite se kartama u udžbeniku.

- Ili: Sredite za idući put podatke o djelovanju prvih partizanskih odreda za koje ste saznali u razgovoru s borcima vašega kraja i u mjesnom muzeju NOB-a. Oni će nam trebati pri obradi teme »Od partizanskih odreda do Narodnooslobodilačke vojske Jugoslavije«.

Zahjteve za valjani rad nastavnik će obrazložiti i osvijetliti na konkretnim primjerima.

Najefikasniji primjer kako treba raditi bit će i u tom slučaju valjani rad nastavnika.

Nastavnik se prije svega i sam mora pridržavati najavljenih rokova. Sat ponavljanja ne smije uslijediti prije zakazanoga roka. U međuvremenu može nastavnik s dva-tri pitanja provjeriti kako se učenici pridržavaju danih uputa, rade li postepeno po planu, kako i što su uradili. Ako je potrebno, dat će ponovne upute onima koji nisu usvojili dotadašnje.

Isto tako nastavnik ne smije odgoditi zakazano ponavljanje. Učini li to samo jednom, teško će postići da učenici ubuduće na vrijeme zavr-

šavaju svoje zadatke. Zanosit će se nadom da nastavnik neće pitati i da će odlagati ponavljanje.

I ponavljanje većeg dijela građe može se kretati u raznim smjerovima. U početku se takvo ponavljanje može (ali ne mora) odvijati istim redoslijedom kojim smo proučavali gradivo. Obnavlja se, dakle, isti misaoni proces koji je tekao na satu proučavanja nove građe. No, nakon toga učenici se moraju otrgnuti od uobičajenog redoslijeda i gradivo povezivati iz novih vidova: isti podaci moraju se povezati u nove cjeline, isti procesi osvjetljavati s novih aspekata. Gradivo treba preoblikovati, aktivno preraditi.

Takvi pogledi zadaju učenicima velike teškoće. Učenici se uporno no drže slijeda udžbenika i prvog proučavanja građe. Gdje god to spoznajni ciljevi zahtijevaju, treba taj redoslijed kidati i proučene elemente uključivati u nove veze. Jedino ćemo tako pripremiti učenike da uspjeshno dođu do konačnog zadatka rada: sistematiziranje radi spoznavanja.

Znanje povijesne građe možemo sistematizirati na ove razne načine:

- sredujemo vremenske podatke bilo u kronološkom slijedu ili u sinhronističkim vezama;
- pratimo razvojni put nekog ekonomskog, društvenog ili političkog zbivanja, npr. razvoj robovlasničkog sistema, razvoj prirode od cehovske radionice do mašinske proizvodnje, razvoj građanske klase, postanak i razvoj feudalizma, razvoj radničkog pokreta, razvoj atenske demokracije, uspon i opadanje rimske države, razvoj centralizacije feudalnih država, razvoj apsolutizma itd.;
- problemski povežujemo istovrsna zbivanja u raznim zemljama, npr. atensku i rimsku robovlasničku demokraciju, seljačke ustanke u feudalizmu, buržoaske revolucije, stvaranje socijalističkih odnosa u raznim zemljama i sl.;
- razmatramo zbivanja po uzročno-posljeditičnim vezama, npr. uzroke postanka klasnog društva u različitim uvjetima, uzroke postanka i propadanja raznih društvenih sistema, uzroke klasnih borbi i dr.;
- ističemo, kompariramo i ocjenjujemo stavove i akcije političkih i idejnih predstavnika pojedinih država, klasa ili političkih pokreta;
- dovodimo u vezu kulturno-umjetnička strujanja i ostvarenja s ekonomsko-društvenim zbivanjima jedne epohe, itd.

U svakom od navedenih oblika sistematiziranja bit će u toku misaone operacije adekvatne tom obliku sistematiziranja.

Kako vidimo, istu gradivo možemo sistematizirati iz raznih aspekata i po raznim kriterijima. I što više raznih kriterija primjenjujemo, i sa što više aspekata neku gradivo osvjetljavamo, to će veze između dijelova postati čvršće, pa će i znanje — ono iz kojega proizlazi spoznavanje — biti čvršće.

Za sistematiziranje proučenog gradiva daju mnogo poticaja i zadaci radnih udžbenika za osnovnu i za srednju školu.

Evo nekih od tih zadataka:

U udžbeniku I. Makeka za VI razred osnovne škole na str. 94. uz zadatak: Ponovi povijest starih naroda! — pored vremenskog sinteti-ziranja zbivanja od 3000 god. pr. n. e. do pada Zapadnog Rimskog Carstva nalaze se i ova pitanja:

— Kako se upravljalo Egiptom, Atenom, Spartom, Rimom?

— Što je monarhija, a što republika? - Kakva može biti republika?

— Je li ropstvo bilo neophodno u razvoju čovječanstva, i zašto?

U udžbeniku (Đuranović - Žeželj) za VIII razred osnovne škole na str. 157. dan je zadatak:

— Pregledajte u svojim bilježnicama još jednom tablicu zbivanja u toku II svjetskog rata. Potcrtajte ona zbivanja koja smatrate najznačajnijima za čitav tok rata u svijetu i u našoj zemlji.

Uz te zadatke u udžbenicima za osnovnu školu nalaze se iza svakog poglavlja i kratki zaključci koji mogu učenicima poslužiti kao uzorak kako se građa opširno izložena u udžbeniku može pregledno rezimirati.

Udžbenik za I razred gimnazije (M. Vrbetić) daje nakon prvog poglavlja uzorak za pregledno rezimiranje građe (vidi udžbenik, str. 16):

»Utvrdite što smo dosada naučili u ovom poglavlju:

1. Čovjek se postepeno razvijao iz nižih životinjskih vrsta.
2. Rad je stvorio čovjeka.
3. Čovjek se oduvijek u radu služio oruđem.
4. Oruđe se postepeno mijenjalo i usavršavalo.
5. Mijenjao se i materijal od kojega su ljudi pravili oruđe i ostale potrebne predmete.
6. Radno iskustvo i čovjekova vještina u radu isto su se tako sve više razvijali.
7. Služeći se boljim sredstvima za proizvodnju, čovjek je proizvo-dio sve brže i sve bolje.«

Nastavnik se može tim uzorkom koristiti na više načina:

— Može zadati učenicima da prema tezama u udžbeniku ispričaju što su naučili.

— Može tražiti od učenika da sami naprave teze za pregled pro-učenog gradiva prije nego što ih upozori na ovaj u udžbeniku i da ih usporede s tezama u udžbeniku.

— Može ih uputiti da prouče pregled u udžbeniku, a zatim da sami naprave pregled s vlastitim formulacijama.

U svakom ih slučaju treba upozoriti na svrhu takvoga rada.

U drugom je poglavlju istog udžbenika na str. 22. dan učenicima ovakav zadatak: »Napišite prema uzorku na str. 16. pregled glavnih tekovina:

- a) paleolita
- b) neolita.«

Da učenici ne bi prekinuli tu praksu u onim poglavljima koja ih posebnim zadatkom ne potiču na takav rad, dobro će biti da ih na to konsekventno potiču nastavnici.

Sa zadržkom »Napišite teze naučenog gradiva« može nastavni sat ili započeti ili završiti, a takav zadatak treba da neizostavno uslijedi bilo kao domaći ili školski rad nakon proučenog većeg povijesnog raz-doblja. Tako se npr. tablicom na str. 31. u udžbeniku za I razred gimnazije traži da učenici sastave pregled tekovina prvobitne zajednice s obzirom na razvoj sredstava za proizvodnju i društvene odnose. Ta tablica može biti izrađena po uzoru na onu u udžbeniku, a može imati i druge varijante.

I u ostalim udžbenicima za gimnaziju dani su zadaci koji na razne načine potiču učenike na sistematiziranje. Tako npr. u udžbeniku M. Gross za II razred gimnazije uz niz pomoćnih pitanja postavlja se učenicima i ovaj zadatak:

— Rezimirajte osnovne probleme u razvoju naših naroda u doba imperijalizma do 1903. godine.

Navedeni zadaci pokazuju koliko može biti varijanti u radu koje omogućavaju smisljeno ponavljanje i sustavno sistematiziranje građe.

Na satima sistematiziranja u srednjoj školi u prvom planu treba da budu spoznajne metode mišljenja: komparacija, indukcija i dedukcija.

Za takav rad donosimo primjer sistematiziranja znanja i spoznaja stečenih proučavanjem buržoaskih revolucija u Evropi.

Tema: Što je zajedničko, a što specifično u buržoaskim revoluci-jama Nizozemske, Engleske i Francuske

Svrha je rada stvaranje općih spoznaja.

Plan rada i ovaj put izrađuje nastavnik s učenicima vodeći ih pitanjima do konstatacije:

»U ova tri povijesna procesa mogu se komparirati uzroci, tok i rezultati revolucije, njihov oblik i suština.«

Osvjetljavajući uzroke buržoaskih revolucija, treba pratiti posta-nak i razvoj buržoazije te njen odnos prema feudalnoj klasi od 12. do 18. stoljeća.

Da bi se sistematiziranje tih podataka uspješno provelo, valja barem osam dana unaprijed zadati učenicima da kod kuće ponove građu proučenu još u II razredu gimnazije.

Teze za sistematiziranje mogu se skicirati ovako:

ekonomski razvoj	društveni odnosi
postanak robovno-novčane privrede	postanak građanske klase
razvoj robovno-novčane privrede	odnos: feudalci — građani — seljaci
postanak i suština kapitalizma	jačanje građanske klase
	odnos: građani — kralj — plemstvo

U razradi prvih dviju teza mogu nam kao nit-vodilja poslužiti prije utvrđene formule:

R — N
N — R — N
N — R — N + v

Obnavljamo time znanja o prijelazu prirodne privrede u robno-novčanu, o pojavi obrta i trgovine te trgovačkog, bankarskog i zelenakog kapitala, a paralelno s time i o postanku i razvoju građana, pa konstatiramo:

— građanska klasa rađa se u feudalnom društvu,
— rodio ju je razvoj sredstava za proizvodnju i nov način proizvodnje.

Znanja o postanku i suštini kapitalističkog načina proizvodnje obnavljamo na već otprije poznatoj crti:

potrebno radno vrijeme	višak vrijednosti
radni dan	

Obnavljamo time i staru spoznaju kako s eksploatacijom najamnog rada raste ekonomska moć građana.

Osvjetljavamo zatim odnose građana i feudalaca u pojedinim etapama ekonomskog razvoja i vodimo učenike tako da jasno potrtavaju:

- kako novonastali građani u uvjetima slabo razvijene zanatske privrede ovisе o feudalcu;
- kako se s razvojem robno-novčane privrede obogaćeni građani suprotstavljaju prevlasti feudalaca i bore se za gradsku samoupravu;
- kako građani pomažu kralju u borbi protiv feudalaca, a time pomažu i stvaranje apsolutne monarhije;
- kako apsolutna monarhija pomaže razvoj građanske klase;
- kako se zatim kapitalističkim načinom proizvodnje ojačali, a bespravni građani sve više suprotstavljaju privilegijima ekonomski propale feudalne klase i kraljevu apsolutizmu;
- kako klasne suprotnosti u feudalizmu rastu sve više i neminovno dovode do revolucije.

Te konstatacije provjeravamo na slučaju Nizozemske, Engleske i Francuske i metodom indukcije vodimo učenike do spoznaja:

— Svagdje gdje se buržoazija kapitalističkim načinom proizvodnje ojačala podiže revoluciju protiv feudalaca i apsolutizma.

— Osnovni je, dakle, uzrok buržoaskih revolucija ekonomski razvoj buržoazije.

Promatrajući tako zbivanja u razvoju, u uzajamnoj kauzalnoj povezanosti i kroz dijalektičku borbu unutarnjih protivurječnosti, vodimo učenike i do daljnjih spoznaja:

— Svagdje je iz materijalne baze nikla društveno-politička nadgradnja kao njena zakonomjerna posljedica.

— Svagdje su se klasne suprotnosti rješavale klasnom borbom. Razlike u ta tri promatrana povijesna procesa uočavaju učenici u specifičnim okolnostima pod kojima je došlo do revolucije, pa konstatiraju da su prevlast Španjolske i teror Albe u Nizozemskoj, financijski bankrot apsolutističkih monarhija Engleske i Francuske bili samo povod za neminovnu klasnu borbu — za revoluciju.

Uspoređujući tok revolucija određujemo njihovu formu i sadržaj. Poredba međusobnih odnosa slojeva buržoazije u engleskoj i francuskoj revoluciji i odnosa buržoazije i narodnih masa u toku revolucije i poslije nje dovodi učenike do ovih zaključaka:

- Buržoazija se u toku borbe povezuje s narodom; napredna je.
- Buržoazija, kad dođe na vlast, bori se protiv zahtjeva naroda i u odnosu prema tim zahtjevima ona je reakcionarna.

Te spoznaje, dobivene sistematizacijom znanja na osnovi komparacije i indukcije, moći ćemo potvrditi još nekoliko puta upoznavajući se s buržoaskim revolucijama 1848. god. pa s ruskom revolucijom 1905. godine. Pri obradi tih tema moći će nam stečene spoznaje poslužiti kao premise za deduktivno zaključivanje od općih konstatacija na pojedinačne slučajeve buržoaskih revolucija. Isto će tako proučavanje stadija imperijalizma i zaoštravanje klasnih suprotnosti u kapitalizmu potvrditi stečene spoznaje o nužnosti klasne borbe i zakonomjernosti društvenog razvoja.

Kako iz prethodnog proizlazi, sati sistematizacije imaju pretežno racionalni karakter, jer su na njima prvenstveno pokrenute logičko-spoznajne misaone djelatnosti. Njihov je odgojni cilj spoznaja radi djelovanja. No, sati sistematizacije mogu biti i emotivno intimirani, tamo gdje građa samo po sebi nameće emotivni ton.

Na tim satima odgojni cilj bit će ostvaren emotivnim doživljavanjem, iz kojega niču stavovi i spremnost za akciju.

Kako ponavljanje može biti i prilika za emotivni doživljaj, pokazuje primjer sata ponavljanja održanog na osnovnoj školi »Ivo Lola Ribar« u Karlovcu. Tema ponavljanja bila je: »1941. godina u našoj zemlji.« Pripreme za izvođenje ponavljanja bile su izvršene u povijesnoj grupi i na satima hrvatskosrpskog jezika.

Donosimo skicu toga sata.

Strahote bombardiranja Beograda — učenik priča doživljaje roditelja.
Učenika izvještava o situaciji u Jugoslaviji nakon okupacije.

Posiv CK KPJ na ustanak — učenica čita odlomke iz proglašenja.
Nekoliko učenika iznosi podatke o dizanju ustanka širom zemlje.

Učenici slušaju s ploča njemački marš, zatim zajednički pjevaju partizanski marš »Po šumama i gorama«.

Fašistički teror — učenik recitira »Krvavu bajku« Desanke Maksimović (odlomke).
Učenica recitira »Majku pravoslavnu« V. Nazora.

Tok NOB-a u jesen 1941. god. — nekoliko učenika iznosi podatke.

Karlovac u jesen 1941. god. Učenik referira o partizanskom maršu na karlovačku bolnicu.

Učenik objašnjava značenje formiranja I proleterske brigade.

Sat završava s pjevanjem partizanskog marša.

Na kraju školske godine, pored sređivanja osnovnih znanja koje učenici treba da ponesu u viši razred, u prvom planu mora biti sistematiziranje onih spoznaja koje će učenici ponijeti u život.

Poticaje za takva sistematiziranja daju i završni zadaci radnih udžbenika. Tako npr. udžbenik povijesti za VI razred osnovne škole (I. Makeka) uz adekvatne ilustracije traži da učenici srede kronološki slijed razvoja čovjeka i način privređivanja od pračovjeka do 16. st., a na kraju udžbenika povijesti (M. Vrbečić) za I razred gimnazije dani su ovi zadaci:

- Koje smo društvene sisteme upoznali u ovoj knjizi?
- Odredite njihove karakteristike.
- Odredite na čemu se zasnivaju društveni odnosi među ljudima i dokažite to primjerima iz proučene građe.
- Koje ste spoznaje stekli proučavajući razvoj ljudskog društva (do 12. st.)?
- Pokušajte odgovoriti na pitanja na temu »Zašto učimo povijest?«, koja su dana na početku udžbenika.
- Izradite sinhronu tablicu proučene građe.

Ako smo u učenika razvili potrebu i naviku da kod kuće razgovaraju s udžbenikom podjednako kao i s nastavnikom na nastavnom satu, oni zacijelo neće propustiti da odgovore na pitanja kao što su ova u udžbeniku povijesti M. Gross za III razred gimnazije, na str. 376.

- Obradite velike prekretnice 19. st. u obliku teza.
- Što sjedinjuje i što razdvaja svijet potkraj 19. st., a što danas? — Koji su problemi nastali u 19. st. danas riješeni, a koji to još uvijek nisu i zašto?

— Koje su po vašem mišljenju najvrednije tekovine što nam ih je dalo 19. st., a koje nam je strahote ostavilo u nasljeđe?

— Koja ste osnovna iskustva stekli proučavajući 19. stoljeće?

— Kako mislite primijeniti ova saznanja kad jednom sami stupite u društveni život i kad budete odgovajali svoju djecu?

Ako je obrazovno-odgojni rad nastavnika bio usmjeren na rješavanje ovakvih i sličnih zadataka, ostvarit će se i odgojno-obrazovni zadaci nastavne povijesti navedeni na početku ovog poglavlja.

Z a k l j u č a k

U ovom smo poglavlju prikazali:

- I. uvodni dio sata,
- II. proučavanje novih sadržaja i
- III. ponavljanje i sistematiziranje povijesne građe.

I. Osvjetljavajući u uvodnom dijelu sata pristup k učenju, ukazali smo na to:

- kako nastavnik, pridržavajući se psiholoških i didaktičkih principa, može pomoći učenicima da se psihički pripreme za rad,
- kako treba uputiti učenike da i u samostalnom radu kod kuće pravilno pristupe učenju.

Naveli smo primjere uvodnog dijela sata na povijesnoj građi različitog karaktera.

II. U prikazu proučavanja nove građe osvrnuli smo se:

- I. na objašnjavanje novih pojmova i istakli kako je pojmovna jasnoća uvjet za stjecanje znanja.

Naveli smo:

- da je količina poznatih riječi kod djece iste dobi različita,
- da im je smisao mnogih izgovorenih riječi nejasan,
- da se apstraktno pojmovno mišljenje kod djece postupno razvija.

Iznijeli smo primjere:

- kako nastavnik objašnjava pojmove na raznim stupnjevima školovanja,
- kako upućuje učenike da traže objašnjenja u rječniku udžbenika i u drugim priručnicima,
- kako da izrađuju vlastiti povijesni rječnik.

2. U primjeni zornih pomagala u nastavi povijesti ukazali smo:
 - na značenje zornih sredstava u realizaciji obrazovno-odgojnih zadataka nastave povijesti,
 - na mogućnost razvoja vizuelne kulture u učenika.

Istakli smo ulogu povijesne karte:

- u razvijanju prostorne orijentacije učenika,
- u uočavanju veza između geografske sredine i povijesnog zbivanja.

Primjerom u radu s flanelografom pokazali smo kako da se učenicima prikaže dinamika povijesnog zbivanja na određenom prostoru.

Pri obradi likovnog materijala naglasili smo:

- kako je slika značajno vrela za stjecanje povijesnog znanja,
- kako se raznim nastavnim postupcima razvija u učenika ne samo moć zapažanja već i mišljenje,
- kako ćemo učenike osposobiti da i sami iz slika uče.

Ilustrirali smo taj rad primjerima iz nastavne prakse uz primjenu različitih tehničkih pomagala.

3. Odgovarajući na pitanje kako treba pamtići godine, iznijeli smo:

- mehaničke oblike pamćenja vremenskih podataka,
- logičke oblike pamćenja i
- radne postupke kojima se mehanički oblici pamćenja mogu zamijeniti logičkim.

4. U odlomku »Kako treba uputiti učenike u povijesnu problematiku« istakli smo značenje logičkog mišljenja u učenju povijesti i naveli:

- osnovne misaone aktivnosti pri učenju (analiza, sinteza, komparacija i generalizacija),
- nastavne postupke kojima možemo pospješiti te misaone aktivnosti,
- primjere iz nastavne prakse kojima možemo učenike potaći na razne misaone aktivnosti.

III. Ponavljanje i sistematiziranje povijesnih sadržaja prikazali smo kao sastavni dio procesa učenja u svim njegovim fazama.

Izložili smo:

- kako treba organizirati i planirati proces ponavljanja,
- kako treba da se nastavnik priprema za sate ponavljanja,
- kako se provodi ponavljanje u raznim dijelovima sata (uvodnom, zaključnom, u toku cijelog sata pri obradi nove građe),
- kako se ponavlja i sistematiziraju veći dijelovi građe u toku i na kraju školske godine.

Iznijeli smo primjere raznih oblika ponavljanja i sistematiziranja povijesnih sadržaja.

NEKI ASPEKTI RADA S UDŽBENIKOM

U ovoj se knjizi osvrćemo na više mjesta na rad s udžbenikom jer on je svuda prisutan: i u radu nastavnika i učenika u razredu, i u samostalnom radu učenika kod kuće.

Ipak ćemo se ovdje zadržati na nekoliko specifičnih pitanja:

1. na radu s tekstom udžbenika,
2. na funkciji zadataka u udžbeniku i
3. na likovnom materijalu udžbenika.

OBRADA TEKSTA UDŽBENIKA

RAD U OSNOVNOJ ŠKOLI

Zadatak je teksta udžbenika da informira učenike o povijesnom zbivanju i da objašnjava povijesnu problematiku. Udžbenici za osnovnu školu moraju prvenstveno ostvariti onaj prvi zadatak, a udžbenici za srednje škole oba zadatka.

Oblik informiranja je u prvom redu pričanje. Udžbenik za osnovnu školu treba da priča jednostavno, plastično, živo, u kratkim i jasnim rečenicama, a tamo gdje to gradivo dozvoljava pričanje treba da je napeto, dramatično i uzbudljivo kako bi moglo pobuditi i zadržati dječju pažnju.

Objašnjavanje povijesnih problema nameće složenije jezične formulacije, a ta složenost udžbeničkog stila smije postupno gradirati u skladu s dobi učenika kojima je udžbenik namijenjen.

Unatoč svim nastojanjima da se udžbenici pišu što jednostavnijim stilom, često tekst udžbenika zadaje učenicima teškoće, jer pisani govor nameće mnogo puta stil i rečeničnu formulaciju koji su strani govoru jeziku učenika. Teškoće najčešće nastaju ako učenik, sklon verbalnoj reprodukciji teksta, naiđe na participe prezenta i perfekta, na invertne zavisne rečenice, na višestruko složene i umetnute rečenice pa na glagolske imenice, jer se svi ti oblici i rečenični sklopovi riječko u govoru upotrebljavaju i strani su učeničkom načinu izražavanja.

Želi li učenik doslovno prepričati lekciju, a to neki učenici uporno rade, takve će im rečenice zadavati mnogo truda. Upravo zbog toga nastavnik će dobro uraditi ako one dijelove teksta udžbenika za koje

pretpostavlja da će ga učenici sami teško shvatiti i naučiti detaljno s učenicima proradi na nastavnom satu.

Ilustrirat ćemo to jednim odlomkom iz teksta udžbenika Đurano-
vić - Žeželj za VIII razred osnovne škole:

»Velikosrpska buržoazija s Pašićem na čelu borila se za centralističko uređenje zemlje jer bi joj ono omogućilo iskorištavanje radnika i seljaka u čitavoj zemlji i osiguralo prevlast nad razvijanjem hrvatskom i slovenskom buržoazijom. S velikosrpskom buržoazijom surađivao je od samog početka dio krupne slovenske i hrvatske buržoazije. Suprotstavljajući se hegemoniji velikosrpske buržoazije i braneci vlastite kapitalističke interese, veći dio hrvatske, slovenske i muslimanske buržoazije tražio je da se država uredi kao federacija ravnopravnih naroda. Među njihovim političkim predstavnicima bila je najjača Hrvatska republikanska seljačka stranka (HRSS) na čelu sa Stjepanom Radićem.«

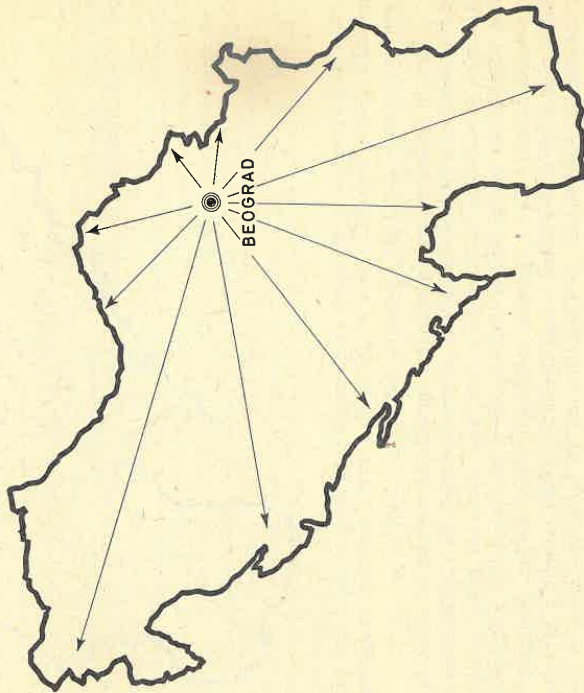
Imali smo priliku u dva osma razreda kod dva razna nastavnika prisustvovati obradi nastavne jedinice u kojoj se obrađuje i taj odlomak. Uvjerrili smo se koliko muke zadaje učenicima da ga shvate i koliko treba nastavnikove vještine da bi ga učenicima objasnio. U jednom je razredu student pedagoške akademije goovo doslovno ispričao tekst udžbenika, uvjeren da je pričanjem učenicima i sve objasnio. U završnom ponavljanju tražio je da učenici njemu ispričaju ono što je on njima pričao. U odgovorima učenika nastala je velika, no posve razumljiva zbrka. U želji da razriješimo tu zbrku, postavili smo učenicima pitanje: »Kakvo je to centralističko uređenje zemlje?« Odgovori su glasili: »Centralističko je uređenje zemlje kad se vlada centralistički.« Drugi ga učenik ispravlja: »Kad kralj vlada centralistički!« Na pomoćna pitanja: »Što znači vladati centralistički? Što znači riječ centar, gdje si se već s njom susreo?« učenik odgovara: »Znači vladati centralno.« Da bi se učenicima pomoglo objasniti centralističko uređenje, postavljeno je drugo pitanje: »A znaš li što je federacija?« Odgovori su glasili: »Demokracija«, »Socijalistička država«, »Ravnopravni narodi«, »Država koja ima svoju skupštinu.«

Tada su učenici dobili zadatak da objašnjenje pročitaju u rječniku. U rječniku stoji: »Centralizam — državno uređenje u kojem se upravlja iz jednog centra, a vlast vrši jedan, centralni parlament i jedna, centralna vlada; suprotno centralizmu je *f e d e r a c i j a*, u kojoj uz zajednički parlament i vladu postoje parlamenti i vlade pojedinih zemalja.«

Na pitanje što je centralizam čuli smo tada ovakve odgovore: »Centralizam je vlast jednog centra«, »To je državno uređenje gdje ima parlament«, a »Federacija je država u kojoj postoji parlament i vlada.« Nastavnik, koji je sve te nejasnoće rješavao tako da je ispravljao greške učenika ponavljajući tekst udžbenika, učinio je istu grešku kao i učenici: doslovno je prepričao, a da i opet time nije ništa objasnio.

Mnogo je bolje postupila nastavnica u paralelnom VIII razredu. Znala je da će i nakon svih objašnjenja pojmovna učenici tekst udžbenika kod kuće sami teško shvatiti i zato se odlučila da sam tekst proradi

s učenicima na satu. Jedan je učenik pročitao prvu rečenicu. Na poticaj da objasne što znači to »centralističko uređenje zemlje«, učenici su odgovarali analogno onima u prethodnom odjeljenju. Nastavnica je zatim kredom nacrtala na ploču konture Jugoslavije, vidnim krugom ucrtala Beograd, saopćila učenicima da je Beograd bio središte države, objasnila da je središte onaj grad u kojemu su bili kralj, skupština i vlada i naglasila da se sa svim našim zemljama upravljalo iz tog jednog jedinog središta ili centra. Postojala je dakle samo jedna skupština i samo jedna vlada. Na poticaj: »Pokušajte sad objasniti što nazivamo centralističko državno uređenje«, dobiva od učenika posve tačan odgovor: »To je država u kojoj jedna skupština i jedna vlada upravlja iz jednog centra cijelom državom.«



Uz izjavu: »Da vidimo kakvo je današnje uređenje naše države.« nastavnik ponovo crta konturu Jugoslavije, učenik u njoj označava približno granice republika, pa Beograd kao centar naše države, a zatim slijedi izjava: »Vjerujem da svi znate odgovoriti na pitanje vlada li se i danas samo iz tog jednog centra, postoji li i danas samo jedna skupština i samo jedna vlada?« Učenici: »Ne, svaka republika ima svoju narodnu skupštinu i svoju vladu koja upravlja tom republikom.« Ucertavaju se kružići u pojedinim republikama, a nastavnica dodaje: »U Beogradu je narodna skupština koja povezuje sve naše narode, Savezna narodna skupština. Kako se zove takvo državno uređenje?« Učenici znaju: »Federacija.« I napokon: »Objasnite, dakle, što je federacija.« Jedan učenik dolazi pred

- N.: »Što znači, suprotstavljaju se?«
 U.: »Protive se, bune se, ne slažu se.«
 N.: »Riječ hegemonija već ste upoznali. Što ona znači?«
 U.: »Vodstvo, prevlast, premoć.«
 N.: »Tko je imao tu prevlast u bivšoj Jugoslaviji?«
 U.: »Velikosrpska buržoazija.«
 N.: »Koga nazivamo velikosrpskom buržoazijom?«
 U.: »Onu srpsku buržoaziju koja je htjela Srbiju proširiti na zemlje drugih južnoslavenskih naroda i stvoriti veliku Srbiju.«
 N.: »Tko joj se suprotstavljao?«
 U.: »Hrvatska, slovenska i muslimanska buržoazija.«
 N.: »U udžbeniku piše: veći dio, što to znači?«
 U.: »Ne suprotstavljaju se svi, nego većina.«

Na pitanje: »Zašto se hrvatska i slovenska buržoazija suprotstavljala srpskoj?« odgovaraju riječima udžbenika: »Da obrane vlastite kapitalističke interese.« Nastavnica provjerava: »Što to znači?« Nisu znali. Trebalo je, dakle, i taj dio rečenice konkretno osvijetliti. Nastavnica ih podsjeća na maločas konstatiranu težnju velikosrpske buržoazije da ostvari ekonomsku prevlast, da se sama najviše bogati i dodaje da to isto žele i hrvatski, i slovenski, i muslimanski kapitalisti, da se kapitalisti svih naroda žele što više obogatiti. Na poticaj: »Pokušajte sada objasniti zašto se, dakle, hrvatski, slovenski i muslimanski kapitalisti suprotstavljaju srpskima?« učenici odgovaraju sigurno: »Jer se i sami žele bogatiti.«

N.: »Razmislite sada zašto buržoazija traži federativno uređenje države.«

Odgovor je glasio: »Zato jer su u federativnoj državi narodi ravnopravni.« Odgovor je tačan, no nastavnica se još uvijek s njime ne zadovoljava i nastavlja: »A zašto buržoazija traži federativnu državu ravnopravnih naroda?« Pokazuje kružice na skici federacije. Ruke se dižu uvis: »Zato da bi se buržoazija u vlastitoj zemlji mogla nesmetano bogatiti iskorišćujući vlastiti narod.«

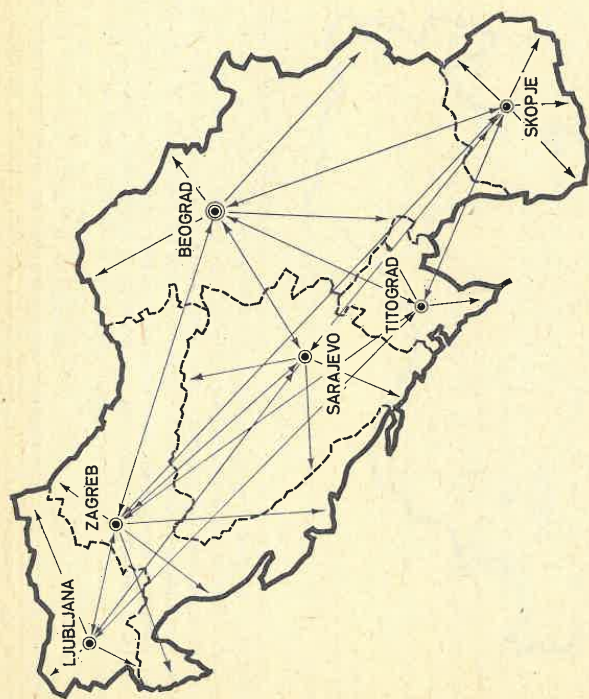
Nastavnica nadopunjuje izjavu i zadaje da učenici još jednom sami pročitaju cijelu rečenicu i da je zatim svojim riječima prepričaju.

Preostalo je još da se na isti način proanalizira i posljednja rečenica u kojoj je trebalo osvijetliti još jedan za učenike težak pojam — »politički predstavnik«. Pošto je i to učinjeno, nastavnica savjetuje učenicima da ga unesu u svoj rječnik, da ga upotrijebe u jednoj rečenici i da navedu za nj barem jedan konkretan primjer.

I, dok se spomenuti student tužio da ima premalo građe za jedan sat, nastavnica je morala veoma racionalno raspolagati vremenom da ostvari ono što je željela: jasnoću i shvaćanje. Ostvarila je to u cijelosti.

I na kraju, nastavnica upućuje učenike kako da uče kod kuće.

1. Pažljivo i polako pročitajte svaki odlomak, pokušajte najkraće i najjasnije ispričati što ste saznali.
2. Objasnite naslov »Čije nade nisu bile ispunjene i zašto«.



ploču i pomoću skice objašnjava: »Federacija je država u kojoj ima više republika. Svaka republika ima svoju vladu i svoju narodnu skupštinu, a sve ih povezuje zajednička narodna skupština i vlada.«

Kad ih je nakon toga nastavnica uputila na rječnik u udžbeniku, riječi pročitane u rječniku mogli su učenici povezati sa zornim, skicom dobivenim elementima, pa kad još uvijek nije dobila od nekih učenika jasan odgovor na pitanje što je centralizam, a što federacija, nastavnica je potakla učenike da u rječniku potrtaju riječi »jedan parlament«, »jedna vlada« za centralizam, a »parlamenti i vlade pojedinih zemalja« za federaciju. Savjetovala je učenicima da te pojmove unesu u svoj rječnik i da ih svatko svojim riječima što kraće odredi.

Na redu je bilo objašnjenje drugog dijela prve rečenice, objašnjenje pitanja: »Zašto velikosrpska buržoazija želi centralističko uređenje?« Učenici pokušavaju odgovoriti prema tekstu udžbenika, no očito je bilo da im taj nije bio jasan. Nastavnica teškoće u tekstu razrješava objašnjavanjem u kratkim i jasnim rečenicama, traži od učenika da smisao rečenice iskažu na razne načine i potiče ih da tu rečenicu potrtaju i da je kod kuće pokušaju izreći svojim riječima.

Nastavnica je znala kakve će teškoće učenicima zadati i treća rečenica naprijed navedenog teksta udžbenika, pa i nju riječ po riječ analizira s učenicima.

3. Kad objašnjavate riječi centralizam i federacija, služite se ovim skicama. Ne zaboravite ih unijeti u svoj rječnik.

4. Napravite sami po svojoj zamisli skicu odnosa velikosrpske buržoazije prema ostalim našim narodima.

5. Nemojte propustiti da samostalno prepišete sve što ste naučili.«

Naveli smo ovaj primjer da bismo njime ilustrirali:

1) kako pisani tekst udžbenika često odudara od govornog jezika učenika, pa učenik teško otkriva smisao rečenice koji je odraslom čitaču posve jasan;

2) kako neiskusni nastavnici lako previđaju teškoće i time propuštaju potrebna objašnjenja;

3) kako iskusni nastavnici, osjetljiv za mogućnosti dječjeg shvaćanja, pronalaze puteve i načine da objašnjenja budu maksimalno jasna.

RAD U SREDNJOJ ŠKOLI

Ne samo u osnovnoj već i u srednjoj školi tekst udžbenika često učenicima zadaje nepredvidive teškoće. Kad smo u jednom I razredu gimnazije nakon obradene i objašnjene teme »Raspada rođa« u razgovoru s učenicima na idućem satu čuli još uvijek vrlo nejasne, neodređene i netačne odgovore, uzeli smo udžbenik i čitajući rečenicu po rečenicu analizirali je i objašnjavali. Osobito velike teškoće zadavala je učenicima rečenica u udžbeniku M. Vrbetić na str. 28, koja se odnosi na promjenu društvenih odnosa u željezno doba, a glasi:

»Na tom stupnju razvoja proizvodnih snaga nije više bilo potrebno da cijeli rodovi zajednički surađuju u proizvodnji; manje su grupe ljudi mogle izraditi što im je bilo potrebno za život. Zbog toga se rodovi počinju raspadati na manje proizvodno-potrošačke jedinice — porodice.«

Nakon prvog čitanja besmislice u reprodukciji učenika poprimale su ove oblike:

»Na tom stupnju« (za tu su riječ osobito zapeli) »proizvodne snage nisu se više razvijale.« Ili: »Na tom stupnju rodovi su zajednički surađivali.« Ili: »Na tom stupnju manje su grupe ljudi izradivale proizvodne snage«, i sl.

Trebalo je, dakle, početi od riječi do riječi da se objasni njihov smisao, a time i smisao cijele rečenice. Čitali smo je ponovo i analizirali je dio po dio.

»Na tom stupnju proizvodnih snaga« — slijedila su pitanja:

»Što nazivamo proizvodnim snagama?«

»Koji stupanj proizvodnih snaga upoznajemo danas?«

»Kakve su proizvodne snage u željezno doba u poredbi s onima u kameno doba?«

Nakon ovih i sličnih pitanja došli smo do nove formulacije ovog dijela rečenice: »U željezno doba ljudi su mogli proizvesti više«, i sad smo tek smjeli krenuti na drugi dio rečenice »... nije više bilo potrebno

da ljudi zajednički surađuju u proizvodnji.« I ovdje je trebalo nekoliko pitanja da učenici ovu rečenicu izreknu otprilike ovako: »Svi članovi cijelog jednog roda nisu morali više zajednički raditi«, kako bi tek tada otkrili smisao daljnjih dijelova rečenice: te manje grupe na koje se rod raspao bile su »porodice«.

Nakon duge analize i raznostranih osvjetljavanja svih podataka u tekstu udžbenika, učenici su uspjeli ovaj odlomak ispričati ovako:

»U željezno doba bilo je više oruđa i oruđe je bilo bolje. Ljudi su više proizvodili. Manje je ljudi moglo proizvesti više, toliko koliko im je za život bilo potrebno. Zbog toga su se rodovi podijelili na porodice, a svaka je porodica proizvodila za sebe.«

Taj je slučaj pokazao da su mnogi učenici došli u srednju školu posve nevjesti u radu s udžbenikom i da će trebati tom radu obratiti veliku pažnju.

Nakon tromjesečnog uvježbavanja raznih oblika rada učenicima je bio postavljen ovaj zadatak:

»Proučit ćete sami na ovom satu Klistenove reforme. Pročitajte pažljivo tekst udžbenika, str. 121—123, proučite kartu na str. 115, a zatim pri drugom čitanju pribilježite:

— riječi koje ne poznajete,

— koje vam rečenice iz udžbenika nisu jasne,

— pitanja koja vam se nameću u vezi s Klistenovim reformama.

— Pokušajte na ta pitanja i sami odgovoriti.

— Pokušajte odgovoriti i na pitanja koja vam postavlja udžbenik (izbor pitanja).

— Uspoređujući Solomove i Klistenove reforme, pokušajte odgovoriti i na ovo pitanje: Što je Klisten učinio za politički razvoj Atene? Kad završite ovaj rad, nastojat ćemo zajedno odgovoriti na to pitanje.«

Na kraju sata dan je učenicima zadatak s uputama da zaokruže slovo tačnog odgovora:

Klisten je svojim reformama:

a) započeo demokratizirati Atenu

b) uveo vladavinu eupatrida

c) pospešio demokratizaciju Atene

d) dao politička prava svim stanovnicima Atene

e) ukinuo demokratsku republiku.

Domaći zadatak je glasio: »Ponovnim proučavanjem Klistenovih reformi provjerite kod kuće da li ste ovaj zadatak pravilno riješili. Početni zadatak na idućem satu glasit će: »Dokaži svoju tvrdnju o Klistenovim reformama.«

Pošto smo pregledali bilješke učenika, konstatirali smo slijedeće: Kao nepoznatu riječ navode samo jednu — »pritanje«.

O nejasnim rečenicama u tekstu udžbenika naveli su ovo:

»Zbog čega je Klisten tako izmiješao atenski narod?«

»Nije mi jasna rečenica u udžbeniku: ... i na taj je način konačno razbio stare plemenske veze.«

— » U udžbeniku stoji: „Pravima koja su dobili nisu se uvijek mogli koristiti“. Nije mi to jasno.«

Od ostalih pitanja učenika navodimo ova:

— Zašto je desetina vijeća zasjedala desetinu godine?

— Je li takvu reformu uvjetovao razvoj privrede ili nešto drugo?

— Kako su se eupatridi odnosili prema Klistenu?

— Kako to da su aristokrati dozvolili Klistenu da provede takve reforme kad je on bio vođa demokrata?

Vrlo su česta ovakva pitanja:

— Zašto žene nisu imale politička prava?

— Kako se razvilo shvaćanje da su bogovi i božice ravnopravni (Zeus i Hera) kad su muškarci i žene tada bili neravnopravni?

— Zašto u doba Klistena robove nisu smatrali ljudima, a zašto se robovi nisu pobunili kad ih je bilo četiri puta više nego slobodnih ljudi?

— Ne shvaćam kakva je to demokracija u kojoj ima robova.

Neki su učenici na postavljena pitanja pokušali sami odgovoriti. Evo nekih odgovora:

— Ako su Klistena izabrali demokrati, a oni tada nisu imali vlasti, zar nije areopag, čija je riječ bila glavna, mogao njega svrgnuti? Po mom mišljenju isključeno je da bi eupatridi nekoga tko je demokrat izabrali da propiše zakone i provede reforme.

— Jedan odlomak u udžbeniku kaže: »Vijeće od pet stotina priremalo je zakonske prijedloge i iznosilo ih pred narodnu skupštinu. Odluke narodne skupštine areopag više nije mogao izmijeniti.« — Iz ovoga zaključujem da areopag više nije imao zakonodavnu vlast, ni je mogao osporavati odluke narodne skupštine. Nije mi jasno čemu je, dakle, sada služio i kakva mu je bila uloga, te kako se mogao održati.

— U knjizi se navodi da su Klistenove općine teritorijalno povezane, a na karti vidimo da nisu. Što je ispravno? — Mislim da su ti nepovezani dijelovi općine pojedinih filia. Ako file nisu teritorijalno povezane, kako je vijeće, koje se sastojalo od poslanika svake pojedine općine, upravljalo filom? Jesu li se poslanici negdje sastajali?

O tim smo odgovorima i novim pitanjima učenika razgovarali idući sat.

Iz navedenih bilješki učenika jasno vidimo da pored učenika koji se nisu zamislili u problematiku Klistenovih reformi ima i onih koji već vrlo dobro uočavaju probleme. Iako su pokušali njihovih objašnjava vanja i netačni, dokazali su da su naučili voditi onaj tako plodan i koristan dijalog s tekstom udžbenika o kojem se prije govorilo u ovoj knjizi.

(Primjere kako se sve može iskoristiti tekst udžbenika u nastavi povijesti vidi na str. 58—60. i 67—71.)

Da bismo učenike navikli na samostalno objašnjavanje teksta udžbenika, dobro je da u vezi s tim tekstom zadajemo od vremena do vremena po nekoliko pitanja. Tako smo npr. u 5. odjeljenju III razreda gimnazije uz tekst udžbenika M. Gross: »Povijest za III razred gimnazije« na str. 174. postavili ova pitanja:

U dualističkom uređenju Hrvatska i Slavonija prepuštaju se na milost i nemilost mađarskim vladajućim klasama.

Franjo Josip će redovito sankcionirati sve mjere mađarske vlade na štetu Hrvatske, iako će se ponekad služiti Hrvatskom i njezinom ulogom u 1848. god. da prisili mađarsku vladu na popuštanje Beču.

U dualizmu se ne može ostvariti osnovna težnja hrvatske buržoazije, a i širih slojeva — ujedinjenje Hrvatske i Dalmacije, jer bi ono moglo uslijediti ili u austrijskom ili u ugarskom dijelu monarhije, što bi izazvalo teške sukobe između Beča i Pešte.

Uostalom, jedan je od glavnih ciljeva dualističkog uređenja kočenje napretka slavenskih nacija pa tako i hrvatske i srpske u Hrvatskoj, koje bi ujedinjenjem hrvatskih zemalja znatno ojačale.

Stojeći glavni faktori monarhije nastoje potpuno izolirati Dalmaciju od Hrvatske i služu se svim sredstvima da oslabe i unište snage koje teže k ujedinjenju.

Posljedice same Hrvatsko-ugarske nagodbe jesu ove: čitava je privreda Hrvatske u rukama mađarske vlade, koja teži za tim da je pretvori u koloniju mađarskog kapitala, drugim riječima, ekonomski razvoj u interesu domaće buržoazije izvanredno je otežan.

I autonomni poslovi ovisе o Pešti, koja određuje njihov budžet. Budući da organi mađarske vlade sakupljaju prihode u Hrvatskoj, saborski poslanici uopće ne mogu ustanoviti koja je njihova visina.

Kralj mora odobriti svaki prijedlog autonomnih zakona prije nego što dođe pred hrvatski Sabor, tj. mađarska vlada s kraljem odlučuje o autonomnim poslovima.

1. Koga smatraš mađarskim vladajućim klasama?
2. Kako si prema tome shvatio ovu rečenicu?

3. Što znači termin »sankcionirati«?

4. Objasni ulogu Hrvatske u 1848. godini.

5. Što je dualizam?

6. Zašto bi ujedinjenje Hrvatske i Dalmacije »izazvalo teške sukobe između Beča i Pešte«?

7. Zašto jačanje slavenskih nacija ugrožava dualističko uređenje monarhije?

8. Tko su »glavni faktori« monarhije?

9. Što znači tvrdnja da mađarska vlada želi Hrvatsku pretvoriti u koloniju mađarskog kapitala?

10. Što su to autonomni poslovi?

11. Tko određuje budžet autonomnih poslova?

12. Što znači riječ »budžet«?

13. Izreci ovu rečenicu svojim riječima.

14. Kako kralj i mađarska vlada odlučuju o autonomnim poslovima Hrvatske?

Rezultati su bili sljedeći:

Od 160 učenika, koji su izradili zadatke, samo ih je 5 ili 3,12% odgovorilo na sva pitanja tačno. Na sva pitanja odgovara netačno 86 učenika, ili 53,75%.

Učenika III razreda gimnazije ne zna što znači riječ »sankcionirati«, a 36,77% učenika III razreda mogla utjecati na ovaj niski nivo razumijevanja teksta udžbenika:

- 1.) težina samog teksta,
- 2.) sistem rada nastavnika pojedinih odjeljenja,
- 3.) subjektivne mogućnosti učenika (inteligencija, znanje, radne navike).

Nismo mogli ispitati koji je od tih faktora bio odlučujući jer se ispitivalo u sklopu redovne nastave. Test inteligencije, ni test znanja nisu bili primijenjeni. Dobiveni odgovori usporedili su se jedino s individualnim ocjenama učenika iz povijesti i sa srednjom ocjenom uspjeha iz povijesti pojedinih odjeljenja.

Razlika u srednjoj ocjeni iz povijesti u 5 ispitanih odjeljenja nije bila velika: srednja ocjena kretala se između 2,90 i 3,10. No, razlike u odgovorima učenika pojedinih odjeljenja bile su vrlo velike.

Interesantna je bila konstatacija da su upravo u odjeljenju s najvišom srednjom ocjenom odgovori učenika bili najslabiji. Ni jedan od 32 učenika nije odgovorio tačno na sva pitanja, samo su 3 učenika (9,38%) tačno odgovorila na 7 od 12 postavljanih pitanja, 28,36% učenika odgovara tačno na manje od 7 pitanja, a 62,26% učenika odgovara netačno na sva pitanja. Neki od tih učenika imaju čak i vrlo dobru ocjenu iz povijesti.

Rezultati dobiveni tako provedenim ispitivanjem ne daju pravo na bilo kakav nepobitni zaključak, no ukazuju na problem koji bi valjalo naučno ispitati.

Za nastavnika takav rad može imati jedino dijagnostičku vrijednost, a prema dijagnozi usmjerit će daljnju suradnju s učenicima. U svakom slučaju uvjerit će se kako pretpostavka da je tekst jasan, da će ga učenici lako shvatiti, često vara. Zbog toga je vrlo korisno od najnižih do najviših razreda povremeno provoditi takve analize teksta. Što ih češće provodimo na nastavnom satu, to više navikavamo učenike da tako i sami obrađuju tekst kod kuće.

FUNKCIJA ZADATAKA U UDŽBENIKU

SVRHA I KARAKTER ZADATAKA

Iznijeli smo do sada neke oblike rada kojima možemo učenike misaono aktivirati na nastavnom satu. Da se aktivnost učenika pokrenuta na satu produži i u njegovu samostalnom radu kod kuće, trebalo je i u udžbenike povijesti unijeti one poticaje koje nastavnik daje u razredu; metodsku obradu udžbenika trebalo je, dakle, što više približiti nastavnoj praksi.

Pitanjima i zadacima unesenim u udžbenike pokušalo se postići da se učenici odviknu od pasivnog čitanja, mehaničkog usvajanja i verbalnog reproduciranja formalno naučenog gradiva, a priviknu da tekstu udžbenika prilaze aktivno, da ga misaono-obrađuju, da otkrivaju u njemu bitne podatke, da analiziraju, kompariraju, povezuju i sintetiziraju proučavanu građu, da logički zaključuju, ocjenjuju i zauzimaju vlastite stavove.

Ukratko, udžbenici daju mnogo poticaja za misaono aktiviranje učenika polazeći od postavke da je »... učenje to vrednije i efikasnije što je aktivnost koja je u njemu sadržana na višem nivou. Ili, drugim riječima, uspjeh je učenja proporcionalan s nivoom aktivnosti učenika za vrijeme učenja.«¹

Autori radnih udžbenika za povijest nastojali su u učenika pokrenuti misaone aktivnosti uvodeći zadatke dane u udžbenicima ovim poticajima: pogledajte, promotrite, uočite, opišite sliku, proučite kartu, ponovite, utvrdite, sjetite se, sredite, usporedite, izdvojite, povežite, odredite, objasnite, obrazložite, razmisлите, izvedite, zaključite, odlučite, ocijenite, što mislite, navedite primjere, dokažite, provjerite, ispitajte, istražite, primijenite itd. itd.

Raznolikost poticaja, a prema tome i raznolikost zadataka, uvjetovana je raznolikošću misaonih operacija kojoj treba da one služe.

U skladu s didaktičkim principom — od jednostavnog prema složenom, od lakšega prema težemu — trebalo bi da zadaci u udžbeniku povijesti od VI razreda osnovne škole do udžbenika za srednje škole postepeno graduiraju i kvantitetom i kvalitetom.

U udžbenicima povijesti za VI razred osnovne škole zadaci prvenstveno traže da učenici srede i rekapituliraju proučenu građu, pa npr. glase ovako: »Tko su neprijatelji Hrvatske u vrijeme Tomislava? Kakve je uspjehe imao Tomislav u borbi protiv njih?, Kako su srpski vladari ostvarili samostalnost srpske države?«²

Uz ove dane su učenicima i zadaci kojima se traži da pronađu slične ili izdvoje različite pojave, na primjer: »Usporedi stare Germane i Slavene s Grecima iz Homerova doba. Kakve sličnosti vidiš?«³

Na tom stupnju školovanja smiju se od učenika očekivati i jednodostavnija objašnjenja povijesnih pojava, pa se i takve misaone operacije počinju kod učenika razvijati npr. ovakvim zadacima: »Objasni uzroke propadanja grčkih seljaka i zanatlija«, »Zašto protiv Rima ustaju provincije, siromašni seljaci i robovi?«

U udžbeniku za VII razred dani su ovakvi zadaci za razmišljanje: »Koji su zajednički problemi Južnih Slavena u Austrijskom Carstvu početkom 19. st.? Tko su im zajednički neprijatelji?« Ili: »Zašto se u Austrijskom Carstvu nisu mogla 1848. god. rješavati ista pitanja kao u Francuskoj?«⁴

¹ I. Eurlan: »Iz psihologije aktivnog učenika«, Pogledi i iskustva, Zagreb, br. 4-1984, str. 15.

² Matković: »Prošlost i sadašnjost 1«, Početak za VI razred osnovne škole, Zagreb 1983, str. 48. i 111.

³ cit. djelo, str. 61. i 75.

⁴ Salzer: »Prošlost i sadašnjost 2«, Povijest za VII razred osnovne škole, Zagreb 1982, str. 84. i 90.

Zadaci u udžbeniku za VIII razred uz predublu traže i sintetizirane, pa npr. glase: »Usporedite sve tri ruske revolucije u 20. st.: a) po uzrocima, b) po ciljevima, c) po rezultatima. Usporedite oktobarsku revoluciju 1917. god. u Rusiji s Pariškom komunom 1871. god. i pronađite što im je zajedničko.«⁵ Postavljaju se i zadaci u kojima se učenik potiče da ocjenjuje događaje i da zauzima vlastite stavove: »Ocijenite postupke Rusije i Austro-Ugarske prilikom sklapanja tajnog ugovora« (Salzer, cit. djelo, str. 120); »Ocijenite ulogu Mlade Bosne«, »Ocijenite držanje izbjegličke vlade u Londonu« (Đuranović - Žeželj, cit. djelo, str. 116).

Zadacima u udžbenicima za srednje škole navode se učenici na sve složenije misaone operacije, tako npr. u Žeželjevoj Povijesti za II razred gimnazije na str. 270. piše: »Usporedite razvoj nizozemske i engleske buržoaske revolucije i nadite što im je zajedničko.«⁶ III, kako složen misaoni proces rasuđivanja mora biti u toku da bi učenici odgovorili na pitanje: »Koju ulogu pripisujete Napoleonovim subjektivnim, ličnim sposobnostima, a koju objektivnim, društvenim uvjetima u procesu njegova uzdizanja? U čemu je napredna, a u čemu reakcionarna strana Napoleonova razdoblja s obzirom na Francusku i Evropu?«⁶ Za takve složene misaone djelatnosti bit će učenici najviših razreda srednje škole sposobni samo onda ako ih za te djelatnosti postepeno i sustavno osposobljavamo već od najnižih razreda osnovne škole.

Iz navedenih primjera može se zaključiti da se ne radi samo o uvježbavanju formalno-logičkih oblika mišljenja i da nije misaona djelatnost sama sebi svrha, već sredstvo kojim će se učenici postepeno, strazmjerno misaonim mogućnostima na pojedinom stupnju mentalnog razvoja, osposobljavati da učavaju bitne i fundamentalne pokretačke snage ljudskog društva kako bi na kraju kursa nastave povijesti nena-metljivo, ne diktatom izvana, već samostalno, vlastitim uviđanjem i snagom vlastita uvjerenja učili, spoznali i usvojili zakone koji čovječanstvo vode progresu. Mišljenje je, dakle, put do spoznaje, a spoznaja sa snagom uvjerenja put do djelovanja. I tako, razvijajući misaone mogućnosti učenika, nastojimo ga ne samo obrazovati već i odgojiti, drugim riječima, osposobiti ga za akciju u borbi za progres. I zato treću grupu zadataka čine oni koji potičaju: razmislite, što mislite, ocijenite, što držite, što biste vi učinili u danom slučaju i sl. navode učenike na stvaranje vlastitih sudova, ocjena i stavova o povijesnim zbivanjima, povijesnim ličnostima i njihovim akcijama. Pravilnom ocjenom prošlosti znat će pravilno ocijeniti i sadašnjost, i zato se u udžbenicima ne puštaju prilike za poticaje da učenici spoznaju o prošlosti primijene na sadašnjost, i obratno. Neka to dokažu samo neki zadaci u udžbenicima i osnovne i srednje škole.

U Makekovu udžbeniku za VI razred osnovne škole susrećemo se s ovakvim zadatkom: »Ispiši u svojoj bilježnici što je novo steklo čovječ-

⁵ Đuranović - Žeželj: »Prošlost i sadašnjost 3«, Povijest za VIII razred osnovne škole, Zagreb 1963, str. 28.
⁶ Gross: »Povijest za III razred gimnazije«, Zagreb 1963, str. 36.

čanstvo prelazeći iz kamenog doba u metalno. Kakvo značenje imaju te tekovine u životu suvremenih ljudi?« (str. 23). U udžbeniku O. Salzer za VII razred osnovne škole, kad je riječ o francuskoj revoluciji, pored zadataka koji traže analizu buržoaske revolucije, piše: »Da li su vam poznate druge vrste revolucija? Koje? Kakva je bila revolucija u našoj zemlji? Zašto je bila takva?« (str. 61).

Udžbenik za VIII razred osnovne škole koji obrađuje povijest 20. st. donosi ovakve zadatke: »Ispitajte: a) u kojim su državama danas fašisti na vlasti; b) u kojima se bore za vlast i kakvim sredstvima; c) koje zemlje danas izgrađuju socijalističko društvo. Napišite za domaću zadaću: Ima li danas opasnosti od obnove fašizma?« (Đuranović - Žeželj, cit. djelo, str. 50). Zadatak u udžbeniku SR Makedonije za VIII razred osnovne škole glasi: »Kakve svijetle perspektive stvara čovječanstvu mirnodopska upotreba atomske energije, a Grobelnikov udžbenik na str. 134. postavlja ova pitanja: »Kome koristite ratovi, za koga su besmisleni? Koje klase nose glavni teret borbe i najviše stradavaju? Što bi čovječanstvo dobilo da danas prestane proizvoditi oružje?«⁸

I napokon, udžbenik za III razred gimnazije postavlja učenicima željev udžbenik za II razred gimnazije poslije prikaza nastajanja nacija i nacionalnih država na Zapadu donosi ove zadatke: »Koje forme zajednica poznaje naše društvo danas? Kako objašnjavate da se u nekim područjima Afrike tek danas formiraju nacije?« (str. 36).

I napokon, udžbenik za III razred gimnazije postavlja učenicima i ovakav zadatak: »Objasnite na konkretnim primjerima utjecaj materijalne baze na društvenu nadgradnju, i obrnuto — utjecaj nadgradnje na društvenu bazu.«

Nedvojbeno je da se princip idejnosti i aktualizacije nastave povijesti takvim zadacima može neforsirano i nenametljivo u velikoj mjeri ostvariti.

Pored zadataka kojima se pokreće misaona djelatnost učenika u raznim smjerovima, postoje u udžbenicima i zadaci koji potiču učenike da konkretiziraju, proširuju ili primjenjuju udžbenikom stečena znanja. Tako su npr. vrlo česti zadaci u svim udžbenicima: potražite primjere, posjetite povijesni muzej, ispitajte u svom kraju itd.

Ne samo kvantiteta i stupanj složenosti već i raspored pitanja i zadataka različit je u pojedinim udžbenicima, a i ta je razlika u skladu s dobi učenika i s namjenom zadataka.

Sva ta pitanja i zadaci treba da pri učenju evociraju u učenika onu napetu, po Ljevišinu »istraživačku pažnju s pitanjem zašto«, treba da evociraju onaj unutarnji dijalog učenika s udžbenikom, dijalog koji će, i pored zadataka postavljenih u udžbeniku, izazvati u učeniku mnogo spontanih pitanja: zašto, čemu, kako to, što to znači, je li to doista tako, a zašto upravo tako i sl., dijalog, dakle, koji jedino i stvara i osigurava aktivnu misaonu obradu i preradu teksta.

⁷ Dimevski - Kuševski: »Istorijska za VIII. odeljenje«, Prosvetno delo, Skopje 1963, str. 219.
⁸ Grobelnik: »Zgodovina za VII razred osnovnih škola, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1963.

Nastavnici često pitaju treba li da učenici zadaju sve zadatke ili samo poneke, da li da ih izrađuju u školi pismeno ili usmeno, samostalno ili uz pomoć nastavnika, kod kuće — pismeno ili usmeno. Odgovor bi mogao glasniti: u svim navedenim varijantama. No, ipak treba naglasiti sljedeće:

— O količini zadataka ne mogu se dati nikakve određene smjernice. Ona ovisi o sastavu razreda, o predznanju i misaonim mogućnostima pojedinih učenika. Izbor zadataka treba odrediti prema individualnim sposobnostima učenika: teže zadatke valja dati boljim učenicima, a lakše slabijim. Dakako, o njihovom izboru treba da nastavnik, pripremajući se za sat, pomno razmisli kako se ne bi dogodilo da zadatke zadaje nasumce na svršetku sata.

— U nekim udžbenicima povijesti u SR Hrvatskoj nema mehaničkih pitanja, i to smatramo njihovim nedostatkom. Mehaničkim pitanjima smatramo ona pitanja kojima se provjerava pamćenje podataka, a uvode se upitnim zamjenicama i priložima: tko, što, kada, gdje itd. Potrebno je da nastavnik sam postavlja takva pitanja, jer će se najprije uvjeriti znaju li učenici povijesne činjenice, a tek će ih zatim poticati da o njima razmišljaju.

— U prvim nastavnim jedinicama, gdje se učenici prvi put susreću sa zadacima u udžbeniku, treba ih uputiti kako da ih izrađuju. To se upućivanje može izvesti na razne načine.

Evo nekih sugestija.

U uvodnom satu na početku školske godine, kada nastavnik daje učenicima plan rada za cijelu školsku godinu i pregledno upoznaje učenike s udžbenikom, skrenut će im pažnju i na zadatke udžbenika i upoznat ih s njihovom svrhom te istaći kakvu će korist imati rješavajući ih pri učenju. (Kako je važno poznavati svrhu i korisnost rada, naglasili smo već nekoliko puta.)

U prvim nastavnim jedinicama nastavnik treba da pomogne učenicima u rješavanju zadataka. Dobro će biti uplete li te zadatke u svoje izlaganje i u toku rada pozove učenike da o postavljenim pitanjima razmisle i odgovore na njih. U završnom dijelu nastavnog sata uputit će učenike na zadatke udžbenika. Učenici će čitati jedan po jedan zadatak i na njih odgovarati, pa nađu li već u toku nastavnog sata na uspješne odgovore, sa zadovoljstvom će konstatirati da im ta pitanja ne zadaju nikakve osobite teškoće. Važno je da tako postupimo kako bi se učenici već na prvim koracima sprijateljili sa zadacima, da ih ne osjete kao mučni dodatak u radu koji nema veze s proučavanjem nove građe.

Takav način rada treba ponavljati i u toku nekoliko narednih sati, a nakon toga oprezno prijeći na teži oblik rada. Pošto smo u toku rada zajedno s učenicima pretresli određena pitanja, pozvat ćemo ih da na kraju sata sami odgovore na njih pismeno ili usmeno. Nekoliko će učenika pročitati odgovore, porazgovorit ćemo s učenicima o tim odgovorima, a zatim ih korigirati, ako je to potrebno.

U trećoj fazi rada, pošto smo zajednički obradili zadatke u toku nastavnog sata, zadat ćemo učenicima da odgovore na njih i kod kuće.

Dakako, na početku idućeg sata provjerit ćemo što i kako su to učenici uradili.

Budući da su učenici skloni tome da kod kuće najprije izrađuju pismene domaće zadatke, a tek onda da uče, pa taj naopaki posao najčešće završi jalovo, treba učenicima dati ove upute:

— Pročitaj najprije vrlo pažljivo zadanu građu, objasni svaku riječ i rečenicu, razgledaj i prouči karte i slike u udžbeniku.

— Pažljivo pročitaj pitanja i zadatke na kraju poglavlja, razmisli o njima i pokušaj odgovoriti na njih.

— Pri drugom čitanju provjeri jesu li tvoji odgovori tačni.

— Prepričaj proučeno gradivo tako da u svoje pričanje upleteš i odgovore na zadanu pitanja.

— Pokušaj prema zadacima ukratko utvrditi što si naučio.

U četvrtoj fazi rada pokušat ćemo zadati učenicima da na poneko pitanje samostalno odgovore, najprije na satu pod našom kontrolom, a tek nakon toga možemo im zadati da to učine i za domaću zadaću.

Kad smo se uvjerali da su učenici osposobljeni za taj posao, zadat ćemo im postepeno sve više zadataka da ih samostalno kod kuće obrade. Pri tom treba učenike upozoravati na sljedeće: »Ne pišite odgovore pod svaku cijenu ako niste sigurni da su ispravni. Na idućem satu iznijet ćete pitanja na koja niste znali odgovoriti i ono što vam je u njima bilo nejasno, pa ćemo odgovore potražiti zajedno.«

I napokon, kad smo se uvjerali da je rješavanje tih zadataka postalo učenicima navika i potreba, upravo sistem njihova rada, može pismeno rješavanje i izostati. Dovoljno će biti da učenici razmisle i usmeno odgovore na pitanja i da tim odgovorima objasne građu koju proučavaju i izlažu.

Takav rad neće se istim tempom ni podjednako uspješno razvijati kod svih učenika, i zato će i ovdje samo strpljiv rad nastavnika sa slabijim učenicima uroditi plodom.

Već u udžbenicima za osnovnu školu nalazimo ponegdje pitanja i zadatke umetnute u sam tekst novog gradiva, a svrha im je da se učenici postepeno privikavaju na to da već pri prvom čitanju razmišljaju o pojavama i podacima koje treba da prouče. Takva obrada teksta postala je sistem pri pisanju udžbenika za I razred gimnazije (M. Vrbečić). Naravno, učenike ćemo morati sistematski uvoditi i upućivati, teorijski i praktički, kako da uče iz takvog teksta.

Prije svega upozorit ćemo učenike da pitanja i zadatke u tekstu ne preskaču, već da pri prvom pažljivom čitanju razmisle o njima, da pokušaju odgovoriti na njih, a tek onda da prijeđu na daljnje čitanje teksta. Potrebno je to zato što će im u protivnom slučajju tekst, koji se usko nadovezuje na odgovor pitanja, ostati negdje djelomično, a negdje i posve nerazumljiv.

U udžbenicima za II i III razred gimnazije postepeno izostaju pitanja ubačena u tekst udžbenika s pretpostavkom da su učenici u radu s udžbenikom za I razred gimnazije — a taj ih konstantno potiče na razmišljanje i na samostalno pretrađivanje proučene građe — stekli već dovoljno ustaljene pozitivne radne navike koje će moći prenijeti i primijeniti u radu s udžbenikom za više razrede gimnazije. Naravno, mnogo će ovisiti i o nastavniku hoće li se te pretpostavke ostvariti.

Zato i ovdje suradnja nastavnika s udžbenikom i s učenicima, te suradnja učenika s udžbenikom mora biti podjednako intenzivna kao i na nižem stupnju.

Nastavnik će tu suradnju ostvariti tako da probleme koje ističu zadaci udžbenika istakne i on u toku obrade nove građe i da potiče učenike da ih rješavaju ili uz njegovu pomoć na nastavnom satu ili kod kuće (pismeno ili usmeno). Kad utvrdjuje proučenu građu, nastavnik će težište stavljati upravo na problematiku koju udžbenik nameće i u tekstovnom dijelu i u zadacima, a ne samo na голу reprodukciju teksta. Dakako, pri tom se ne mora pridržavati ni redosljeda ni formulacije udžbeničkih zadataka. Oni mu mogu biti samo poticaj i smjernica za samostalno vođenje učenika do spoznaja koje od njih traži proučavanje neke povijesne građe. Dobro će biti da nastavnik što više varira zadatke kako bi i ovdje izbjegao automatizam i šablonu.

Tako npr. obrada francuske revolucije pruža obilno prilike za takve varirane razgovore s učenicima i za rješavanje najrazličitijih zadataka u vezi s tom temom.

Temu »Francuska revolucija« obično dijelimo na ove nastavne jedinice:

1. uzroci francuske revolucije, 2. ideolozi revolucije, 3. početak i tok revolucije 1789. god., 4. francuski ustav od 1791. god., 5. suprotnosti u daljnjem toku revolucije, 6. jakobinska diktatura, 7. pad jakobinske diktature i uspostava vlasti krupne buržoazije.

U prvoj nastavnoj jedinici treba osvijetliti političku, društvenu i ekonomsku strukturu Francuske uoči revolucije. Tog ćemo sata primijeniti metodu razgovora, jer se na tom satu prvenstveno radi o sumiranju prije stečenih znanja učenika. Pa kad smo nakon analize francuske države ustvrdili da je Francuska bila apsolutna monarhija s dirigiranim privrednim sistemom, smijemo učenicima postaviti i ovakvo pitanje: »Što prema tome želi francuska buržoazija?« I na kraju tih razgovora smije uslijediti uobičajeno sumarno pitanje: »Što su, dakle, bili uzroci francuske revolucije?«, a ovo možemo i ovako varirati: »Protiv čega, a za što se borila francuska buržoazija?« ili »Koje političke, društvene i ekonomske ideale buržoazija suprotstavlja apsolutizmu, feudalizmu i diriranoj privredi?«

Nakon tako provedene analize uzroka francuske revolucije vjerujemo da će većina učenika znati odgovoriti na zadatak udžbenika: »Razmislite zašto je u 17. stoljeću francuska buržoazija mogla i htjela suradivati s apsolutnom monarhijom, a u 18. stoljeću niti to više može niti hoće« (M. Gross, str. 27).

Nastavna jedinica »Ideolozi francuske revolucije« može se varirati na različite načine. Evo nekoliko varijanta:

1. Nastavnik može sam izlagati gradivo pozivajući učenike da iznesu svoje mišljenje i ocjene rada pojedinih prosvjetitelja i enciklopedista.

2. Može, oslanjajući se na znanje učenika stečeno u nastavi hrvat-skopskog jezika, pokrenuti s učenicima razgovor o prosvjetiteljstvu i prosvjetiteljima.

3. Može zadati učenicima da sami pročitaju tekst udžbenika kod kuće ili na satu i da na osnovi pročitanog povede s njima razgovor.

4. Može zadati učenicima da sami prerađe tekst udžbenika kod kuće tako da povežu znanja iz hrvatskosrpskog jezika s podacima dobivenim u udžbeniku.

5. Može zadati boljim učenicima da pripreme kratke referate, pa da s ostalim učenicima povede o njima razgovor.

6. Može organizirati grupni rad s literaturom koju će ili sam pripremiti, ili zadati učenicima da je prikupe. (Ovaj oblik rada zahtijeva najviše vremena; za grupnu obradu zadataka, referiranje i diskusiju o toj temi bit će potrebna dva-tri sata.)

Bilo da se za koji oblik rada odlučimo, razgovor će biti usmjeren k onom završnom pitanju: »Koje nove misli i shvaćanja suprotstavljaju enciklopedisti stariim shvaćanjima o državi, društvu, pravima čovjeka i religiji?« Učenike treba poticati da istaknu i razlikue u shvaćanju francuskih mislilaca i današnjeg našeg gledanja na iste probleme, pa ćemo time pripremiti teren za zadatak u udžbeniku, koji glasi: »Objasnite ideje francuskih mislilaca uoči revolucije iz aspekta njihove klasne pripadnosti.« Kanimo li taj zadatak dati učenicima da ga samostalno kod kuće obrade, dobro će biti da u završnom dijelu sata provjerimo jesu li i kako su ga učenici shvatili i da ih uputimo koje će im konstatacije u našem razgovoru i koji podaci u udžbeniku pomoći da taj zadatak uspješno izrade.

Za nastavnu jedinicu »Početak i tok francuske revolucije 1789« najbolja je metoda rada živo izlaganje nastavnika ispresijecano čitanjem kratkih odlomaka iz povijesne čitanke ili bilo koje druge za tu temu bogate literature.

Svrha je tog sata upoznati učenike s vrlo burnim zbivanjima u Francuskoj u prvoj godini revolucije i pobrinuti se da učenici zapamte redosljed najvažnijih događaja. Da bi se ta svrha ostvarila, treba vremenske podatke čvrsto fiksirati bilo na crti vremena ili u kronološkoj tablici događaja. Time pomažemo učenicima da postepeno prikupljaju podatke za onaj zadatak u udžbeniku koji treba da uslijedi na kraju obrade čitave teme, a koji glasi: »Sastavite kronološku tablicu toka francuske revolucije i razmotrite pomoću nje ritam revolucije, tj. njezine pojedine faze s njezinim posebnim obilježjima.«

Obrazovni cilj narednih nastavnih jedinica dan je u zadacima udžbenika: »Obratite naročitu pažnju na ulogu raznih društvenih slojeva u toku revolucije. Koji društveni slojevi sudjeluju u revoluciji i zbog čega? U čemu su zajednički interesi svih slojeva, a u čemu suprotnosti? Koji je društveni sloj dobio u revoluciji najviše, a koji najmanje?« Odgojni cilj — razviti simpatije za progresivne snage — imanentan je obrazovnom. Kao i uvijek, tako će i ovdje odgojno-obrazovni cilj diktirati metodu rada. U ovom ćemo slučaju odabrati najbolji put kombiniramo li izlaganje, čitanje tekstova, vizuelna sredstva i diskusiju. Uz kratka saopćenja potrebnih podataka treba uporno postavljati pitanja: zašto, kako to, što misliš, što držiš o tome, što bi ti uradio, na čijoj bi ti strani bio itd. Ličnosti koje sada stupaju na povijesnu pozornicu mogu se osvijetliti čitanjem tekstova iz povijesne čitanke, ili referatima, ili koreferatima učenika pa diskutijom o referiranom. Da se utvrde i dobro zapamte potrebne činjenice, uz svaku nastavnu jedinicu podsjećamo učenika: »Uputni kronološku tablicu novim podacima, nastavi izradu grafikona o kretanju revolucionarnih snaga«, a nakon obrade čitave

francuske revolucije zadajemo učenicima da izrade u obliku teza pregled događaja u francuskoj revoluciji. Na kraju, nakon razgovora na osnovi pitanja danih u udžbeniku (mogu biti i drugačije formulirana) i nakon komparacije engleske i francuske revolucije, smijemo zadati učenicima da obrade završni zadatak kao domaću ili kao školsku zadaću.

Taj zadatak može biti formuliran otprilike ovako:

»Na čijoj su strani tvoje simpatije u francuskoj revoluciji?« ili »Koje si spoznaje o razvoju društva stekao proučavajući buržoaske revolucije?« ili »Koje su progresivne, a koje reakcionarne snage upoznao proučavajući buržoaske revolucije?« ili »Moja razmišljanja o francuskoj revoluciji« ili »Moja ocjena francuske revolucije« ili se sve te teme (i slične) mogu dati učenicima na izbor, pa će čitanje i razgovor o učeničkim zadacima osvijetliti problem s mnogo aspekata.

Ako smo učenički sistematski privikavali na takav aktivan rad s udžbenikom od najnižih razreda osnovne škole, smijemo u završnim razredima srednjeg obrazovanja očekivati pozitivne rezultate.

PROUČAVANJE LIKOVNOG MATERIJALA U UDŽBENIKU

Radni su udžbenici obilno opremljeni likovnim materijalom. Polazilo se od činjenice da je likovni materijal jednako tako potrebno vrela informacija kao i sam tekst udžbenika, i zato se nastojalo da ilustracije budu organski povezane s tekstom, a ne samo njegov dekor.

Bez povijesne karte nemoguće je ostvariti prostornu orijentaciju učenika, predodžbu o smjštaju, veličini i teritorijalnom širenju ili opadanju neke države. Brojčani podaci ostaju mrtve riječi ne predoče li se kvantitativni odnosi grafikonima. Skice, sheme, crteži mogu pridonijeti objašnjenju pojmova i plastičnije dotarati povijesne procese, društvene i političke strukture nego najživiji opisi. Likovni materijal jedne prošle epohe neizostavni je medij za prenošenje prošlosti u sadašnjost. »Slika«, kako kaže kineska uzrečica, »govori tisuću riječi.« Eto, tih tisuću riječi mora učenik znati »pročitati«, mora se naviknuti da likovne podatke sam verbalno formulira, da se nauči učiti iz slika, skica, karata i grafikona i, napokon, da informacije dobivene likovnim materijalom ukloni u verbalne podatke udžbenika.

Proučavanjem ilustrativnog materijala u udžbeniku razbija se onaj tradicionalni, pasivno-receptivni odnos učenika prema udžbeniku, ono indiferentno i mehaničko primanje na znanje tuđih riječi i tuđih rečenica, a zamjenjuje ga misaona aktivnost učenika pri obradi, preradi i samostalnom formuliranju proučavanih podataka. Reprodukativnost je zamijenjena produktivnošću učenika u procesu učenja.

Likovni je materijal unesen u udžbenike i stoga što jednokratno promatranje slika, skica i karata na nastavnom satu nije dovoljno. Od momenta njihova promatranja u školi do učenja kod kuće predodžbe će izbljudjeti isto tako kao što izbljudje i najimpresivnije nastavničke riječi. I kao što neuvjerljivo djeluje tvrdnja učenika: »Ja od jednog slušanja u školi zapamtih sve«, isto je tako teško vjerovati da učenik od jednog gledanja u školi vidi sve i zapamti sve što je vidio. I zato slike, karte i grafikoni treba da su prisutni i u učenikovu radu kod kuće kako bi znanje ili obnovio ili, što je još važnije, samostalno stekao.

POVIJESNE KARTE

Pod naslovom »Kako treba primjenjivati zorna sredstva u nastavi povijesti« iznijeli smo kakve treba da su povijesne karte i kakve su sve operacije i nastavnika i učenika potrebne da se karte dobro prouče.

Prije svega, rekli smo, karte moraju pomoći učenicima da stvore prostornu orijentaciju. To se postiže određivanjem istog područja na različitim kartama. Upravo zbog toga u udžbenicima uz parcijalne karte, kojima je prikazan smjštaj jedne države, dane su i karte širih područja pa je tako lokacija iste države prikazana na raznim kartama u raznim geografskim sklopovima. Željelo se time postići da učenici, proučavajući povijesne karte kod kuće, provode iste one vježbe koje su se izvodile i na nastavnom satu u školi. Tako će npr. položaj atenske države moći u udžbeniku I. Makeka odrediti na karti Atike (str. 49), na karti »Grčke - Zapad« (str. 45), na karti »Ovo je Grčka« (str. 38) i na karti »Istok - Zapad« (str. 45). Također, moći će ga odrediti i na svakoj drugoj povijesnoj ili zemljopisnoj karti koja mu bude predočena.

Ostvarujući princip preglednosti i čitkosti karte, unosili su se na svaku kartu samo oni podaci koji su neophodni za orijentaciju i tjesno vezani za sadržaj teksta udžbenika. Tako su npr. na karti ratnog pohoda Aleksandra Makedonskog (M. Vrbetić, cit. djelo, str. 154) izostavljeni svi suvišni podaci o državama Staroga istoka, a uneseni samo oni koje učenicima treba da znaju o Aleksandrovom ratovanju.

Da bi se pomoglo učenicima da uoče veze između geografske sredine i povijesnog zbivanja, nastojalo se karte u udžbeniku izraditi što plastičnije.

Tako na karti Staroga istoka treba da dominiraju riječne nizine koje su pogodovale formiranju najstarijih civilizacija, na karti Grčke treba da se istaknu planinski spletovi i njihovi smjerovi koji su uvjetovali rascjepkanost grčkih polisa, a na kartama NOR-a da se reljefom tla istaknu teškoće i naponi naših boraca u borbi protiv okupatora. Te su zahtjeve ostvarili udžbenici za osnovnu školu. (Vidi karte u udžbenicima I. Makek i Đuranović - Zeželj.)

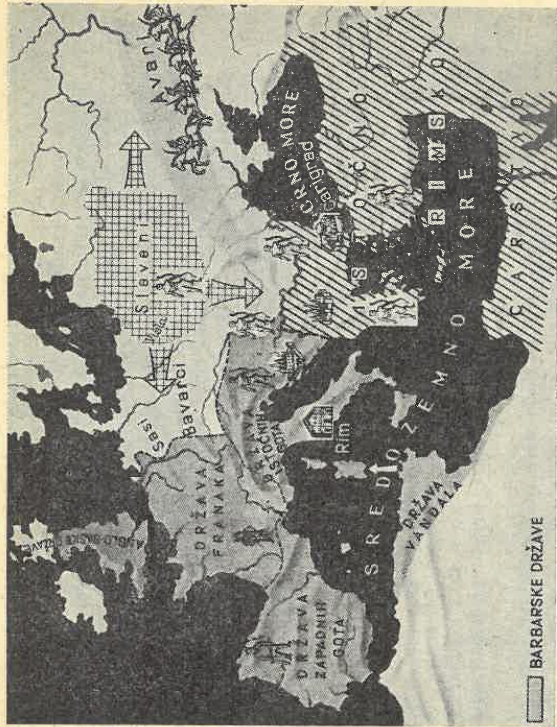
Osim toga u tim udžbenicima posebni kartografski znaci i simboli predočavaju zanimanja ljudi raznih povijesnih razdoblja kako bi se i tim zornim sredstvima pomoglo učenicima da otkrivaju kauzalne veze: ekonomika — društvo — politička struktura i povijesni razvoj neke države, zatim migracije, borbe, osvajanja itd.

Koji su principi rukovodili autore, slikare, kartografe i likovnog urednika udžbenika, ilustrira Z. Haramija na primjerima karata u udžbeniku I. Makeka za VI razred osnovne škole.⁹

»Za primjer uzimamo karte u udžbeniku na str. 90. i 91. koje prikazuju seobu naroda. Na podlozi — pojednostavljenom reljefu određenog geografskog područja predstavljene su povijesni događaji natpisima, crtežima-simbolima i obojenim ili »šrafiranim« područjima.

Ako pretpostavimo da je važniji redoslijed događaja nego njihovo trajanje, sistem prikazivanja kretanja pomoću strelica i u smjeru pokreta nacrtanih grupa dosta je jasan. Nadalje, učenik će lako shvatiti da

⁹ Tekst Z. Haramije pisan je za ovaj priručnik.

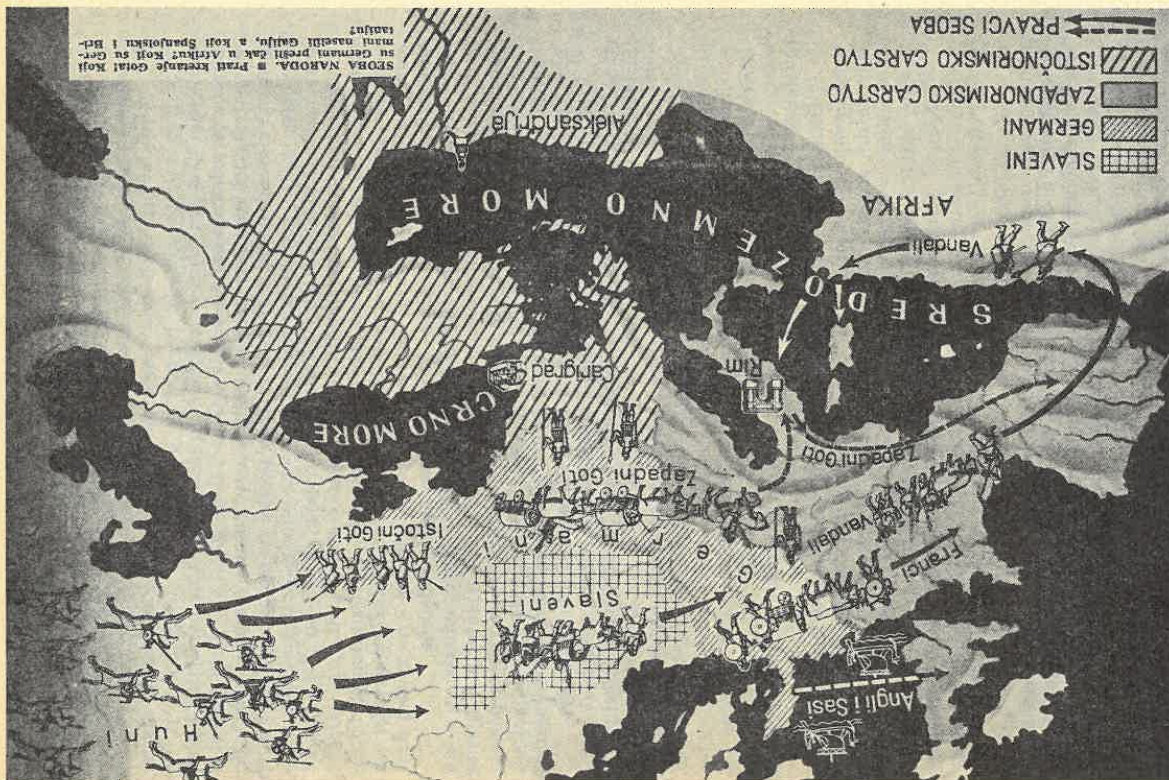


jedna figurica, npr. Got, predstavlja velik broj jedinki. Iako ima relativno malo simbola (zbog jasnoće štampe i zahtjeva za slikovitošću simbola), postignuti su dinamika događaja i dojam velikog kretanja na terenu Evrope.

Simboli na karti nisu apstraktni grafički znakovi, već prikazi koji u svom likovnom karakteru sadržavaju karakteristike (npr. u odjeći i naoružanju) koje su se mogle naći na pristupačnim dokumentima. (Usporedite figurice Slavena na karti na str. 91. udžbenika I. Makek i fotografiju rekonstrukcije slavenskog ratnika iz Vojnog muzeja u Beogradu.) Dvobojno označavanje geografsko-historijskih područja veoma olakšava preglednost karte. (Ovdje reproducirane karte u udžbeniku su dvobojne.)

Pažljivijem promatraču neće izmaći da su karte protkane sitnim i neupadljivim detaljima koji ipak imaju veliko značenje: Huni provlače iz zatamnjenog desnog dijela karte — odnekud iz nepoznatih predjela Azije, na karti na str. 90. Rim je još uvijek označen trijumfalnim lukom, a taj je (kad je o trijumfima ostala još samo uspomena) na str. 91. zamijenjen starokršćanskom crkvom. Na str. 91. gradovi koje su osvojili Slaveni i Avari gore, a Carigrad je u svojim zidinama netaknut.

Simbolički crteži upotrebljavaju se ne samo zato da olakšaju »čitanje« događaja već i da svojim vizuelnim utiskom jače učvrste podatke u pamćenju učenika. Sigurno je da učenik, koji je na karti vidio figurice Slavena na tako neobičnim mjestima kao što su Peloponez i Mala Azija, neće tako lako zaboraviti dokle u svoje vrijeme u svom nadiranju doprili njegovi davni preci.



Lako je primijetiti da su natpisi na kartama relativno veliki — znatno veći nego slog teksta. To je učinjeno radi toga da bi se (zbog prilično raznovrsnih grafičkih elemenata) smanjenjem napora oka omogućila bolja koncentracija na sadržaj karte. Ali, da bi se taj efekt mogao postići, materijal koji karta prikazuje (»priča«) mora biti veoma reduciran, jer prenatrpanom kartom postizemo obrnuti efekt, pa učenik od velikog broja sitnih podataka ne vidi ništa.»

Da bi se učenici postepeno uvodili u čitanje povijesnih karata, način izvođenja karata u udžbenicima od VI do VIII razreda osnovne škole mijenja se i razvija od jednostavnog prema složenijem, od slikovnog prema kartografskom, od karte-koja-»priča« do »prave« povijesne karte. Dok su npr. na kartama u udžbeniku VI razreda (I. Makek) ratnici prikazani figurama, ljudi na konjima i s kolima (seoba naroda), granice Rimskog Carstva bedemima, gradovi s nekim svojstvenim karakteristikama (Rim — trijumfalni luk, Split — Dioklecijanova palača, Pula — arena) itd., u VII razredu (udžbenik O. Salzer) karte se već približavaju pravim povijesnim kartama (države se razlikuju po boji i šrafaturi i simbolima za pojedine države: Turska — polumjesec, Venecija — lav, Austrija — dvoglavi orao). U udžbeniku za VIII razred (Đuranović - Željeli) postoje već i složenije karte, npr. karte koje daju komparaciju granica država prije i poslije I svjetskog rata, prije i poslije II svjetskog rata itd.

U udžbenicima za srednje škole date su i specijalne povijesne karte s mnogo podataka i kompliciranom legendom, koje se mogu »dešifrirati« samo brižljivim i strpljivim proučavanjem, kao što je npr. karta migracija u udžbeniku M. Gross za III razred gimnazije. Od kakve su im koristi znanja stečena proučavanjem takvih karata, učenici će se uvjeriti kad ih budu naučili čitati.

Pokazat ćemo zato primjere rada s kartama različitih tipova.

Na jednom ćemo primjeru pokazati kako je u radu s kartom udžbenika (I. Makek) nastavnica N. Dvoržak u VI razredu osnovne škole »Ivo Lola Ribar« u Karlovcu vodila učenike pri proučavanju kartografskih znakova u nastavnoj jedinici »Posrednici Istoka i Zapada«. (Karta, u originalu dvobojna, reproducirana je na str. 171.)

Prvi je zadatak glasio:

»Proučite kartu u udžbeniku na str. 35. i pokušajte na osnovi ucrtanih znakova ispričati što nam ona govori o stanovnicima Istoka i Zapada.«

Samostalni rad učenika trajao je pet minuta. Slijedili su izvještaji.

Prvi učenik: »Na ovoj karti vidim dvije boje — ružičastu i sivu. Mislim da su ružičastom bojom označeni krajevi u kojima su već u staro doba nastale države. Jednu od tih država već smo upoznali. To je Egipat u dolini Nila. Na prethodnoj karti u udžbeniku saznali smo da se dolina uz Eufrat i Tigris zove Mezopotamija. Na ovoj karti vidimo da je u Mezopotamiji bila država Babilonija, a uz Sredozemno more Palestina i Fenikija i južnije od nje Širija. U Sredozemnom moru ružičasto je obojen otok Kreta.«

Nastavnica poziva učenika da te države pokaže i na zidnoj zemljopisnoj karti i da odredi dijelove svijeta u kojima se one nalaze.



Izvodi se prva konstatacija: Stare države smjestile su se u riječnim dolinama sjeverne Afrike i jugoistočne Azije — u Evropi tada još nije bilo država.

Slijedi pitanje: »Što nam govore ucrtani znakovi o zanimanjima ljudi u tim državama, a što o onima na Zapadu — u Evropi?«

Učenici su uočili i u Egiptu i Babiloniji zemljoradnike za plugom koji vuče zaprežna stoka, vide ih ponegdje u srednjoj i južnoj Evropi, a u sjevernoj Evropi ljudi samo motikama obrađuju zemlju; uz njih vide i stočare i lovce s lukom i strijelom. U obojenom dijelu karte, gdje su nastale države, vide i kovače; ljudi su se, dakle, bavili i obrtom. U Evropi ih gotovo nigdje nema (osim u Britaniji i Španjolskoj).

Druga konstatacija: Na Starom istoku razvijena je pluzna zemljoradnja, na Zapadu, u Evropi, motična zemljoradnja.

Spoznaje o stupnju privrednog razvoja povezuju se s konstatacijom o formiranju država i izvodi se zaključak: »Privredni razvoj djelovao je na postanak država.«

Nastavnica zatim poziva učenike da pronađu upisane i ucrtane gradove. Učenici ih čitaju na karti udžbenika i pokazuju na zidnoj karti. Treća konstatacija: Na Starom istoku ima već mnogo gradova — u Evropi ih još nema.

Rezimiraju se konstatacije dobivene proučavanjem i kompariranjem podataka s karte na Istoku i Zapadu.

Drugi zadatak: »Pročitajte sad pažljivo što vam govori legenda uz kartu i upišite u svoje bilježnice podatke za koje smatrate da ih treba upamtiti. Ne zaboravite vremenske podatke unijeti na crtu vremena.«

Nastavnica letimično pregledava bilješke učenika, poziva redom tri učenika da ih pročitaju i dogovorno s ostalim učenicima određuju najuspjelije i te zapisuju na ploču.

Istok

države:

Egipat (Afrika)
Babilonija (Azija-Mezopotamija)
Sirija (Azija)
Palestina (Azija) } uz Sredozemno more
Fenikija (Azija)

gradovi:

Memfis — Egipat
Babilon — Babilonija
Troja — Mala Azija

privreda razvijena:

pluzna zemljoradnja, obrt, stočarstvo, trgovina kopnom i morem

privreda nerazvijena:

motičarstvo, stočarstvo, lov

U drugom dijelu sata prelazi se na tekst udžbenika. Informacija udžbenika glasi:

»Roba se prenosila kopnom karavanama, a morem brodovima.«

Nastavnica objašnjava pojam karavane. Ilustrira ga crtež na karti. Zatim se prelazi na zadatke udžbenika:

»Potraži na karti kopnene i pomorske putove. Odredi najkraći pomorski put između Istoka i Zapada. Koji se otok na tom putu ne može mimoići?«

Učenici prema znakovima na karti rješavaju zadatke.

Čitaju novu informaciju i zadatke iz udžbenika:

»Otok Kreta raskrsnica je pomorskih putova između tri kontinenta. — Provjeri to na karti.«

Karta potvrđuje informacije teksta. Stečena znanja učenika provjeravaju se i na zidnoj zemljopisnoj karti.

Nastavnica se ponovo vraća na zadatak: »Potražite kopnene putove između Istoka i Zapada. Kuda vode? Zašto je Troja posrednik između Istoka i Zapada (geografski smještaj)?«

Na kraju sata jedan učenik pokazuje na zidnoj zemljopisnoj karti podatke proučene na karti udžbenika. Zadatak je drugog učenika da sumira glavne spoznaje stečene tog sata, a zatim nastavnica daje upute za domaći rad.

Kod kuće će učenici proučiti Fenikiju prema tekstu udžbenika na str. 36. služeći se kartom udžbenika na str. 35. Kako su naučili podatke iz teksta i karte, provjerit će na kartama zemljopisnog atlasa.

Nastavnica nije na kraju propustila ni ovo pitanje:

»Što nam je danas pomoglo da stečemo neka znanja o Starom istoku i Zapadu?«

Odgovor učenika je glasio: »Karta u udžbeniku i znakovi na njoj.«

Učenici, dakle, počinju uvjdati da je i karta vrlo informacija pri stjecanju povijesnog znanja.

Karte u udžbenicima popraćene su i legendama u kojima se, umjesto uobičajenog eksplicitnog objašnjenja karata, navode pitanja i zadaci u vezi s kartom. Pomoću njih željelo se da se učenici potaknu na samostalan rad. Zadatak je nastavnika da učenike osposobi za takav rad.

Tako su npr. u Makekovom udžbeniku za VI razred osnovne škole uz kartu Grčke (str. 36) dani ovi zadaci:

»Ovo je Grčka! Nalazi se na Balkanskom poluotoku kao i naša zemlja. — Potraži na karti u svom zemljopisnom atlasu Balkanski poluotok. Odredi položaj Grčke prema našoj zemlji. Koja mora oplakuju grčke obale? Kako se zove kopno na suprotnoj strani Egejskog mora? Kako se zove južna Grčka? Opiši reljef Grčke. U tvom zemljopisnom udžbeniku kaže se da je Grčka, most između Evrope i Azije' i zemlja planina, kotlina i sredozemne klime'. Objasni te tvrdnje.«

Taj je princip obrade povijesnih karata proveden u svim radnim udžbenicima povijesti od VI razreda osnovne škole, pa su tako analogni tek nešto prošireni zadaci dani i uz kartu Grčke u udžbeniku za I razred gimnazije (M. Vrbečić, str. 96).

Isto tako u udžbeniku I. Božića za VI razred osnovne škole uz kartu Egipta na str. 25. nalaze se ovi zadaci: »Isprešjecana linija obilježava granice egipatske države u vrijeme njenog najvećeg širenja. Koje su sve zemlje priznavale vlast faraona? Kada je egipatska država imala najveće prostranstvo? Što se danas gradi u predjelu prve katarakte na Nilu?«

Kako se karta može iskoristiti kao osnova za rad s tekstom udžbenika, pokazat ćemo na primjeru karte »Naše zemlje potkraj 14. st.« u udžbeniku O. Salzer za VII razred osnovne škole (str. 28).

Autor ju je stavio na čelo velikog poglavlja »U tuđinskim lancima«. Karta prikazuje stanje naših naroda u vrijeme u koje ih je učenik »ostavio« na kraju VI razreda, i zato ona služi kao ponavljanje, ali i kao start za novo učenje.

Nastavnik će upozoriti učenike na tu dvostruku zadaću karte. Zatim će im svratiti pažnju na tehničku izvedbu karte.

Ona prikazuje tri tuđinska gospodara naših zemalja:

- zemlje pod Turcima (svjetlije i tamnije šrafrirano; (polumjesec sa zvijezdom
- zemlje pod Austrijom (dva svjetlija tona crvene boje; (dvozlavi orao
- zemlje pod Venecijom (tamnocrvena boja; (venecijanski lav

Nastavnik može legendu u bojama nacrtati i na ploču te upozoriti učenike da je taj princip označen proveden dobrim dijelom kroz čitav udžbenik i da će po tim oznakama prepoznavati pojedine države. Prolistat će udžbenik i to će im pokazati na konkretnim kartama (str. 34, 41. i 68).

Zatim će prijeći s učenicima pitanja iz legende uz kartu. Učenici će na karti sami tražiti odgovore, međusobno se ispravljati, a nastavnik će intervirati samo gdje je to prijeko potrebno.

U udžbeniku Đuranović - Zeželj za VIII razred osnovne škole tok I. i II svjetskog rata i naš NOR ilustrirani su kartama popraćenim zadacima koji primoravaju i nastavnike i učenike da površno promatranje zamijene intenzivnim izučavanjem ucrtanih podataka.

Tako npr. uz kartu »Oslobođeni teritorij u aprilu 1942« (str. 121), u legendi osim osnovnih informacija navode se i ovi podaci:

»U proljeće 1942. godine širom zemlje niču novi odredi, a 1. marta formirana je II proleterska brigada. Oslobođaju se novi krajevi. — Usporedite oslobođeni teritorij u jeseni 1941. godine (v. str. 108) s oslobođenim teritorijem u proljeće 1942. godine. Proučite: 1. Koji su oslobođeni teritoriji morali biti napušteni? 2. Gdje se nalazi novi oslobođeni teritorij? 3. U kojim su krajevima veliki povezani teritoriji? Obratite pažnju na to kako se širio ustanak u Hrvatskoj. Kalnik, Moslavina, Bilogora, Žumberak i Slavonija postaju nova žarišta ustanka u Hrvatskoj.«

Takve su karte u toliko mjeri sastavni dio teksta udžbenika da preskočiti ih ili površno pregledati znači izostaviti bitne podatke.

To dokazuje i karta u udžbeniku za III razred gimnazije (M. Gross) uz poglavlje »Napoleonovi ratovi«. Tekst je u tom poglavlju sveden na minimum. Uz rečenicu: »Gotovo čitava Evropa postala je više ili manje ovisna o Napoleonu« stoji upozorenje: »Vidi kartu na str. 32.« Autor prepušta učeniku da podatke o bitkama, njihovom redosljedu i mjestu, kao i podatke o statusu pojedine pobijedene zemlje, pročita i nauči iz karte.

Kao primjer rada sa složenom povijesnom kartom, s kakvom će se učenici sresti u svakom povijesnom atlasu, uzet ćemo kartu »Revolucija 1848/49. godine u Evropi« iz udžbenika M. Gross za III razred gimnazije. Ta karta ima vrlo bogat sadržaj i legendu s više raznovrsnih elemenata: isprepletene granice u različitim bojama, simbole za glavne revolucionarne centre, posebne oznake za područja seljačkih ustanaka, nacionalnih pokreta, čarističkog pokreta, oružanih borbi i za smjerove kontrarevolucionarnih vojnih akcija.

Da bismo učenicu pomogli da samostalno analizira sadržaj karte, možemo mu postaviti pomoćna pitanja, na primjer:

— Što ti govori već površni pogled na kartu o situaciji u Evropi sredinom 19. stoljeća? Koje su zemlje još uvijek rascjepkane? Koje su najveće države?

— Kojom je bojom označena granica Austrije? (Crnom.)

— Kojom je bojom označena granica Njemačkog saveza? (Crvenom.)

— U kakvom su one međusobnom odnosu? (Austrija je samo s jednim dijelom u sastavu Njemačkog saveza.)

— Koje su naše zemlje u sastavu Austrije? (Hrvatska, Slavonija, Vojvodina, slovenske zemlje, Istra, Dalmacija), a koje ujedno i u sastavu Njemačkog saveza? (Samo slovenske zemlje.)

Na sličan način možemo ih uputiti da analiziraju i ostale elemente karte.

Primjer kako povijesna karta omogućuje učenje povijesnih podataka, a ujedno i emotivni doživljaj, jesu npr. karte »Krvavi tjedan Pariške komune« i »Trgovina robovima u Africi« u udžbeniku M. Gross.

Bez obzira na to kako se organizira rad s kartom »Krvavi tjedan Pariške komune«, u vrijeme kad se uzima novo gradivo ili utvrđuje znanje učenici treba da na temelju karte dokažu dvije važne činjenice:

1. da je Pariz opkoljen od versajske i pruske vojske,

2. da Nijemci propuštaju vladine trupe kroz svoje redove.

Zatim ih treba upozoriti na zadatke u legendi uz kartu. Učenici će pomoću legende u boji moći bez teškoća opisati pravac i ritam poranjanja Versajaca po danima i konstatirati da su se komunari napokon zaustavili na mjestu posljednje bitke — na groblju Père-Lachaise, a tada će ih nastavnik uputiti da pročitaju i ostali dio teksta uz legendu:

»Kad jednom dođete u Pariz, ne propustite posjetiti groblje Père-Lachaise [Per Lašez], na kome je skršen jedan od posljednjih otpora komunara. Nedaleko od Zida komunara, pored kojeg su Versajci strijeljali grupu boraca, danas se nalazi groblje groblje boraca pokreta otpora iz II svjetskog rata i spomenici Francuskinjama i Francuzima poginulim u njemačkim koncentracionim logorima.«

Ta legenda pokazuje da i karte u udžbeniku i legende uz njih ne iznose samo suhoparne faktografske podatke koje treba memorirati i verbalno reproducirati, već mogu i emotivno djelovati, pa se pomoću njih postizava uz obrazovni i odgojni efekt.

To potvrđuje i karta »Trgovina robljem u Africi« (cit. djelo, str. 282). Ona je vrlo prikladna da je učenici sami prouče (bilo na satu ili kod kuće). Učenicima se mogu zadati zadaci da s pomoću karte dokumentiraju odlomak teksta udžbenika (str. 281/82) o trgovini robljem. Nastavnik im može dati ovakva ili slična pomoćna pitanja:

- Koji su dijelovi Afrike bili poznati do 70-ih godina 19. stoljeća? (Rubni dijelovi.)
- Iz kojeg se dijela Afrike očitavaju robovi u prvoj polovini 19. stoljeća? (Iz zapadnog.)
- Čiji trgovci trguju ovim robljima i u kojem pravcu? (Evropski, američki, na zapad.)
- Na koje se područje Afrike širi trgovina robljem u drugoj polovini 19. stoljeća? (Centralnu i istočnu Afriku.)
- Čiji trgovci trguju na tim područjima robljima i u kojem pravcu? (Arapski, na istok.)
- Koju svrhu imaju, dakle, karavanski putovi? (Trgovina robljem.)
- Sto je, prema tome, osnovni cilj stranih trgovaca u Africi do 70-ih godina 19. stoljeća? (Trgovina robljem.)
- Koje je značenje Afrike za velike sile u razdoblju imperijalizma? (Iskorištavanje prirodnih bogatstava.)

Učenici će na postavljena pitanja moći odgovoriti samo ako brižljivo prouče legendu ove na prvi pogled »sive« karte. Treba im na tom primjeru pokazati da se uloženi trud isplatio.

Primjer rada O. Salzer pokazat će jednu od varijanti obrade »Pregleda država Staroga istoka« na osnovi karata u udžbeniku za I razred gimnazije (M. Vrbečić).

Nastavnica je podijelila sat na dva dijela:

- I. određivanje prostornih podataka,
- II. utvrđivanje vremenskih podataka.

I. Određivanje prostornih podataka

I faza rada — upoznavanje prostora u cjelini

U skladu sa zadatkom udžbenika nastavnica upućuje učenike na kartu Staroga istoka (str. 40/41). Na toj karti upisani su samo nazivi pojedinih zemalja, a granice nisu unesene. To je i razumljivo, jer su se one u velikom vremenskom razdoblju od četiri tisućljeća, o kojem je riječ u ovoj temi, mijenjale. Ta karta služi prije svega zato da učenici dobiju predodžbu o golemom prostoru na kojem se odvija povijest Staroga istoka. Ta je karta baza na kojoj se grade daljnje predodžbe. U toj početnoj fazi nastavnica se poslužila i zidnom povijesnom kartom Staroga istoka.

II faza rada — smještanje i omeđivanje prostora država Staroga istoka

Nastavnica upućuje učenike na malu kartu Staroga istoka (str. 68). Ona na izvjestan način već omeđuje područje povijesnog zbiljanja i jedana je viši stupanj u izgrađivanju pojnova povijesne geografije.

III faza rada — detaljnije proučavanje smještanja pojedinih zemalja i naroda

Prelazi se na proučavanje kartice na str. 65—67. Zasad je pažnja učenika usmjerena samo na mjesto zbiljanja, tj. na prostor. Područja pojedinih država prikazanih tim karticama učenici pokazuju i na preglednoj karti Staroga istoka u udžbeniku i na povijesnoj zidnoj karti.

IV faza — upute za rad kod kuće

Završno utvrđivanje podataka povijesne geografije učenici moraju sami obaviti. Nastavnica zadaje za domaću zadaću da učenici na listu risačeg bloka nacrtaju kartu Staroga istoka (prema karti udžbenika, str. 40/41). Na nju treba da prenese pojedine kartice sa str. 66, 66, i 67, i to tako da se posluže s četiri različita načina šrafiniranja. (U tu kartu učenici nisu unosili kratkotrajno razdoblje Novog Babilonskog Carstva jer bi se gubila preglednost karte.)

Takvim domaćim zadacima postizava se sljedeće:

- učenici dobivaju preciznije predodžbe o mjestu zbiljanja,
- utvrđuju da su pojedina područja često mijenjala gospodare,
- pomoću različitih šrafatura utvrđuju i predodžbe o vremenu zbiljanja i tako na neki način izrađuju svojevrsan sinhronistički pregled zbiljanja.

Uz to su učenici dobili i zadatak da prouče i pitanja postavljena u udžbeniku na str. 64, na koja će na idućem satu odgovarati usmeno.

II. Utvrđivanje vremenskih podataka

U drugom dijelu nastavnog sata utvrđuju se predodžbe o vremenu. Učenici se pri tom služe tekstom udžbenika i legendama uz karte u udžbeniku. Učenici čitaju tekst na str. 64, a zatim memoriraju podatke u legendama uz kartice. Podatke unose u sinhronističku tablicu u svoje bilježnice, a nastavnica na tablicu koja je još prije početka sata bila nacrtana na ploči.

Sistematizacija se provodi na sljedećem satu. Sastoji se u analizi izrađenih karata, u zapažanju posebno važnih prostora i utjecaja geografskih momenata na povijesna zbiljanja. U taj se rad uklapaju i odgovori na pitanja koja su bila zadana za domaću zadaću i podaci iz sinhronističke tablice.

I napokon, učenici moraju dokazati da su predodžbe formirane zorom, tj. promatranjem i proučavanjem te samostalnim crtanjem karte tako jasne da mogu uz zatvoren udžbenik odgovarati i na ovakva pitanja:

- Je li bilo veće Staro ili Novo Babilonsko Carstvo?
- Koje su države i kada osvojili Asirci?
- Gdje se smjestila hebrejska država?
- Tko ju je i kada osvajao?
- Koje su se države izmjenjivale u Mezopotamiji?
- Koja je država Staroga istoka bila najveća?
- Koje je sve zemlje zapremala? I sl.

Kad su učenici dovoljno uvježbani u radu s kartama udžbenika, smije se povremeno već u osnovnoj školi tražiti od njih da samostalno prouče nove povijesne podatke na osnovi karata. U srednjoj školi mogu učenici samostalno, bilo na nastavnom satu ili kod kuće, obraditi pomoću karte i gradivo cijele nastavne jedinice.

Tako npr. karte u udžbeniku M. Gross za III razred gimnazije uz tekst »Ujedinjenje Italije i Njemačke« na str. 137—143. daju učenicima sve potrebne podatke koje bi bez karata mogli samo verbalno memorirati. Uz uvodne upute nastavnika i informacije koje daje tekst udžbenika pokazalo se da učenici mogu logički povezano pročitati informacije o povijesnim procesima s karata udžbenika. I u tom će slučaju učenici morati znanja stečena na kartama udžbenika ilustrirati i na zidnim zemljopisnim kartama. Praćenje povijesnih podataka na zemljopisnoj karti pokazuje stupanj i sigurnost učenikova znanja povijesnih podataka i njegovu vještinu u lociranju povijesnih zbivanja.

Još će sigurnije znanje učenici pokazati uspiju li naučene podatke iz teksta i karte udžbenika prenijeti na slijepe kartu. U tom radu i nastavnicima i učenicima osnovne škole pomažu radne bilježnice za povijest. (Vidi poglavlje »Rad s radnom bilježnicom«.)

Vrlo je vrijedan npr. zadatak u radnoj bilježnici O. Salzer »Prošlost i sadašnjost 2« za VII razred osnovne škole, koji od učenika traži da u slijepe kartu Balkanskog poluotoka poslije Berlinskog kongresa:

- a) ucertaju promjene granica poslije balkanskih ratova,
 - b) oboje kartu u bilježnici prema karti u udžbeniku na str. 132.
- U radnoj bilježnici N. Dvoržak »Prošlost i sadašnjost 3« za VIII razred osnovne škole uz slijepe karte Jugoslavije na str. 19. i 20. nalazi se zadatak:

»Označi na karti Jugoslavije crvenom bojom gdje su izbijali ustanci 1941. god. (prema karti u udžbeniku na str. 108).«

Da bi učenik taj zadatak mogao uspješno izvršiti, mora dobro proučiti kartu u udžbeniku.

Uz kartu na str. 20. iste radne bilježnice zadatak glasi:

»Označi na karti gdje su se i kada vodile najveće bitke u toku narodnooslobodilačkog rata.«

Izvrši li učenik uspješno taj zadatak, dokazao je:

1. da zna faktografske podatke,
2. da se zna orijentirati i vremenski i prostorno.

Naravno, tom snalaženju treba da prethodi uporan rad i nastavnika i učenika.

Ti zadaci pokazuju da povijesne karte mogu ne samo poslužiti kao osnova za obradu nove građe već mogu biti sredstvo s pomoću kojeg se proučena građa može uspješno ponavljati, utvrđivati i srediivati, pa napokon i provjeravati znanja učenika.

Uz dosada navedeni rad s kartama u udžbeniku i zidnim povijesnim kartama nastavnik će dobro uraditi ako se prigodno služi i crtežom na ploči, aplikacijama na zidnoj karti ili na flanelografu.

SLIKE

Slika u nastavi povijesti staro je nastavno sredstvo i njezino je značenje u tome što se ponašanje životnih okolnosti čovjekove prošlosti ne mogu neposredno promatrati. Stvarni su ostaci prošlosti pohranjeni u muzejima ili sacuvani na povijesnim mjestima i oni samo povremeno, a često samo u izuzetnom slučaju mogu biti dostupni učenicovom promatranju. U nastavi ih zamjenjuje slika. Zbog toga su i prijašnji udžbenici bili, neki više, a neki manje, ilustrirani, no taj se likovni materijal u nastavi slabo ili nikako nije iskoristavao. Slike su služile kao dekor udžbeniku, one su bile privjesak teksta, a učenici su ih, učeći kod kuće zadanu građu, preskakivali i sa zadovoljstvom konstatirali: »Danas imamo malo za učiti, u današnjoj lekciji ima mnogo slika.« Da se takav odnos učenika prema likovnim prilozima udžbenika izmijeni, nastojalo se da se slike, skice, grafikoni, dijagrami i tablice uklone u tekst udžbenika tako da oni budu s njime tijesno vezani. Kao i kod karata, i tu je verbalni dio opisa građe često izostao i zamijenjen je slikom ili skicom, a slike i skice, uz potrebne informacije, popraćene su pitanjima i zadacima koji potiču učenike da ih aktivno promatraju, analiziraju, kompariraju, stvaraju zaključke i formiraju spoznaje o povijesnom zbivanju. Da bi se tekst udžbenika što tješnje vezivao sa slikama i legendama, na mnogo se mjesta u udžbeniku od teksta direktno prelazi na sliku i legendu, a od njih opet na daljnje izlaganje teksta. Smisao verbalnog dijela udžbenika ostao će često nejasan i krnji ne prouče li se istovremeno i slike i legende. I još nešto, informacije dane slikom i legendom ne nalaze se u tekstu udžbenika. Učeniku zbog toga ne preostaje drugo nego da se odvikne od stare prakse da preskače slike i legende i da se navikne promatrati slike i stjecati znanje i iz likovnog materijala udžbenika kako na nastavnom satu, tako i kod kuće.

»Učenik mora naučiti sliku čitati kao knjigu«. Zadatak je nastavnika da takvu vještinu razvije u učenika.

Evo kako Živko Haramija¹⁰ na primjeru udžbenika Makek: »Prošlost i sadašnjost 1« objašnjava po kojem se kriteriju odabire ilustrativni materijal i kako ga u nastavi treba iskoristiti.

»Gdje je to bilo moguće, uklopili smo u tekst reprodukcije originalnih dokumenata da bi ga one objasnile, dokumentirale i dopunjivale. Nastojali smo da ti dokumenti imaju i svoju umjetničku vrijednost. Takvog materijala ima u udžbeniku Makek: »Prošlost i sadašnjost 1« mnogo, jer je kulturno povijesti dano i u programu i u udžbeniku veliko značenje. Međutim, ako je trebalo birati između dva vrijedna dokumenta, izabran je onaj koji ima veću povijesnu vrijednost, iako po umjetničkoj vrijednosti ne doseže nivo odbačene alternative. Tako bi se npr. izboru prikazanih djela iz grčkog kiparstva moglo s posve likovnog stajališta prikovati da su izostale neke skulpture koje predstavljaju vrhunac umjetničke vrijednosti (Polikletov kopljonša ili Fidijin Panatenejski friz); no i djela izabrana više po povijesnom kriteriju predstavljaju vrlo visoku likovnu kvalitetu.

¹⁰ Tekst pisan za ovaj priručnik.

Za razdoblja za koja se nije moglo dati dokumente iz onoga vremena često su iskoristene suvremene fotografije umjesto ilustracija koje se u takvim prilikama običavaju naručiti od crtača (npr. fotografija današnjeg lovca s harpunom, u udžb. na str. 10. gore, suvremenog indijskog lovca na str. 12. u sredini, australskog domoroca na str. 13. desno itd.). Takve fotografije mogu potpuno vjerno dočarati pradžni život iako prikazuju suvremenost. Učenik se tu može upozoriti na relativnost dije- ljenja povijesti na velika društvena razdoblja, odnosno na neravnomyerni razvoj čovječanstva.

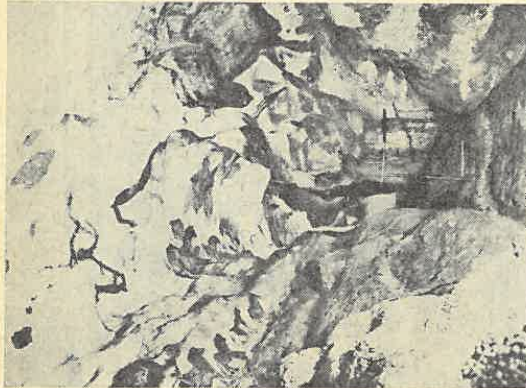
Tamo gdje se nisu mogli naći dokumenti ili gdje oni ne postoje morali su se stvaraoci knjige poslužiti rekonstrukcijom i naručenom ilustracijom, npr. prva dva crteža na str. 5, koji prikazuju čovjekove pretke.

Slike su birane tako da dokumentiraju određeno razdoblje i po- jave ne samo prate tekst već proširuju spoznaje i produbijuju utisak. Međusobno uspoređene otvaraju nove mogućnosti intenzivnijeg doživlja- vanja i sagledavanja povijesnog razvoja.

Zato nije dovoljno sliku jednom vidjeti i prosljediti dalje, već treba one o kojima je jednom bila riječ neprestano uspoređivati s onima koje dolaze. Ako bi se netko npr. zadovoljio s jednokratnim promatra- njem slika lovaca na str. 12. udžbenika i smatrao da su one rekly što su imale reći, propustio bi priliku da štošta zanimljivo kaže o čovjekovoj borbi kako da savlada prirodu. Uzmimo za analizu slike navedenog udž- benika na str. 12. lijevo, na str. 15, na str. 16. gore, na str. 18 (gornja).



Čovjek izvrsno poznaje životinju, tako izvrsno da je najapstrakt- nijim likovnim sredstvom — crtom — prikazuje u svoj njezinoj karakte- ristici, pokretu i anatomskoj građi o njegovu poznavanju čudi, običaja i ranijih mjesta te životinje ovisio je život njegov i njegove obitelji.



Sva je pećina oslikana tim životinjama; u nedostatku pro- stora crtaju se jedna preko druge bez potrebe za dekorira- njem plohe, ali s velikom po- trebom da se životinji crtežom oduzme snaga za obranu i na- pad; čini se da krda životinja u neredu tutnje po stijenama oko čovjeka koji je još slab i kojemu je silno potrebna po- moć nadnaravnih sila.



Čovjek ima psa za pomoćni- ka, on je sada nešto jači, oru- žje mu je bolje; životinja nije više tako savršeno nacrtana, ali ona je još uvijek velika i opasna sa svojim rogovima koji prijete, a on — čovjek — još je malen.

Sto je postalo od silnog i moćnog bika — neki lijepe mali volići koji poslušno idu ukorak upregnuti u plug, a njime upravlja veliki Čovjek u čijoj se ruci umjesto strijele nalazi bič. Tu ne treba životinji čaranjem oduzeti moć, nije važno da ona bude savršeno tačno opažana i naslikana; slika životinje sada postaje dekora- cija, ukras zida podvrgnut je zako- nima lijepog rasporeda na plohi.



O odnosu čovjeka prema prirodi govore, kad se međusobno uspo-
rede, slike koje na prvi pogled imaju malo međusobne veze, npr. slike
navedenog udžbenika: bizon, posuda i čaranje kiše.



Čovjek-lovac, koji mora dobro poznavati životinju, vrši svoja ne-
posredna zapažanja prodornom snagom i crtajući precizno on ih ostva-
ruje: čovjeku-zemljoradniku nije više toliko potrebno takvo neposredno
zapažanje, ali mu je vrlo potrebno sređivanje zapaženih pojedinosti,
njihova međusobna veza i pravilnost njihovog ponavljanja — ritam
ponavljanja godišnjih doba, ritmički rad na njivi koji, ritmiziran, manje
zamara. Kako mu je kiša već isto toliko važna kao nekad ulov, on čara
da je dobije kao što je njegov predak — lovac čarao da uhvati životinju.
Samo, što bi neolitskom zemljoradniku koristilo da savršeno zapaži i
naslika oblake i kišu? Životinja će pasti zbog tačne opservacije, ali kiša
neće. Zato crtež čaranja kiše nije naturalistički, nego gotovo shematski,
gotovo simbolički.

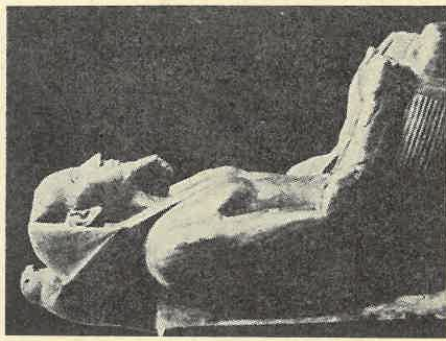
A posuda? Na njezinim šarama vidljiva je pravilna izmjena ele-
menata; ritam je ono što je osnovno u crtežu: ritam koji je odjek ritma
rada, ritma izmijene godišnjih doba, ritmičke slike brazdi u zemlji od

koje je i posuda napravljena. Mekoća materijala od kojeg je učinjena
posuda, njegovo lako oblikovanje omogućilo je tako tečan tok linija;
relativno »mekši« život tražio je luksuz — ukras. Životinja na zidu
spilje nije učinjena da spilja bude ljepša, nego da hrana dođe u pećinu;
kad se hrana lakše i sigurnije sprema u lonac, crtež na njemu već može
biti ukras.

Na dosad analiziranim slikama uspoređivali smo razne »stilove« da
bismo iz usporedbi saznali kako je živio čovjek. Usporedimo sada slike
iz istog »stilskog razdoblja« udžbenika (na str. 28, 29, 31, 21, 31, gore i na
str. 12. dolje). Sve su to umjetnička djela iz starog Egipta i za njihovo
uspoređivanje trebat će malo više suptilnosti.

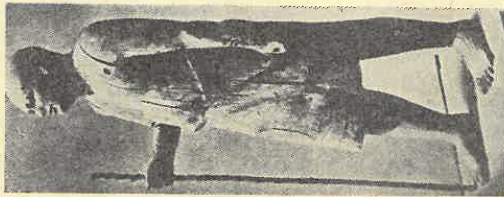
Dva važna elementa u građi likovnog djela predstavljaju simetrija
i proporcija. Jednostavno rečeno, simetrija je ponavljanje jednog oblika
kao da je gledan u ogledalu, a proporcija je odnos među veličinama.
Simetrija daje uvijek dojam reda pa i strogosti, dojam stalnosti, mira
i nepovredivosti. Da ne tumačimo pojam proporcije, dovoljno nam je
da se ovom prilikom podsjetimo kako smiješnosti karikature mnogo
pridonosi neočekivana izmjena u odnosima veličina (nos prevelik prema
licu i sl.), kako visok čovjek izgleda dostojanstvenije (u visokih ljudi
glava je relativno mala u poređenju s tijelom), a nizak čovjek vedrije.
Umjetnici su odavna otkrili da ponavljanje izvjesnih veličina u raznim
dijelovima tijela daje tijelu dojam reda i ljepote (»kanoni«).

Pogledajmo navedene slike.

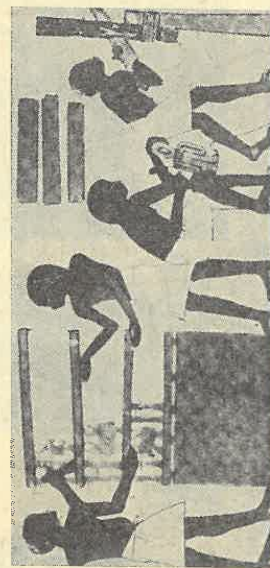


Faraoni i bogovi prikazani su strogo frontalno, simetrično i nepo-
mično — vječni i neuništivi. (Samo je Izida, koja doji božića-sina,
popustila majčinskoj nježnosti i pomakla jednu ruku iz stroge simetrije
da nadojti dijete.) Skladne su proporcije tijela, ponosno uzdignuta glava
i pogled uperen nekud kroz gledaoca koji nije dostojan da bude primi-
jećen; faraon je (kao i bog) izvan dometa ljudi ovog svijeta.

I svećenik je dostojanstven, ali manje od faraona. Njegova je glava diskretno pokrenuta udesno, ali samo toliko koliko je najnužnije potrebno da načulnim ušima čuje glas boga i faraona; ruke su spuštene niz tijelo (ne rade!), ali jedna je noga stupila naprijed; nepokretna simetrija i frontalnost sviše bi imitirali držanje faraona. Haljima je jednostavna, mirna i otmjena.



To je stariješina općine — mali bog za seljaka. No njemu su i noga i ruka u pokretu. A proporcije nisu više savršene: glava je nešto veća nego što bi on želio da bude, trbuh dobro uhranjen, stopala nešto preglomazna, a odjeća priprostija.



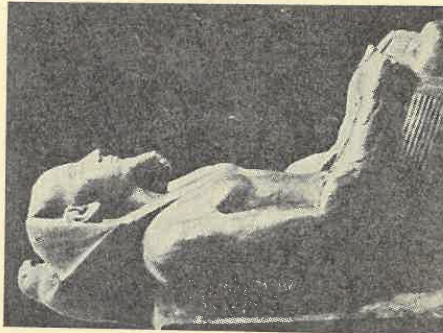
Uspoređen s običnim stolarima, on je još uvijek dostojanstven, a kretnje su mu vrlo odmjerene. Stolari pak ne misle na simetriju i dostojanstveno držanje: njihove kretnje nisu proračunate kakav će dojam proizvesti, već kakvoj svrsi služe.

I ta je domaćica simetrično građena, kao i faraoni, ali ona je koncipirana kao kip, tako da se gleda sa strane (kad više nije simetrična); osim toga (da ne bude zabune) ona — kleči.

Takva analiza slika potkrepljuje i ilustrira nastavnikovu tvrdnju o klasičnoj strukturi egipatskog društva.



Kako obični portreti mogu kazivati o pojedinim narodima ili epohama, neka nam kažu slike udžbenika na str. 28. gore, na str. 52, 61. i 78.



I Periklo je građen jednostavnim volumenima kao i faraon, no njegova je glava mnogo mekša, ljudskija — ljepoti kiparskog oblikovanja (koja je izvanredna i kod faraona) pridružuje se težnja za idealiziranjem ljepote prikazanog lika; kod faraona snaga, besmrtnost i strogost, kod Perikla red, ljepota i smirenost. Periklova glava je racionalno formirana od jednostavnih geometrijskih volumena, lijepo međusobno uigranih. To je klasična ljepota.



U mir i red upali su elementi izražajnosti i snage, gotovo razmetljivosti. Istočnjačka težnja za bogatstvom i moći odražava se i na glavi helenističkog vladara. On ne želi da se pokaže nepokretno vječnim niži idealno lijepim, već dinamičnim i moćnim. Obrve su namrštene i pogled strogo gleda u oči, vrat napregao od snage, a kosa živa i nemirna.

Bore su se urezale u lice cara-vojnika, surovo od vjetra i bitke; usta stisnuta. Svaki je oblik tačno reproduciran, direktno prenesen s modela: neka se zna kako je on izgledao, neka ga svatko prepozna; nije ga briga za duhovne vrijednosti, za neki sklad i ljepotu — on je praktični vojnik i građanin, ovozemaljski čovjek koji afirmira sebe takva kakav je. Između skladne i mirne glave Perikla i gotovo sirovo realističke glave Dioklecijana razlika je upravo tolika kolika između grčkog i rimskog pogleda na čovjeka, društvo i prirodu.

Usporedimo li slikovne priloge u poglavlju o Rimljanima, izbor autora odmah će biti jasan: vojni logori, bitke, vodovodi, kupatila, ceste, arene, gladijatorske bitke i sl. prevladavaju kod »gospodara svijeta«. (Tamo gdje je bilo moguće izabran je materijal iz naših krajeva.) Praktične građevine kolosalnih razmjera u arhitekturi i često surovi i brutalni prizori na reljefnim prikazima bitaka daju shematsku srž likovnih priloga. Strogi duh bešćutne discipline i surovost u postupcima može se istaknuti u analizi slike na str. 76. dolje; sadistički užitek soldateske da bude »ovjekovječen« u svojim okrutnim postupcima može se povezati s fotografijama sličnih prizora iz prošlog rata.

Zanimljivo je npr. usporediti klasični grčki kip, helenistički reljef i srednjovjekovnu minijaturu (udžbenik str. 54. desno dolje, str. 60. dolje i str. 104); sva tri djela prikazuju pokret.

Mironov bacač diska miran je i zatvoren u sebi i onda kad je u punom naponu pokreta (izabran je upravo čas između mira i zamaha).

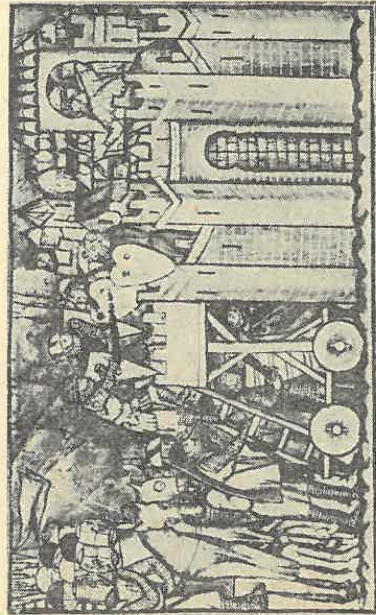


Helenistički reljef sav je uzgiban, kretnije su silovite i kamen izbraždan da bi svjetlo uneslo još više nemira i dinamike. Miron dobro poznaje anatomiju, ali svoje znanje upotrebljava diskretno; majstor gigantomanije razmeće se svojim pretjeranim pokazivanjem građe ljudskog tijela.



I taj je evanđelist u pokretu, ali ne u uzbuđenju tijela, nego u uzbuđenju duše. Slikar ne mari za anatomiju, ovo tijelo nema ni kostiju ni mišića — ono je samo zbir grafičkih poteza koji sugeriraju ustreljalu zanesenost duha.

Potrebno je učenike upozoriti na takve karakteristike, jer od tri upravo prikazana djela većina će učenika svoju simpatiju i divljenje vjerojatno pokloniti helenističkom reljefu, a bit će uvjereni da bi evanđelista sami bolje nacrtali. Helenistički reljef je najbliži dinamici koju, u nedostatku boljeg, učenici nalaze u stripovima. Divljenje vještom imitiranju prirodnih oblika zatvorit će im za dugo vremena vrata doživljavanja i razumijevanja drugih načina izražavanja.



Uzmimo neki drugi primjer. Teško ćemo uvjeriti prosječnog učenika da tako prikazano osvajanje grada ima i estetsku privlačnost. No, ako mu objasnimo da je ovaj prizor građen na istim principima kao i karte u ovoj knjizi, tj. da je npr. simbol grada mnogo manji od simbola čovjeka, možda ćemo mu otvoriti oči i za likovna ostvarenja koja su vrlo daleka od realističkog prikazivanja. Tada mu neće biti toliko važno što je čovjek veći od čitavog grada i shvatit će da slikar, na primjer,

ne bi mogao uživati u prikazivanju opreme vojnika da ih je u odnosu prema gradu nacrtao u pravoj veličini. Ako ga naviknemo na takav način gledanja, učenik će moći lakše dati maha svojoj mašti. Tako će npr. moći izgraditi viziju kosovske bitke, koje je shema dana na str. 171. udžbenika. Kao i na kartama, i ovdje jedna figura predstavlja mnogo vojnika; kao i na minijaturi, udaljenosti se ne mjere metrom, već maštom.

Učenik često na temelju oskudnih podataka mora oživjeti daleku prošlost. To ne može bez mašte. Što se više približavamo sadašnjosti, povijesnih dokumenata ima sve više, napora mašte da se iz malo ostataka prošlosti rekonstruira život trebat će sve manje. Učenik treba da nauči analizirati dokument prema podacima koje on neposredno pruža, a ne putem umjetničke transkripcije. U udžbenicima viših razreda umjetničko djelo ustupa mjesto izrazito povijesnom materijalu.»

Na koji se sve način može slikovni materijal udžbenika u nastavu povijesti iskoristiti i kojim se postupcima mogu razvijati u učenika sposobnosti da prime i da se koriste vizuelnim informacijama, ilustrirat ćemo primjerima iz prakse.

Nastavnica N. Dvoržak prikazuje uvođenje učenika u rad s ilustracijama udžbenika u VI razredu osnovne škole »Ivo Lola Ribar« u Karlovcu.

Ovaj primjer daje jednu od mogućih varijanti uvođenja u rad s udžbenikom.

»Na prvom satu nastave povijesti željela sam učenike upoznati s gradivom povijesti koje će proučavati u VI razredu. Poslužila sam se u udžbeniku (I. Makek) na str. 5. slikama ljudi od pracovjeka do ljudi feudalnog društva i tekstom koji učenike uvodi u materijal udžbenika. Učinila sam to i zato da bih učenike upozнала s novim udžbenikom i dala im prve upute za rad.

Pošto sam, uz zatvorene udžbenike, pročitala učenicima tekst udžbenika pod naslovom »Prošlost i sadašnjost« te s njima povela o njemu kraći razgovor, pozvala sam ih da otvore udžbenike na str. 5. Slike prikazane na toj stranici ilustriraju tekst koji sam im pročitala. Na njima se vidi razvojni put čovjeka kroz više od stotinu tisuća godina.

Pozivam učenike da u legendi uz slike čitaju rečenicu po rečenicu i tako odrede likove koje im slike pokazuju.

Zatim prelazimo na zadatak dan u legendi: »Opiši lik, odjeću i oružje tih ljudi.«

Na ploči skiciram ovakvu tablicu:

	Krajin- ski čovjek	Čovjek- -lovac	Egip- ćanin	Grk	Rimlja- nin	Srednjovjekovni ljudi	
						feudalci	seljaci
izgled							
odjeća							
oružje							

Učenici istovremeno crtaju tablicu u svoje bilježnice.

Zadatak, koji sam postavila učenicima, glasi: »Pažljivo promatrajte slike ljudi, a zatim pokušajte u ovu tablicu unijeti što ste zapazili.« Za taj rad dala sam im 10 minuta vremena. Potkraj njihova rada prošetala sam razredom da vidim u čemu su teškoće učenika. Konstatirala sam: uočavaju karakteristike, no još ih teško formuliraju. Pomogla sam im skrećući njihovu pažnju na detalje po kojima se razlikuju ljudi raznih razdoblja. Učenici ih opisuju, uspoređuju, uočavaju zajedničko i različito. Nebitno odbacujemo, a bitno povezujemo. Učenici zaključuju:

- izgled čovjeka mijenjao se kroz stoljeća, od pogrbljenog, dlakava obraslog, životinji sličnijeg, neodjevenog pračovjeka do raskošno odjevenog čovjeka 16. stoljeća;
- odjeća ljudi pokazuje njihov način života — i on se mijenjao;
- i oruđe i oruđe čovjeka mijenjalo se kroz stoljeća.

Te spoznaje učenici kratko formuliraju i zapisujemo ih na ploču uz informaciju da ćemo ove godine mnogo toga naučiti o promjenama u životu čovjeka i u ljudskom društvu.

Postavljam zatim pitanje: »Kako je današnji čovjek došao do podataka o životu ljudi prije 100 000 godina?«

Učenicima je to poznato jer su u poznavanju društva u V razredu učili o povijesnim spomenicima. Obnavljamo ta znanja i utvrđujemo ih s pomoću ovih bilješki:

POVLJESNI SPOMENICI — IZVORI ZNANJA O PROŠLOSTI

1. Stvarni spomenici — oruđe, oruđe, novac, posude
2. Pisani spomenici — povelja, natpis, knjiga itd.

Upućujem učenike da pročitaju tekst udžbenika i potertaju one riječi koje određuju stvarne i pisane spomenike.

Učenici potertavaju: »Kako?«, »Što?«, »Tko?«, »Kada?«, »Zašto?«, »Gdje?«

Za ilustraciju ovih podataka ponovo su nam poslužile slike u udžbeniku (str. 6). Pozvala sam učenike da ih promatraju (vrijeme promatranja — 3 minute) sa zadatkom da iznesu što više primijećenih detalja i da postave pitanja koja se odnose na sve ono što im nije jasno.

Iz izvještaja učenika i postavljanih pitanja moglo se naslutiti da su učenici počeli otkrivati smisao i svrhu promatranja slika u udžbeniku.

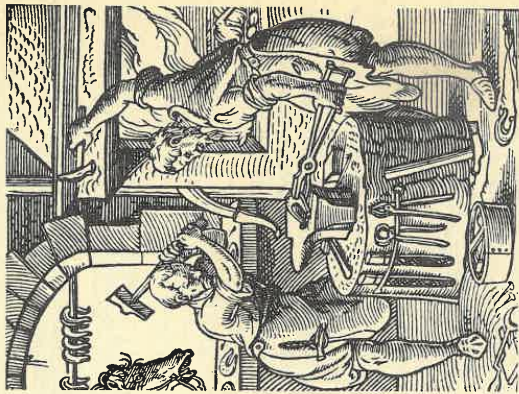
Završni razgovor na ovome satu kretao se oko ovih pitanja:

- Na koji smo način saznali kako se mijenjao lik čovjeka i njegova odjeća i oruđe?
 - Što nam govore slike na str. 6?
 - Kakvu ćemo korist imati od promatranja slika u udžbeniku?
 - Kako ćete se služiti slikama pri učenju kod kuće?
- Domaći zadatak je glasio: »Naučite samostalno pričati o razvoju čovjeka na osnovi teksta i slika u udžbeniku.«

Kad su učenici dovoljno uvježbani u analiziranju slika, možemo im dati da ih samostalno prouče bilo u individualnom ili grupnom radu, na satu ili kod kuće.

Donosimo mali isječak iz grupnog rada učenika VII razreda osnovne škole »Vežica« u Rijeci, pod vodstvom nastavnice Z. Vujaklije.

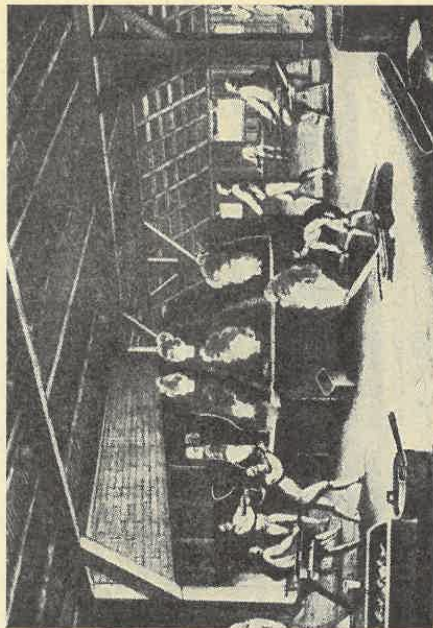
Zadatak je učenika bio da na osnovi slika udžbenika i ostalih prirodnika prouče razvoj proizvodnje od pojave zanata do industrijske revolucije. Učenik iz grupe koja je proučavala pojavu zanata opisao je sliku zanatske radionice iz udžbenika O. Salzer na str. 14.



»Ova slika prikazuje zanatsku radionicu za preradu željeza. Radionica je mala i slabo osvijetljena, zidovi su od kamena, ima samo jedan prozor u obliku polukruga kroz koji dolazi zrak. U toj radionici rade dva čovjeka. Oni obrađuju komad željeza. Pri radu im smeta nezgrapna odjeća. Rade na okruglom kamenu koji se nalazi u sredini radionice. Na njemu je nakovanj, oko njega visi alat, a na podu je okrugla kutija u kojoj se nalaze čavli. Mislim da je u tim radionicama bilo naporno raditi. Radilo se rukom i običnim alatom.«

Učenik je sliku opisao, a to je samo i bio njegov zadatak.

Nakon daljnjeg izvještaja učenika na osnovi tekstova, drugi je učenik prikazao sliku (Salzer, cit. djelo, str. 14) koja predodžuje manufakturnu radionicu.



»Manufaktorne radionice razlikuju se od zanatskih radionica. One su prilično velike, u njima radi mnogo ljudi. Tu svaki čovjek radi svoj posao i tako se predmeti brže izrađuju. U radionici se nalaze veliki stupovi od željeza. Sa strane se vidi poneki prozor. Zidovi su tamni i crni. U sredini se nalazi veliki kotao za taljenje željeza. Radnici imaju svaki svoj alat kojim rade. Tu se posao odvija mnogo brže jer proizvod koji rade ide od jednog radnika do drugog, i svaki na njemu radi jedan dio potrebnog posla. Ovakav način rada u takvoj radionici mnogo je naporniji.«

Zadatak je tog učenika bio ne samo da opiše slike nego da ih i usporedi. Taj je zadatak izvršio.

SKICE, SCHEME I GRAFIKONI

O značenju skica za objašnjavanje pojmova govorili smo prije. No, ne samo pojmovi već i struktura vlasti, društveni odnosi, politička zbiljevanja, ratne operacije i dr. mogu se skicama vrlo plastično ilustrirati. Zbog toga su skice kao nastavno sredstvo dobro došle i u obliku nastavnikova crteža na ploči, i u obliku konstrukcija na flanelografu ili kao gotov i unaprijed izrađeni likovni materijal. Kao takve dane su u radnim udžbenicima povijesti svih razreda.

Tako su npr. učenicima teško shvatljivi zemljišni odnosi u feudalizmu plastično i jasno ilustrirani skicom u Makekovu udžbeniku za VI razred osnovne škole, str. 96. Legenda uz skicu vodi učenika tako da je svaka tvrdinja pojedim dijelom skice potvrđena i objašnjena.

Isto tako tropska zemljoradnja, koju je učenicima teško objasniti riječima, skicom u istom udžbeniku (str. 129) dobiva jasno određen i konkretan sadržaj. Iskoristite li nastavnici i učenici poticaje dane u legendi: »Proučite prema slici tropsku zemljoradnju. Usporedi je s dvo-poljnom na str. 96. Koji je od ta dva načina zemljoradnje davao više prinosa i zašto?« — ovom će komparacijom učenici jasno uočiti razvoj poljoprivrede u srednjem vijeku.

Skica feudalne hijerarhije u Makekovom udžbeniku za osnovnu školu, pa i ona u udžbeniku za I razred gimnazije (M. Vrbečić) stvara jasan zor, a preko zora i pojmovno shvaćanje društvenih odnosa u feudalizmu.

Ili, skica organizacije Ujedinjenih naroda u udžbeniku Đuranović-Žeželj za VIII razred osnovne škole, str. 161, pregledno ilustrira sektore i sadržaje rada Ujedinjenih naroda. Legenda pomaže objašnjenju skice, a ova opet razumijevanju podataka u legendi.

svakom je nastavniku dobro poznato kako učenici o kosovskoj bici neodređeno odgovaraju i nakon najživljeg verbalnog objašnjavanja tog događaja. Poslužiti li se nastavnik skicom rasporeda srpske i turske vojske uoči bitke (Makek, str. 171), jasna predodžba situacije na Kosovu, stvorena skicom, evocirat će i jasni verbalni prikaz učenika.

I tu su zadaci u legendi putokaz učenicima za promatranje crteža.

Koliko god bile vrijedne i korisne skice u udžbenicima, ipak se ne smije dogoditi da one posve potisnu nastavnikovo crtanje na ploči ili aplikacije na flanelografu.

Dok crtež u udžbeniku daje gotov i cjelovit pregled nekog zbivanja ili odnosa, crtežom na ploči, ili aplikacijom na flanelografu, zbiljevanje nastaje i odigrava se pred očima učenika. Promatrajući crtež u udžbeniku i rješavajući zadatke, učenik se perceptivno i misaono aktivira; kad prati nastavnikova crtanja na ploči, njegova pažnja, interes i znatiželja rastu adekvatno s dinamikom zbiljevanja prikazanog crtežom.

Prednost je nastavnikova crtanja na ploči i u tome što nastavnik po svom nahodjenju i po potrebi koju diktiraju gradivo i situacija u razredu može više ili manje istaknuti neke momente. Prednost je crteža u udžbeniku što se njime može učenik služiti i u samostalnom učenju bilo u školi ili kod kuće.

Uz skice u udžbeniku, nastavnikovo crtanje na ploči, aplikacije na flanelografu, korisni će biti i poticaji učenicima da sami izrađuju skice. Skicom će prikazati kako su shvatili objašnjavanje nastavnikova ili teksta udžbenika. Učenici, pogotovu oni s razvijenijim smislom za crtež i bujnijom maštom, znat će naći adekvatan zorni izraz za proučavane pojave. Interesantno je od vremena do vremena pregledavati bilježnice učenika. One često dokazuju kako mogu biti raznolika i originalna shvaćanja učenika izražena crtežom, a svaki od njih na svoj način pogada bit.

Takav način predočavanja ne smije se forsirati, no ipak je korisno njegovati i taj oblik učenikova poimanja i izražavanja, i to iz ovih razloga:

1. učenik mnoštvo riječi zgusne u pregnatnu sliku;
2. učenik razvija fantaziju kojom mu daleka prošlost postaje bliža;
3. učenik pojmovno shvaćanje konkretizira zorom.

Ono što znači slika, skica ili crtež za objašnjavanje, konkretiziranje i predočavanje povijesnih događaja, to znači grafikon za određivanje veličine i odnosa među njima. Brojkom izražene veličine najčešće ostaju za učenike prazne riječi; zor u obliku grafikona ili dijagrama daje riječima konkretan sadržaj.



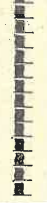








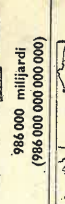

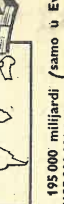
Da se otkloni verbalno i mehaničko izgovaranje besadržajnih brojki i u nastavi i u samostalnom radu učenika kod kuće, unijeti su u udžbenike grafikoni i dijagrami svagdje gdje to izložena građa zahtijeva. Neki su izvanredno inventivni i ilustrativni, npr. grafikoni u udžbeniku povijesti Đuranović-Žeželj za VIII razred osnovne škole, kojima je ilustriran porast naoružanja između dva rata (str. 69) i onaj koji komparacijom I i II svjetskog rata prikazuje »Što nam je rat ostavio u naslijeđe« (str. 158).

Tako ilustrirane brojke govore doista shvatljivo i uvjerljivo. Ne samo da daju, na učenicima shvatljiv način, obrazovne podatke, već evociraju i nadašve koristan odgojni učinak. Učenici tako ilustrirane brojčane informacije primaju s lakoćom i interesom, a one ih spontano i nenametljivo vode do osude rata i ratnog uništavanja ljudskih života i materijalnih dobara čovječanstva.

Postavljaju se pitanja: Kako treba te grafikone primijeniti u nastavi? Kakve zahtjeve treba postavljati učenicima? Treba li da učenici podatke dobivene grafikonom memoriraju? Hoće li ih interpretirati nastavnik ili učenici?

¹¹ Vidi »Korišćenje grafičkih sredstava u nastavi istorije«, u djelu Jovan Nešić: »Nastava istorije u osnovnoj školi«, Savremena škola, Beograd 1964, str. 115.

ŠTO NAM JE RAT OSTAVIO U NASLJEDE

	I. svjetski rat	II. svjetski rat
DIO ČOVJEČANSTVA OBUHVACEN RATOM	 60%	 81%
DRŽAVE OBUHVACENE RATOM	 14	 40
BROJ UKUPNO MOBILIZIRANIH LJUDI	 74 000 000 <small>(svaki red za rat sposoban muškarac)</small>	 110 000 000 <small>(svaki red za rat sposoban muškarac)</small>
BROJ POGINULIH NA BOJNOM POLJU, U POZADINI, LOGORIMA ITD.	 20 000 000	 50 000 000
BROJ RANJENIH	 19 500 000	 34 500 000
PRIBLIŽNI TROŠKOVI NAORUŽANJA (u dinarima)	 140 000 milijardi (140 000 000 000 000)	 986 000 milijardi (986 000 000 000 000)
PRIBLIŽNA ŠTETA OD RATNIH RAZARANJA (u dinarima)	 52 000 milijardi (52 000 000 000 000)	 195 000 milijardi (samo u Evropi) (195 000 000 000 000) bez SSSR-a

Brojke govore

■ ZAKLJUČITE iz gomilnih podataka: Zašto drugi svjetski rat uspoređen s prvim ima mnogo više "svjetski" značaj? Za koliko su puta troškovi naoružanja u drugom svjetskom ratu bili veći nego u prvom svjetskom ratu?

Nastavnica je prihvatila opservacije učenika i ponovo povelala razgovor o stradanju i borbi naših naroda za vrijeme fašističke okupacije.

I daljnji su podaci iznenadili učenike, tako brojke: 19 500 000 ranjenih u I svjetskom ratu, 34 500 000 ranjenih u II svjetskom ratu. Spontan se nameće razgovor o ranjenicima u NOR-u, o bolnicama u šumama, pod zemljom (neki su učenici posjetili Petrovu goru), o nestašici lijekova, o operacijama bez anestezije, o požrtvornosti liječnika i bolničara, o ratnim invalidima. Nastavnik podsjeća učenike na njima poznatu lite-

Mišljenja smo da brojke, odnosno kvantitativni odnosi, grafički predloženi, imaju prvenstveno svrhu da impresioniraju, a tek poneke treba da učenici memoriraju. Nepotrebno je suviše opterećivanje učenika brojčanim podacima to više što poznavanje brojki nije samo sebi svrha, ono je sredstvo za objašnjavanje, a time i razumijevanje povijesnih zbivanja.

Grafikone će interpretirati najprije učenici u suradnji s nastavnicima, a poslije i samostalno. I ovdje je zadatak nastavnika da za taj rad osposobi učenike. On će primijeniti one postupke koji će u učenika razvijati sposobnosti samostalnog proučavanja grafikonom ilustriranih informacija i njihova iskorištavanja prilikom proučavanja gradiva na koji se odnose.

Tu radnu vještinu, kao i sve ostale, učenici će to prije i bolje svladati bude li nastavnik što prije i što konsekventnije postavljao takve zahtjeve.

Evo primjera kako je grafikon »Što nam je rat ostavio u nasljeđe« iskorišten u ponavljanju II svjetskog rata i u osvjetljavanju ratnih posljedica u VIII razredu osnovne škole »Ivo Lola Ribar« u Karlovcu (nastavnica N. Dvoržak).

Odgovno-obrazovni zadatak sastojao se u ponovnom evociranju fašističkih zločinaca u svijetu i kod nas i u razvijanju stavova i ocjena o ratu i ratnom razaranju.

Zadatak je glasio: »Otvorite udžbenik na str. 158. Pročitajte naslov. Što ćemo, dakle, saznati iz ovog grafikona? Proučite ga. Uspoređujte podatke o I i o II svjetskom ratu. Izmišljete ćete podatke grafikona i vaša razmišljanja o njima.« Slijedilo je nekoliko minuta tihog, koncentriranog rada, a zatim su se učenici postepeno javljali za riječ.

Prvi učenik (s udžbenikom u ruci): »Prva tri reda grafikona govore nam koliko je ljudi i država sudjelovalo u I i u II svjetskom ratu. Iz prvog reda grafikona saznajemo da je II svjetski rat obuhvatio 21% više čovječanstva nego prvi. U drugom redu grafikona vidimo da je II svjetskim ratom obuhvaćeno gotovo tri puta više država nego prvim. U drugom ratu bio je mobiliziran svaki drugi čovjek, a u prvom svaki treći čovjek. U I svjetskom ratu sudjelovalo je 74 milijuna ljudi, a u drugom 110 milijuna. To je neobično mnogo, gotovo 6 puta više nego što danas naša zemlja ima stanovnika.«

Završna komparacija i konstatacija dokazuju da učenik nije pasivno i indiferentno primao na znanje brojčane podatke udžbenika.

Drugi učenik: »Četvrti red grafikona pokazuje koliko je ljudi stradalo u I, a koliko u II svjetskom ratu. U II svjetskom ratu poginulo je 50 milijuna ljudi — dva i pol puta toliko koliko naša zemlja ima stanovnika.« (Učenik je duboko impresioniran tom cifrom.) Komparira dalje: »Dva i pol puta više ljudi poginulo je u II nego u I svjetskom ratu, a tada ih je već vrlo mnogo poginulo — 20 milijuna. Znam da je u našoj zemlji poginulo oko 2 milijuna ljudi. To mi se već čini vrlo veliki broj, a sad sam saznao da ih je u II ratu poginulo dvadeset i pet puta više. No, još uvijek mi se čini da je kod nas, prema ostalom dijelu svijeta, poginulo vrlo mnogo.«

ratu i filmove koji prikazuju patnje ljudi za vrijeme rata i teške ratne posljedice. Navode se i primjeri iz života.

Slijedi izvještaj učenika o podacima u posljednja dva reda grafikonu koji predočuju materijalne izdatke za rat i štetu koju je rat nanio. Izgovarane brojke popraćene su glasnim čuđenjem učenika: 140 tisuća milijardi — 986 tisuća milijardi dinara! Sedam puta više u II svjetskom ratu nego u prvom. Snopovi novčanica u grafikonu to zorno prikazuju.

Još fantastičnije cifre govore o šteti koju je rat nanio. 52 tisuće milijardi dinara u I svjetskom ratu — 195 tisuća milijardi dinara u II svjetskom ratu! Četiri puta više u II svjetskom ratu nego u prvom. No, kartice uz brojke pokazuju još jedan podatak: 195 tisuća milijardi dinara samo u Evropi, bez SSSR-a.

Ti podaci daju poticaj da se ponovo obnavlja znanje o svjetskim frontovima, pa se činilo kao da učenici tek sada osvještavaju znanja: Rat se vodio na cijelom svijetu — u Evropi, Aziji, Oceaniji, Africi. Brojke su razigrale dječju fantaziju. Jedan učenik izjavljuje: »Mislim da je ratna šteta na cijelom svijetu iznosila i milijun milijardi dinara.« Drugi je učenik za to vrijeme listao udžbenik. Zaustavio se i zagledao u kartu Evrope nakon I svjetskog rata. Prebrojio je evropske države, javio se za riječ i rekao: »U grafikonu stoji da je 40 država bilo obuhvaćeno II svjetskim ratom; u Evropi su bile nakon I svjetskog rata 24 države; prema tome, rat je zahvatio 16 izvanevropskih država. Gotovo ih je dvostruko bilo izvanevropskih i mislim da je ratna šteta sigurno bila dvostruko veća.«

Očito je bilo da fantastičnost brojki uzbuđuje učenike. Nastavnica stižava-uzbuđenu razigranost učenika izjavom:

»Tačni podaci nisu nam poznati, no sigurno je da bi se milijuni gladnih ljudi na svijetu ratnim troškovima i ratnom štetom kroz duže vrijeme mogli dobro hraniti«, i skreće pažnju na zadatak udžbenika:

»Zaključite iz navedenih podataka zašto II svjetski rat uspoređen s prvim ima mnogo više 'svjetski' značaj?«

Nekoliko učenika iznosi svoje mišljenje, a zatim nastavnica potiče i sve ostale da kod kuće razmisle o tom pitanju, i idući će sat iznijeti svoja mišljenja.

Drugi je domaći zadatak bio da prouče odlomak udžbenika: »Što je rat značio za Jugoslaviju?« i da brojtane podatke (svaki učenik jedan-dva podatka) predočie grafikonom.

Ima tema kojih se obrada ne može zamisliti ni u osnovnoj ni u srednjoj školi bez zorno ilustriranih brojčanih podataka. Takve su teme npr. industrijska revolucija i imperijalizam. U udžbenicima za osnovnu i za srednju školu uneseni su stoga grafikoni i tablice koji ilustriraju kvantitativne ekonomsko-društvene promjene u tim razdobljima.

Ako su se učenici od nižih razreda osnovne škole vježbali u prije navedenim oblicima rada, može se u III razredu gimnazije uoči obrade industrijske revolucije na nastavnom satu zadati učenicima da samostalno kod kuće obrade tablice u udžbeniku i da prema tablicama na str. 41. (M. Gross) izrade grafikone, pa će na satu proučavanja industrijske revolucije biti nastavniku koreferenti. Pitanja i zadaci uz tablice u udž-

beniku ukazat će im na što treba skrenuti pažnju pri interpretaciji brojčanih podataka. Da se učenici ne preoptereće, mogu se zadaci podijeliti među nekoliko učenika, i to onih koji se opredijele za taj rad.

Takva suradnja nastavnika i učenika ima višestruke prednosti. Prije svega unosi živost u rad, a osim toga korisno aktivira učenika; aktivniji daju poticaj i ostalima, pa će i oni ubuduće nastojati da se uključe u rad.

Zaključak

U ovom-smo poglavlju istakli svrhu i značenje rada s udžbenikom u suvremenoj nastavi povijesti.

— Osvrnuli smo se na tekst udžbenika i iznijeli mogućnosti obrade teksta na nastavnom satu na osnovnom i srednjem stupnju školovanja.

— Primjerima iz nastavne prakse pokazali smo neke oblike rada u privikavanju učenika na samostalnu, smislenu obradu teksta koji proučavaju.

— Funkciju zadataka udžbenika ilustrirali smo navodeći različite vrste zadataka namijenjene različitim vrstama misaonih operacija u procesu učenja.

— Iznijeli smo osnovne sugestije kako da nastavnik primjenjuje zadatke udžbenika na nastavnom satu i kako da uputi učenike u rad kod kuće.

— U prikazu likovne opreme udžbenika iznijeli smo intencije koje su rukovodile i autore i likovnog urednika u koncepciji i realizaciji radnih udžbenika.

— Prikazali smo nekoliko različitih tipova i funkcija povijesnih karata te mogućnosti obrade karata na nastavnom satu ili kod kuće.

— Naveli smo primjere kako treba učenike uputiti:

- a) da nauče čitati likovni materijal udžbenika,
- b) da informacije dobivene likovnim materijalom uklapaju u tekst udžbenika,
- c) da se služe skicama, shemama i grafikonima u radu na nastavnom satu i kod kuće.

Povijesne su čitanke u suvremenoj nastavi povijesti nastavno sredstvo koje se uz udžbenike najviše upotrebljava. Pripremljene kao izbor tekstova, kao i sve druge čitanke, pružaju nastavniku velike i raznolike mogućnosti upotrebe.

Tekstovi povijesne čitanke imaju višestruku svrhu:

- (—) da živim, plastičnim i učenikovoj dobi primjerenim prikazima povijesnih događaja ožive, ilustriraju, prodube i prošire sažeti tekst udžbenika;
- (—) da odlomcima literarno vrijednih djela povijesnog sadržaja djeluju na emocije učenika, a time i na življe misaono angažiranje u povijesnoj problematici;
- (—) da pobuđuju u učenika interes za povijesna zbivanja kako bi i sami posegnuli za djelima povijesnog sadržaja;
- (—) da upoznaju učenike s povijesnim dokumentima, pa da se tako postepeno uvode i u metode naučnog povijesnog istraživanja.

Te su zahtjeve sastavljajući povijesnih čitanke respektirali, pa se tako u njima susrećemo s tekstovima različitim i po težini i po problematici koju obrađuju — od mitoloških priča i literarnih fragmenata preko povijesnih dokumenata do odlomaka iz djela klasika marksizma i arhivskih izvora za proučavanje povijesti.

Nastavnici često prigovaraju obimu povijesnih čitanke. On ih ne bi smio zabrinjavati. Materijal je obiman upravo zato da bi nastavnik mogao odabrati tekstove u onoj mjeri koja je primjerena interesu i intelektualnim mogućnostima nekog razreda. Izbor tekstova povijesne čitanke prepusta se slobodnom nahođenju nastavnika.

Problem obima, a s tim u vezi i problem vremena, riješit će se lako budu li čitanku imali svi učenici ili barem većina, jer nije namjena čitanke da je nastavnik uvijek čita sam na nastavnom satu. Čitanku treba dati u ruke učenicima, pa ih, uz sve ostalo, potaći da, obrađujući tekstove čitanke, primijene one oblike rada na koje ih navikavamo u radu s tekstom udžbenika.

Pokušat ćemo na primjerima iz nastavne prakse prikazati kolike mogućnosti i varijante postoje da se obradom tekstova angažiraju i aktiviraju učenici u nastavnom procesu.

Naslov je prve nastavne jedinice u udžbeniku I. Makeka za VI razred osnovne škole »Od prethodnika ljudi do ljudi«. Prate je tri teksta povijesne čitanke.¹ Hoćemo li moći sva tri u cijelosti obraditi na nastavnom satu? Zacijelo nećemo, a to nije ni potrebno. Da bi se ipak učenici upoznali s tekstovima, primjenjivat ćemo razne oblike rada i u raznim varijantama zadavati učenicima da ih sami obrade. Pripremajući se za sat, nastavnik mora tekstove čitanke jednako tako dobro upoznati kao i tekst udžbenika, mora odabrati u njima ona mjesta koja želi sam učenicima pročitati i mora odrediti oblike rada na koje će uputiti učenike.

Navest ćemo nekoliko mogućnosti takva rada.

Prije svega tekst čitanke treba da se tijesno nadovezuje na informacije u udžbeniku, koje želimo njime osvijetliti. Zato ga treba primijeniti, bilo da ga čita sam nastavnik, ili da ga čitaju učenici, u prikladnom trenutku u toku rada u razredu. Učenike treba informirati da ih udžbenik upozorava kada treba čitati tekst čitanke te da ga i oni pri učenju kod kuće pročitaju upravo onda kad ih na to udžbenik upozorava. Tako ćemo npr. u navedenoj nastavnoj jedinici tekst čitanke »Sivaračka ruka« primijeniti na onom mjestu gdje je riječ o pojavi oruđa kojim se čovjek počeo služiti.

Želi li nastavnik tekst sam pročitati, bolje će uraditi ako ga ne čita u cjelini. Odabrat će samo ona mjesta koja će djeci progovarati najjednostavnije i najneposrednije. Iskustvo je pokazalo da u početnom stadiju rada kraće čitanje bolje i impresivnije djeluje. Tako možemo, na primjer, iz tog štiva pročitati samo ova mjesta:

»Svaka životinja ima svoje oruđe, ali ne umjetno, nego prirodno... I čovjek ima svoje prirodno oruđe: zube, prste, nokte, šake, ali slabije od mnogih životinja... Pa ipak se to, od prirode najslabije opremljeno biće uzdiglo iznad svih, jer ima jedino živo oruđe koje ostale životinje nemaju — ruku. Rukom je čovjek počeo izrađivati umjetno oruđe... tisuće i tisuće raznih oruđa, i tako postao... čovjekom za razliku od životinje.«²

Takva skraćena korisna su zato da dječju pažnju ne odvodimo od bitnih podataka, a maštu ne zaokupimo sporednim detaljima. Čitanje, naravno, treba da bude jasno, razgovjetno i izražajno. Naravno ćemo naglasiti ona mjesta o kojima želimo s učenicima pokrenuti razgovor.

Pitanja za analizu teksta treba da budu što određena i kako se učenici ne bi rasplinuli u suvišnim pričavanjima. Tako će npr. u vezi s ovim tekstom biti dovoljno samo ovo pitanje: »Po čemu se, dakle, razlikuje čovjek od životinje?« Od učenika ćemo tražiti da odgovori budu što konkretniji i određeniji. Ako smo ih od nižih razreda, prije navedenim oblicima rada na to navikavali, neće im to zadavati teškoće.

Na analogan način upoznat ćemo učenike i sa slijedećim štivom »Umjetno oruđe«, a nakon informacije o pojavi govora obratit ćemo im

¹ Zeželj: »Historijska čitanka Prošlost i sadašnjost 1«, Školska knjiga, Zagreb 1962.

² Zeželj, cit. djelo, str. 5.

pažnju na upozorenje učbenika: »Pročitaj u povijesnoj čitanci, Kretanja-slika i riječ-slika«. Potaknut ćemo ih da to štivo sami kod kuće pročita-taju, sa zadatkom da navedu neke od oblika sporazumijevanja koji su se zadržali od pradavnih vremena do danas.

Taj rad neće oduzeti mnogo vremena ni nastavniku u školi, ni učenicima kod kuće, a živost rada bit će svakako potencirana.

U drugoj nastavnoj jedinici »Život ljudi mlađeg kamenog doba« možemo učenike na prikladnom mjestu upozoriti na čitanku eventualno ovim riječima: Biste li htjeli početi u posjetu ljudima kamenog doba? Čitanka vas vodi k njima zajedno s moreplovcem Jamesom Cookom, koji je oplovio svijet i došao do otoka Novi Zeland na sjeveru Australije. Čujte što Cook priča:

»Dodite ovamo na obalu, pa ćemo vas poučivati svojim sjekirama! — vikali su divljaci.«

Ovdje možemo čitanje prekinuti. Izazvat ćemo znatiželju što se dogodilo s moreplovcima, jesu li ih divljaci poubijali, pa možemo pozvati učenike da se jave oni koji žele to štivo kod kuće pročitati, a idućeg sata neka kratko ispričaju što su saznali o ljudima kamenog doba.

Postupit ćemo tako iz više razloga. 1. Zbog toga što je štivo predu-gačko da ga u školi pročita-mo, 2. zato da priviknemo učenike na samo-stalno čitanje štiva čitanke i 3. da one koji mogu i žele više uraditi potaknemo na takav rad.

U toj nastavnoj jedinici čekaju nas još dva podulja štiva. I s njima možemo postupati pojedinačno kao i s prethodnim: pročitat ćemo sami neka mjesta, a ostalo ćemo zadati da pročita-ju oni učenici koji to žele. Idućeg sata učenici će referirati o pročitanom, a na taj će način svi učenici biti informirani o svim tekstovima čitanke. Učenike nismo tim radom opteretili, a proveli smo ujedno i jednostavnu indivi-dualizaciju u nastavi: zaposlili smo sve učenike prema njihovim moguć-nostima i sklonostima.

Uz nastavnu jedinicu »Vjerovanje ljudi kamenog doba« dan je u čitanci prikaz vjerovanja meksičkih Asteka. Ovaj put možemo prije obrade te nastavne jedinice zadužiti neke učenike da prije pročita-ju taj prikaz kod kuće. Učenici treba da pažljivo čitaju tekst, da u svakom odlomku odaberu i objasne onu rečenicu koja najjasnije određuje bit i smisao problema o kojem tekst govori. U toku obrade nastavne jedinice pozivat ćemo učenike da pročita-ju što su odabrali. Tako ćemo ih na jed-nostavan način privikavati da budu koreferenti nastavnika, što mnoge obično vrlo radije. Osim toga, aktivirali smo ih i potakli da iz mnoštva podataka izluče samo neke — one najbitnije. Posao nije lak, ali vrlo koristan.

U istu svrhu možemo im zadati da samostalno obrade i »Priču o Jezeranima«, uz upute da je cijelu sažmu u što je moguće manje reče-nica, npr. pet do šest. Da ih potaknemo i na takmičenje, možemo zadatak poprati sa svremenim »propozicijama«: tko s manje riječi više kaže, dobit će više bodova; a nakon pete rečenice bodovi se oduzimaju. U te ih oblike rada uvodimo još od nižih razreda. (Vidi poglavije »Metode racionalnog učenja«.)

Drugo- grupi učenika (onoj koja to želi) možemo zadati da podijele uloge dramatiziranog teksta »Tekući kamen«, ponovo s uputom da odaberu u tekstu samo najvažnije dijelove.

S tim učeničkim dijelovima mogu na idućem satu biti popraćena ona mjesta nastavnikova izlaganja na koja se tekstovi odnose. Ako su svi učenici angažirani u radu s čitankom, budno će paziti da sa svojim tekstom upadnu na pravo mjesto. Takav je sat obično vrlo živ.

Iznijeli smo dosada nekoliko varijanti kako može nastavnik uče-nike zainteresirati za povijesnu čitanku, kako im može pomoći da tek-stove uspješno obrade i, napokon, kako može taj rad učenika pomoći radu na nastavnom satu.

Da rezimiramo dosada navedene oblike rada:

1. nastavnik sam čita dijelove teksta na satu;
2. pobuđuje interes za događaj djelomičnim čitanjem teksta i za-daje nekim učenicima da tekst obrade sami kod kuće, a u školi da refe-riraju o pročitanom;
3. zadaje učenicima da odaberu samo najznačajnije rečenice teksta i da ih na satu pročita-ju i objasne;
4. zadaje da pročita-ju tekst najsvažnije ispričaju i
5. zadaje da najznačajnije dijelove teksta iznesu u dramatiziranom obliku.

U navedenim primjerima rad na tekstovima povijesne čitanke bio je uklopljen u ostale oblike rada pri obradi nastavne jedinice.

Kako tekst čitanke može poslužiti kao osnova za razradu čitave teme, ilustrirat ćemo na primjeru nastavne jedinice »Grčka religija i mitovi«, održane u VI razredu osnovne škole »Ivo Lola Ribar« u Kar-lovcu (nastavnica Nevenka Dvoržak). Obrazovno-odgojni cilj bio je upoznati učenike s grčkim bogovima i herojima, razvijati kritičko mi-šljenje o religijskim predodžbama i upoznati mitove kao povijesne izvore. Obradom tekstova čitanke željelo se razviti u učenicima naviku da i sami ubuduće paralelno proučavaju tekst udžbenika i tekstove čitanke, da ih uspoređuju i tako stvaraju vlastite zaključke o pojavama koje proučavaju.

Prvi dio sata:
Razgovor o Ho-
merovoj Ilijadi
(ponavljanje) i
njava teme

Nakon kratkog uvodnog razgovora o Homerovoj Ilijadi, koju su učenici upoznali na prethodnom satu, nastavnik postavlja pitanje: »Biste li željeli čuti još neke priče koje govore ne samo o grčkim herojima već i o bogovima?« Naravno, svi su to željeli. Interes je bio vrlo živ.

Drugi dio sata:
Čitanje i analiza
teksta povijesne
čitanke »Gozba
bogova«

Nastavnik u cjelini čita tekst čitanke »Gozba bo-gova«. Učenici pažljivo slušaju uz zatvorenu čitanku. Nakon pročitanog teksta otvaraju čitanku, promatraju crtež (str. 27) i pomoću njega preporučavaju što su čuli. Zatim prelaze na analizu teksta. Nastavnik traži od učenika da potraže u tekstu one riječi i rečenice koje govore o tome kakvi su grčki bogovi. Učenici ih pronal-

³ Zeželj, cit. djelo, str. 26.

laze: bogovi se smiju, svađaju, vrijeđaju, prijete, tuku se i tješe se, priređuju gozbe, vesele se, pijančuju, zna- tiželjni su i ljubomorni kao majka bogova Hera, pod- mukli su, strašni i gnjevni kao Zeus munjobjija, gospo- dar munje i oblaka; svi ga se boje.

Imena bogova, njihove osobine i zanimanja koje tekst spominje zapisuju se na ploču. (Vidi plan ploče na str. 203.)

Učenici u toku razgovora konstatiraju da Grci svoje bogove prikazuju kao ljude sa svim ljudskim slabostima.

Nastavnik traži od učenika da u udžbeniku pro- nađu slike bogova i da ih opišu, a zatim projicira slike iz udžbenika za I razred gimnazije (M. Vrbetić) pa se novim podacima upotpunjuje tablica na ploči. Učenici tačno zapažaju da svako zanimanje ima svoga boga, a zatim ih nastavnik pitanjima vodi do nove konstatacije: Grčki se bogovi javljaju postepeno u vezi s razvojem privrede.

Konačne spoznaje ovog dijela sata formuliraju se ovako:

- Čovjek je bogove stvorio prema svojoj slici i prilici.
- Razvoj religije ovisi od razvoja privrede.

(Nastavnik ih zapisuje na ploču.)

Nastavnik zatim priča ukoliko mit o Prometeju prema tekstu čitanke, a od učenika traži da promatraju ilustraciju u čitanci (str. 32).

Istiće one podatke koji vode do novih spoznaja:

- Prometej je od ilovače umijesio lik prema slici i prilici bogova;
- Atena je poluzivu liku u dahнула duh;
- Prometej poučava ljude kako treba raditi, objašnjava im prirodne pojave, daje ljudima vatru.

Učenici uspoređuju te podatke s egipatskim vjer- skim pričama i dolaze do zaključka: Ni stari Grci nisu znali objasniti postanak čovjeka i prirode i zato ih objašnjavaju voljom bogova.

Nastavnik traži od učenika da u prvom odlomku mita o Prometeju pronađu rečenicu koja pokazuje Zeusovu samovlast. Učenici je pronalaze: »Tada stupi na zemlju Prometej, potomak stare porodice bogova koju je Zeus svrgao s vlasti...«

Učenici zatim dobivaju zadatak da i u tekstu »Gozba bogova« pronađu istu tvrdnju. Nalaze je u reče- nici: »Zeus, munjobjija, jači je od svih nas, i može nas kad hoće baciti s naših sjedišta.«

Zaključak - treća spoznaja

Provjeravanje svih spoznaja - sinteza

Cetvrti dio sata: Obrazloženje rada u školi upućuje za rad kod kuće

Dolazi se do novog zaključka: bogovi se bore za vlast kao i ljudi — bogovi nisu ravnopravni kao ni ljudi. (Nastavnik zapisuje to na ploču.)

Na kraju sata povezuju se podaci i spoznaje ste- čene u drugom i trećem dijelu sata.

Završno pitanje glasi: »Zašto čitamo ove lijepe i zanimljive priče? Da li samo zato da nas zabavljaju?«

Učenici brzo odgovaraju: »Ne, već zato da saznamo što su Grci mislili o bogovima, o postanku čovjeka i o prirodnom pojavama.« Nastavnik nadopunjuje: »Po- moću njih doznajemo, dakle, način mišljenja starih Grka, a i mnogo toga o njihovu životu. Služe nam, dakle, kao izvor za proučavanje grčke povijesti. Upravo smo zato tako često postavljali danas pitanja: Što nam te riječi, ti podaci, govore o grčkom načinu mišljenja, o grčkom vjerovanju, o poznavanju prirode i ljudi, o razvoju privrede i bogova. Vi ste vrlo lijepo došli do mnogih zaključaka.«

Slijede upute nastavnika za rad kod kuće:

- »1. Pokušajte na ovaj način pročitati kod kuće mit o Dedalu i Ika- ru, pa ćete mi drugi put reći što ste iz njega saznali o starim Grcima.
2. Iz poglavlja udžbenika »Homerski svijet bogova i ljudi« proučite prema dosadašnjim uputama odlomke »Bogovi« i »Grčki mitovi«.
3. Potražite u udžbeniku rečenice u kojima ste pronašli one misli do kojih ste sami došli čitajući štiva u čitanci.«

Plan ploče Grčki bogovi

Ime bogova	Zanimanje	Svojstva
Zeus	gospodar svijeta — munjobjija	ljute se
Hera	nježova žena — mati bogova	svađaju se
Hefest	bog kovača	ljubomorni su
Dionis	bog vina i veselja	goste se
Artemida	božica lova	piju
Demetra	božica zemljoradnje	
Atena	božica mudrosti	
Zaključci		
1. Čovjek je boga stvorio na svoju sliku i priliku.		
2. Bogovi nisu ravnopravni.		
3. Javljaju se uporedo s razvojem privrede.		

Dok su u povijesnoj čitanci za VI razred dane učenicima pretežno priče pisane na temelju mitologije i povijesnih izvora, u čitanci za VII razred osnovne škole javljaju se već i poneki lakši originalni dokumenti ili dokumenti prepričani lakšim jezikom.

Zaključak - drugi spoznaje

Treći dio sata: Pričanje i anali- za mita o Pro- meteu.

Komparacija

Učenike treba posebno upozoriti na to da će proučavati dokumente i objasniti im kako historičari u svom naučnom radu proučavaju izvore da bi saznali povijesnu istinu! Treba evocirati u učenika radost što su i oni već toliko uznapredovali da mogu čitati i shvatiti povijesni dokument. Prigodno ćemo im reći koje sve pisane povijesne tekstove možemo smatrati dokumentom.

Tako npr. prilikom obrade Dubrovnika obradit ćemo i tekst: čitanke »Veliki potres«. ⁴ Upozorit ćemo učenike na značenje iskaza očevica i na mjesta koja tom tekstu daju značaj dokumenta: datum na kraju teksta, na rečenicu »Snažan potres koji... evo danas već trinaesti dan što još traje«. »Vidio sam nekolicinu i na otoku Šipanu...« Iz tih će podataka učenici moći uočiti da je tekst napisan 18. travnja 1667, dakle u vrijeme samog potresa, da ga je napisao suvremenik i očevidac tih događaja. Možemo ih upozoriti kako se i suvremeni historičari služe zapisima naših boraca koji su nastali u samom toku borbe i sjećanjima napisanim nakon borbe i kako je svakako ovaj prvi zapis vjerodostojniji od naknadno napisanog, jer sjećanje ponekad može biti varljivo.

Obradujući »Veliki turski rat« i tekst u čitanci »Turci poraženi pod Bečom«, upozorit ćemo učenike na to kako i privatna pisma mogu biti povijesni dokumenti, a također i biografije, autobiografije, memoari i drugo. Da bismo ukazali učenicima na značenje teksta koji proučavaju, skrenut ćemo im pažnju na podatke uz tekst i uputiti ih da u sadržaju čitanke pročitaju ime autora teksta i onoga tko je tekst obradio, pa i gdje se danas taj dokument može naći.

Na primjerima obrade tekstova povijesne čitanke za VI razred osnovne škole pokazali smo kako se učenici mogu aktivirati kao nastavnici koreferenti pri obradi nove nastavne jedinice. Na isti ćemo način s većim i težim zadacima angažirati i učenike VII razreda osnovne škole, sada već i obradom dokumenata.

Donosimo primjer takva oblika rada na temu »Srbija je slobodna«, održanog u VII razredu osnovne škole »Ivo Lola Ribar« u Karlovcu (nastavnica N. Dvoržak). Svrha ovog oblika rada bila je osposobiti učenike za koreferente u obradi nastavne jedinice.

Priprema za sat

Priprema za rad izvršena je ovako:

Učenici, sedmicu dana prije podijeljeni u četiri grupe, dobili su ove zadatke:

1. da kod kuće pažljivo pročitaju tekst povijesne čitanke »Srpska zastava na Kalimegdanu«⁵ i da odaberu onaj odlomak iz tog teksta koji po njihovom mišljenju najbolje prikazuje stanje u Srbiji šezdesetih godina prošloga stoljeća. Taj će odlomak idućeg sata pročitati;

2. da na temelju pročitane čitanke iz čitanke »Mijenjaju se običaji« (cit. djelo, str. 116) iznesu ukratko svojim riječima promjene u privredi i običajima Srbije;

3. da u tekstu »Svemoć činovnika« (cit. djelo, str. 118) potcrtaju riječi i rečenice koje govore o osobinama činovnika;

4. da prema tekstu »Martovske demonstracije 1903« (cit. djelo, str. 119) usmeno referiraju o događajima u Srbiji u martu 1903. god.

Sat je tekao ovako:

Nakon uvodnog razgovora o Srbiji u prvoj polovini 19. st., pitanjem: »Što će nas zanimati u daljnjem razvoju Srbije u drugoj polovini 19. st.?« nastavnik postavlja problem rada i iz mnoštva učeničkih pitanja odabire ova:

— Tko vlada u Srbiji?

— Kakav je odnos Srbije prema Turskoj i ostalim zemljama?

— Kakva je privreda i društvo?

(Nastavnik ta pitanja zapisuje u tablicu na ploči. Vidi plan ploče, str. 207.)

Zatim nastavnik informira učenike tko su bili vladari Srbije u drugoj polovini 19. st. i njihovih imena zapisuje u prvu rubriku tablice.

Nastavnik upućuje učenike da će im na ostala pitanja dati odgovore tekstovi čitanke.

Referati I grupe

Drugi dio sata: informacije nastavnika

Učenici I grupe, prema svom zadatku, informiraju o događajima u Srbiji 1867. godine. Većina ih se složila da treba pročitati posljednji odlomak teksta »Srpska zastava na Kalimegdanu«. Jedan učenik čita, a ostali nakon pročitane teksta određuju glavne podatke:

— 1867. god. Turci odlaze iz Srbije,

— Na Kalimegdanu se vije srpska zastava.

Obrazloženi učenika — zašto su odabrali upravo taj odlomak teksta — glasilo je: »On najbolje osvjetljava raspoloženje srpskog naroda, njihovu radost i ponos što su postali slobodni.«

Referati II grupe

Učenici II grupe referiraju na osnovi obrađenog teksta najprije o privrednom razvoju Srbije. Nastavnik traži od ostalih učenika da ukratko kažu što su saznali iz izvještaja svojih drugova.

Saznali su:

— da je industrija tek u začetku,

— da stari zanati propadaju,

— da se uvozi strana roba.

Učenici II grupe iznose zatim podatke o novim običajima i ilustriraju ih pojedinim rečenicama iz teksta čitanke, a svi ostali promatranjem i opisom crteža u čitanci (str. 116).

Postavlja se daljnje pitanje: »Tko je u Srbiji svemoćan?«

Prvi dio sata: Postavljanje problema

Određivanje glavnih podataka

⁴ O. Salzer: »Historijska čitanka Prošlost i sadašnjost 2«, Školska knjiga, Zagreb 1962, str. 21.

⁵ O. Salzer: »Povijesna čitanka Prošlost i sadašnjost 2«, str. 114.

Odgovor na to pitanje daju učenici III grupe: »Svemoćni su bili činovnici«, i potvrđuju to riječima Vuka Karadžića: »Bilo ih je propalica, skitnica i očajnika, a voljeli su Srbiju kao svinja šumu u kojoj ima dosta žira. Bili su slabo obrazovani i lakomisleni, i svojim ponašanjem vrijeđali su narodna shvaćanja. Oni su došli bez prebijene pare, a broje dukate na tisuće. Narod ih je mrzio i bojao ih se.«

Slijedi kratak razgovor o dokumentarnoj vrijednosti Vukovih zapisa.

O seljacima i bogatim trgovcima malo je rečeno u tekstovima čitanke, zato nastavnik čita kraće odlomke iz djela S. Markovića »Srbija na istoku«, analizira ih s učenicima i tako dobivaju sliku života svih slojeva društva na selu i u gradu. Izneseni se podaci sumiraju i bilježe na ploču. Nastavnik zatim informira učenike o vanjskoj politici Obrenovića, o stvaranju Radikalne stranke, o nezadovoljstvu omladine za vrijeme Aleksandra Obrenovića, a nakon toga ponovo preuzimaju riječ učenici.

Učenik IV grupe, koji je najjeftiniji u izlaganju, na impresivan način izvještava o demonstracijama u Beogradu 1903. god. ističući povezivanje omladine, studenata, građana i radnika.

Objašnjava se značenje demonstracija za daljnje događaje u Srbiji, i pojačajem: »Zanimna nas što se događa nakon tih demonstracija« nastavnik upućuje učenike da odgovor na to pitanje potraže u udžbeniku (O. Salzer, cit. djelo, str. 123) i da najvažniji podatke ispišu u svoje bilježnice.

Podatak je glasio: pad Obrenovića.

Na kraju sata tablica na ploči poslužila je za zaključno ponavljanje. Prilikom prvog ponavljanja nastavnik postavlja pitanje, učenici odgovaraju, tablica im služi kao podsjetnik. Pri drugom ponavljanju nastavnik pokriva tablicu i traži od učenika da samostalno iznose pregled zbivanja u Srbiji u drugoj polovini 19. stoljeća.

Nastavnik upozorava učenike:
— da podatke dobivene referatima i tekstovima povijesne čitanke povežu s podacima u udžbeniku,
— da na osnovi podnaslova u udžbeniku i bilježaka u tecu (prepisana tablica s ploče) izrade teze za samostalno izlaganje.

Pian ploče
Srbija je slobodna

Vrijeme	Vladari	Odnos prema Turcima i Austro-Ugarskoj	Političke prilike	Privreda	Društvo
II polovina 19. st.	Obrenovići Mihajlo Milan	1867. god. Turci odlaze iz Srbije 1878. god. Srbija je slobodna (Berlinski kongres)		industrija u začetku zanati pro- padaju	činovnici - svemoćni seljaci - bijedni
početak 20. st.	Aleksandar Petar Karađorđević	tajni ugovor - s Austro-Ugarskom	Radikalna stranka izbija nezadovoljstvo naroda 1903. god. demonstracije u Beogradu majski prepad Obrenovića	uvozi se strana roba	trgovci se bogate uvode se evropski običaji

Ako smo učenike postepeno privikavali na takvu suradnju s nastavnicima pri obradi jedne nastavne jedinice, smijemo ih u VII razredu osnovne škole uvoditi i u nove i teže oblike rada. Tako npr. mogu cijelu jednu temu samostalno obraditi bilo u grupnom ili individualnom radu u školi, služeći se udžbenikom, a uz to kod kuće pripremiti kraće referate na osnovi tekstova čitanke. Ilustrirat ćemo ovaj oblik rada prikazom obrade nastavne jedinice »Crnogorci se ujedinjuju u borbi za slobodu«.

Nastavnica N. Dvoržak uoči obrade ove nastavne jedinice zadala je učenicima da svaki od njih obradi jedan od ovih tekstova čitanke:
— Borba protiv poturica (Milović: Zbornik dokumenata)
— Četovanje (Karadžić: Crna Gora i Crnogorci)
— Krvna osveta (Karadžić: isto djelo)
— Petar II u Italiji (Nenadović: Pisma iz Italije).

Koordinirajući rad s nastavom hrvatskopskog jezika, trebalo je da nekoliko učenika odabranim stihovima »Gorskog vijenca« osvijeđili rad i značenje Petra II Petrovića kao književnika. Na takvo povezivanje znanja potiče i tekst udžbenika uz sliku Petra II Petrovića Njegoša.

I ovaj je put nastavnica dala učenicima potrebne upute za rad, a smjernice za obradu pojedinih tekstova čitanke daje i udžbenik u zadacima uz tekst.

Rad je tekao ovako:

Na ploči su bile zapisane teze za rad u obliku podnaslova udžbenika O. Salzer za VII razred osnovne škole (str. 74—76), a učenici su ih prepisali u svoje bilježnice:

1. Crnogorska plemena živjela su podvojeno.
2. Izgrađivala se crnogorska država.
3. Priznanje Crne Gore.

Zadatak učenika bio je da uz te teze zapišu glavne podatke na osnovi proučavanja teksta udžbenika i tekstova povijesne čitanke.

Nastavnica zadaje učenicima ove zadatke:

»Pročitajte što kaže udžbenik o podvojenosti crnogorskih plemena (prvih 15 redaka).«

»Odradite i zapišite glavne podatke tog odlomka u svoje bilježnice.«

Nakon potrebnog tihog rada učenici iznose podatke koje su zapisali; najsazetiji se zapisuju na ploču uz prvu tezu:

— Poturice pomažu Turcima.

— Vladika Danilo s narodom istrebljuje poturice.

Nastavnica poziva zatim učenike da iznesu što su pročitali u povijesnoj čitanci o tom problemu.

Jedan učenik čita dio teksta »Borba protiv poturica«:

»Pišem ja, vladika Danilo, da se zna kako Turke između nas izagnasmo 1707. godine.«

A zatim objašnjava:

»O događajima u Crnoj Gori saznajemo od samog vladike Damila, koji je narod pozvao u borbu protiv poturica. To štivo čitanke je zato dokument kojemu smijemo vjerovati.«

Drugi učenik izvještava:

»Vladika Danilo pozvao je tri puta glavare — a to su poglavice plemena — da pobiju Turke, ali oni se nisu usudili. »Ne smijemo mi to«, rekli su. Treći put im je Danilo dao sablju u ruke. Tada su na Božić pošli i potukli Turke kod Cetinja, a to su bile poturice, piše dalje u čitanci.«

Treći učenik ga nadopunjuje:

»Zaboravio je reći da je Danilo bio u turskom ropstvu i da su ga Crnogorci otkupili. S glavarima se sastajao u skladištu i u žitnici. Oni su se tajno sastajali. I još je zaboravio reći da je to bilo 1707. godine.« Izlazi na ploču i uz ostale podatke zapisuje taj.

Nastavnica ponovo upućuje učenike na daljnji tekst udžbenika s analognim zadacima kao prije.

Glavni podatak, kako ga je iznio jedan učenik, glasio je:

»Vladika Danilo iskoristio je krvnu osvetu. (Objašnjava termin.) Mirio je zavađena plemena.« (Zapisuje se na ploču.)

Trojica učenika izvještavaju o krvnoj osveti prema tekstu čitanke. Njihovo izlaganje, unatoč upozorenju nastavnice da budu kratki i sažeti, vrlo je živo i opširno; svi detalji čine im se vrlo važni. Jedan drugog nadopunjuju iznoseći i čitajući za njih interesantna mjesta u čitanci.

Treći učenik završava s riječima: »I ova je priča dokument jer ga je napisao Vuk Stefanović Karadžić. Ja bih i to zapisao na ploču.« Javlja se učenica s umjesnim pitanjem: »A je li Vuk Karadžić živio u Crnoj Gori za vrijeme borbe protiv poturica?«

Nastavnica odgovara na pitanje učenice i daje potrebno objašnjenje.

Nastavlja se izvještaj učenika o crnogorskom načinu ratovanja, a zatim se opet prelazi na tekst udžbenika, ovaj put s dodatnim zadatkom da uz tekst prouče i slike u udžbeniku.

Nakon završenog zadatka i provjeravanja kako su učenici shvatili značenje rada Petra I Petrovića slijedi izvještaj učenice o tekstu čitanke »Vladike, glavari i senatori.« Izvještaj je bio opširan. Zato druga učenica dobiva zadatak da iznese samo najvažnije podatke iz tog teksta i da pročita iz svog povijesnog rječnika objašnjenja za neke nove riječi. Preuzima riječ nastavnik. Objasnjava rad i značenje Petra II Petrovića Njegoša za stvaranje crnogorske države analizirajući s učenicima rečenicu udžbenika: »Senat je postao vrhovno sudište i vrhovna vlast koja je donosila zakone.«

O značenju književnog i kulturno-prosvjetnog rada Petra II Petrovića izvještava jedna učenica, a druga prati njen referat odabranim stihovima Gorskog vijenca. Objasnjene recitiranih stihova, dakako u okvirima dječjih mogućnosti, daju učenice koje su se za taj rad pripremile.

Ličnost Petra II Petrovića osvjetljavaju učenici i učenice čitajući pojedine fragmente iz teksta čitanke »Petar u Italiji«. Ostali učenici prate izlaganje promatrajući u udžbeniku sliku Njegoša.

Na kraju sata rezimira se izneseno prema bilješcima na ploči. Zatim nastavnica zadaje učenicima da posljednji odlomak udžbenika obrade kod kuće, da prouče kartu, a glavni podatak da zapišu u bilježnicu uz treću tezu.⁶

Čitanka za VIII razred osnovne škole (Žeželj: »Povijesna čitanka Prošlost i sadašnjost 3«) sadrži mnogo originalnih iskaza učenika revolucije narodnooslobodilačkog rata. To su tekstovi koji mogu vrlo snažno djelovati neposredno pripovijedanja, a istovremeno pokazati učenicima kako iskazi učenika u povijesnim zbivanjima služe historičarima kao dragocjena povijesna građa. Takvim tekstovima može se nastavnik koristiti da s učenicima analizira partizansku taktiku ratovanja (dječaci te dobi vrlo rado prihvaćaju takve teme), da etički vrednuje borbe jedne i druge strane, da upozori na specifičnosti vođenja borbe u pojedinim našim krajevima, da uvjerljivo objašnjava stvaranje bratstva i jedinstva naših naroda itd. Za takav rad teško je dati upute jer on prvenstveno zavisi od umješnosti nastavnika i od njegove uvjerljivosti. Važno je da se s tim materijalom ne radi »parolaški«, već jednako tako kao i sa svakim povijesnim materijalom, na način na koji su učenici otrprijevali da se odnose prema povijesnim tekstovima i dokumentima.

OBLICI RADA U SREDNJOJ ŠKOLI

Ako se takvi oblici rada uvedu u osnovnoj školi, bit će učenici u gimnaziji pripremljeni za samostalan rad. Dakako, i tu će trebati učenike upućivati kako i zašto treba da prouče pojedini tekst u čitanci

⁶ Analognu primjere suradnje nastavnika i učenika na osnovi proučenih povijesnih tekstova donose J. T. Nešić u nastavnoj jedinici: »Frlilice u beogradskom pakšutuku uoči izbijanja I srpskog ustanka« i Milica Antonović u nastavnoj jedinici: »Fasišistički teroristi i pripreme za ustanak 1941. god.« u »Nastavi istorije u osnovnoj školi« — Savremena škola, Beograd 1964, str. 146—168.

i na što treba da skrenu pažnju, a pri tom treba i dalje imati na umu individualne sklonosti i sposobnosti učenika. Neki tekstovi u čitanci bit će obavezni za sve učenike, neke će obraditi oni učenici koji žele saznati više. Izbor je tekstova čitanke isključivo stvar nastavnika. One povijesne tekstove koji su teži, a koje treba da obrade svi učenici, proučit će nastavnik s njima zajedno na satu.

Tako je npr. odlomak iz Ilijade »Odisej kažnjava Terzita« učenika težak, a vrlo dobro može poslužiti kao osnova za objašnjavanje vojne demokracije i začetaka državne vlasti kod starih Grka. Umjesto da nastavnik ponovo priča učenicima kako su se vojskovođe uzdigle ratovanjem i nejednakom diobom plijena, kako im je bogatstvo dalo snagu i moć da se izdvajaju i suprotstavljaju volji naroda i kako se počinju služiti silom da volju naroda podvrgnu svojoj volji, pročitat će na satu teške, ali vrlo instruktivne Homerove stihove o Terzitu.

Zadaci uz tekst čitanke daju smjernice za analizu teksta, a nastavnik je može proširiti i ovakvim pitanjima:

— Sto Terzit, obični vojnik, prigovara kralju Agamemnonu?

Treba nastojati da učenici naglase kako Agamemnon prisvaja plijen — mjed, zlato, žene — i da citiraju mjesta iz Ilijade u kojima je to izrečeno:

»Puni su mjedi čadori tvoji...«

Mnogo imadeš žena po izbor...«

Zlata li tebi zar još nedostaje...«

(Možemo ih potaknuti da te stihove nauče kod kuće i napamet.)

U stihovima kojima Terzit poziva narod da se vrati kućama učenici treba da pronađu riječi koje su karakteristične za shvaćanje naroda i da te stihove iskažu svojim riječima. Nakon toga mogu uslijediti ova pitanja:

»Čije, dakle, shvaćanje progovara iz riječi Terzita? Koga predstavlja Terzit? Zašto se Terzit usuđuje tako progovarati? Koje shvaćanje zastupa još uvijek narod?«

Odgovorima na ta pitanja učenici treba da dođu do spoznaje kako u narodu živi još uvijek staro, rodovsko uvjerenje da su svi — vojskovođe i obični ratnici — posve ravnopravni i da narod na skupštini ima pravo da izražava svoju volju i svoje mišljenje.

U analizi drugog dijela ovog odlomka treba istaći novo shvaćanje vojskovođa koje je suprotno narodnom, a izraženo je riječima i postupcima Odiseja.

Nastavnik postavlja pitanja:

»Kojim riječima pogrđuje Odisej Terzita? Kako naziva Agamemnona? Na čijoj je, dakle, strani Homer? Čime se Odisej prijeti Terzitu? Kako ostvaruje prijetnje? Čime se, dakle, služi da bi ušutkao narod i njegovu volju podvrgao volji vojskovođa? U čemu je oličena ta sila u stihovima Ilijade?«

Učenici citiraju stihove: »... Po ledima, po plećma, skeptrom Terzita udri...«

U posljednjim stihovima učenici treba da uoče riječi kojima je izraženo raspoloženje Terzita i ostalih ratnika:

»... I on se pobji... zbunjjen pogledi, a drugi, sjetni, doduše nas miju se slatko svi njemu.«

Treba potaknuti učenike da primijete protuslovlja u izjavama Homera, prema kojima je teško povjerovati da su se »sjetni« ratnici »slatko nasmijali« boli Terzita. Mnogo je uvjerljivije da su i oni »zbunjeni« sagнули šiju i »pobojali se« da i njih ne dohvati Odisejev »zlatni skeptar po plećma«. Takvim razgovorom učenici se privikavaju na potrebu da se kritički osvrću na takve tekstove.

Na kraju te analize treba učenicima postaviti pitanje: »Što vidimo, dakle, iz ovog odlomka Ilijade, koje društvo odumire, a koje se rađa?«

Potkraj sata, kao i uvijek, treba da uslijede objašnjenja primijenjenih oblika rada i upute učenicima za rad kod kuće.

U srednjoj školi treba posebno insistirati na dubljoj analizi izvornih tekstova, na kompariranju tekstova, na kritičkoj analizi pristranih tekstova, na aktualizaciji tekstova itd.

Tako će npr. analizom Nemanjine povelje Hilandar (Žeželj: »Povijesna čitanka za II razred gimnazije«) učenici zapaziti kako povelja po svojoj formi i stilu odražava duh vremena u kojem je nastala; u njoj učenici mogu pronaći podatke koji su i historičarima poslužili da utvrde što je Nemanja osvojio; iz nje mogu uočiti odnos Nemanje prema crkvi, položaj i obaveze seljaka itd.

Analizom trgovačkog ugovora Srbije s Dubrovnikom 1302. god. (Žeželj: cit. djelo) nastavnik može učenike uputiti kako se iz pozitivnih odredaba ugovora može zaključiti što se sve trgovcima onoga vremena dešavalo (zatvaranje zbog duga, oduzimanje imanja, prisiljavanje na kuluk itd.).

Usporedba dvaju opisa srpskog dvora u 13. st. (Žeželj, cit. djelo) u razmaku od trideset godina omogućuje utvrđivanje ekonomskog razvoja Srbije.

Usporedba »Deklaracije nezavisnosti« trinaest sjedinjenih država Amerike s francuskom »Deklaracijom o pravima čovjeka i građanina« (Karaman: »Povijesna čitanka za III razred gimnazije«) daje učenicima prilike da pronađu istovjetne misli nastale u buržoaskim revolucijama u različitim uvjetima.

Lutherov tekst protiv seljačkih ustanika (Karaman, cit. djelo) daje mogućnost učenicima da uvide klasi staj pisca zavijen u vjersku, protestantsku formu, a klasi opredijeljenost jednog historičara učenici mogu zapaziti u odlomcima mađarskog historičara Istvanffyja o seljačkoj buni 1573. godine.

Engelsov tekst o utopijskim socijalistima (Karaman, cit. djelo, str. 54) treba da nastavnik iskoristi kako bi učenici Engelsove tvrdnje o utopijskom karakteru njihova učenja pronašli u tekstovima Saint-Simona, Fouriera i Owena (Karaman, cit. djelo, str. 55. i 56).

Tekst Monroeove doktrine (Karaman, cit. djelo, str. 163) omogućuje usporedbu proklamiranih principa vanjske politike SAD početkom 19. st. s njenim današnjim principima. Učenici treba sami da potraže uzroke tim promjenama.

Mogli bismo navesti još mnogo primjera. Svi oni navode nastavnik na to da rad organizira tako da učenici samostalno, bilo na satu ili kod kuće, analiziraju tekstove čitanke, uspoređuju, objašnjavaju i tako produbljuju poznavanje povijesti. Ostvarit će se to bude li čitava nastava povijesti protkana takvim radom na dokumentima.

Međutim, nastavnici povijesti u stručnim školama i matematičko-prirodoslovnom smjeru gimnazije nalaze se pred osnovnim pitanjem: kako aktivirati učenike s obzirom na obim gradiva i tome neadekvatnom broju nastavnih sati. Nastavnici se s pravom tuže da uz najbolja nastojanja ne mogu gotovo uopće primjenjivati nastavna sredstva čak ni za ilustraciju izloženog gradiva.

Mnogi nastavnici prihvaćaju metodu izlaganja kao jedini spas, jer o vremenskoj ekonomičnosti te metode nije potrebno ni diskutirati. Međutim, učenik tada neminovno postaje objekt, a njegovo subjektivno učesće u nastavnom procesu i njegova intelektualna angažiranost svjedena je na minimum.

Matkovićev udžbenik za stručne škole »Povijest XIX st.«⁷ sadrži i kraće tekstove povijesnih izvora prilagođenih broju nastavnih sati u stručnim školama. Tamo gdje još nema takvih udžbenika, nastavnik mora pronaći druge puteve u obradi propisanog gradiva od uobičajenih klasičnih metoda. Razumljivo, u tom pronalaženju nastavnik mora za svoju pripremu uložiti više truda, ne držati se doslovno i uvijek redosljeda teza kako su date u programu, mijenjati kompoziciju nastavne jedinice prema izvoru znanja ako to nije živa riječ nastavnika.

Navest ćemo kao primjer rad O. Salzer u II razredu matematičko-prirodoslovnog smjera na temi »Uloga robno-novčane privrede u raspodanju feudalizma«.

Obrazovni cilj bio je da se postigne kod učenika razumijevanje i shvaćanje kako novac raste feudalnu privredu, a time i samu ekonomsku bazu feudalne klase. Učenici treba da shvate s jedne strane evoluciju feudalnog društva, a s druge nicanje novih društvenih snaga koje razbijaju klasični oblik feudalnog uređenja.

Tema je obrađena na odlomcima iz Engelsova rada »O propadanju feudalizma i nastajanju buržoazije« (Žeželj, cit. djelo, str. 11).

Kako se prvi dio tog odlomka odnosi na razdoblje ranoga feudalizma, bila su u tom smislu postavljena i ova pitanja:

— Koji su oblici davanja kmeta feudalnom gospodarstvu? Kako se zove privreda ranog feudalizma? Koja je njezina glavna karakteristika? Zašto Engels kaže »da je novac bio izlišan?« Znači li to da novac uopće nije postojao?

Prelazimo zatim na analizu drugog odlomka uz ova pitanja:

— Što znači Engelsova tvrdnja da je »sada novac postao opće sredstvo razmjene?« Odakle najednom novac u prometu, a prije ga nije bilo? Tko u toj fazi raspolaže najvećim količinama novca? Što znači ova rečenica: »Još mnogo prije nego što su topovi razvalili ritterske zamkove novac je pod njih već potkopao lagum.«?

Analizom toga odlomka učenici su shvatili ulogu novca u razbijanju materijalne baze feudalne klase. Da bi se to shvaćanje još učvrstilo, nastavnik prelazi na proučavanje novoga odlomka, u kojem se na konkretn način opisuje zašto feudalac treba novac i kako on pomalo gubi svoju političku bazu. Za to je posluzio tekst H. V. Loona na str. 9. i 10: »Kako su građani dobivali povlastice«. Taj je članak, čitan u odlomcima, veoma plastično i konkretno pokazao učenicima ulogu ne samo novca već i građana i njihove puteve za osamostaljenje od feudalaca.

Kako učenici ne bi stekli dojam da je tada novac postao i apsolutni gospodar sela, nastavnik vraća učenike na Engelson tekst na str. 12.

Koja značaj taj odlomak daje, utvrđuje se na temelju pitanja:

— Što znači Engelsova tvrdnja »gdje bi novčani odnos potisnuo lični... dažbina u novcu potisnula bi dažbinu u naturi, stupio bi na mjesto feudalnog odnosa građanski...?« Spoznaje koje učenici moraju dobiti jesu: feudalni odnosi na selu labave i uvlače se novi, buduć kapitalistički odnosi. Daljnja pitanja: Zašto u Holandiji, Belgiji, na donjoj Rajni novac postaje najvažniji oblik davanja? Što znači »da su se gospodari pretvorili u zemljoposjednike, podanici u zakupnike? Što znači tvrdnja »da su političke ustanove feudalizma na selu izgubile svoju društvenu bazu?« Pri tom pitanju mora se najprije ustanoviti koje su političke ustanove feudalizma da bi učenici mogli shvatiti rastakanje feudalnih odnosa na selu.

Na kraju analize toga odlomka nastavnik postavlja pitanje može li se pretpostaviti da je takvo razbijanje feudalnih odnosa u svim evropskim zemljama teklo istovremeno i s jednakom snagom. O čemu to ovisi, učenici moraju znati iz prethodnoga gradiva. Izvan okvira toga gradiva postavlja nova pitanja koja su važna za sagledavanje cjelokupne problematike, a odnose se na: seljačke ustanke, utjecaj robno-novčane privrede na formiranje centraliziranih monarhija zapadne Evrope, na značenje toga procesa s jedne strane i razvijeni ekonomskih veza s druge strane, na formiranje nacionalne svijesti i nacionalnih monarhija. Nastavnik se osvrće i na značenje križarskih ratova na razvoj evropske trgovine.

Kako su učenici shvatili tu problematiku, obrađenu na temelju tekstova iz čitanke, pokazala je pismena kontrolna zadaća iz cjeline: Razvijeni feudalizam — feudalno društvo na Zapadu. Jedan od postavljenih zadataka bio je: »Uspostaviti vezu grad — novac — centralizirana monarhija.« Evo nekih odgovora na to pitanje:

»Za novac bi se moglo kazati da ruši feudalno društvo. Novac imaju građani i posuduju ga feudalcu, zato dobivaju razne povlastice. Interesi kralja i građana su jednaki. U to vrijeme kralj nije imao stvarne vlasti. Da bi kralj imao stvarnu vlast, morao bi imati vojsku, činovnike, drugim riječima državni aparat. Građani mu pomažu, plaćaju mu izravno. Daju mu i vojsku. Kralj je u mogućnosti držati plaćeničku vojsku. Tako je kralj jačao centralnu vlast.«

Ili drugi odgovor: »Građani daju, tj. u obliku poreza plaćaju kralju novac koji mu služi da pojača i osamostali svoju vlast i da pokori neposlušne feudalce.«

Ili odgovor koji je po smislu ispravan, iako u detaljima netačan: »Pošto se građani bave trgovinom, imaju i novca. Kako feudalac nema za prodaju ništa ili vrlo malo robe, a s pljačkom ne može do novca, on postaje ovisan o građanima. Na građane se oslanja i kralj. Dolazi do materijalnog jačanja kralja. On se oslanja na plaćeničku vojsku i na upravni aparat.«

Iz svega izloženog zaključuje se: povijesna čitanka može veoma korisno poslužiti kao izvor znanja i u matematičko-prirodoslovnom smjeru. Treba samo dobro poznavati njezine mogućnosti i prema potrebi kombinirati odlomke iz raznih tekstova. Takav način rada doista demantira sve prigovore da se rad na obradi novoga gradiva u matematičko-prirodoslovnom smjeru svodi samo na izlaganje i verbalizam.

⁷ Hrvoje Matković: »Povijest XIX st.«, Školska knjiga, Zagreb 1967.

U III i IV razredu društvenog smjera gimnazije ne možemo ni zamisliti obradu nekih tema bez ilustracija bilo dokumentarnim ili literarnim tekstovima. Takve su teme npr. »Francuska revolucija i Napoleonovi ratovi«, »Rad Marxa i Engelsa«, »Pariska komunika«, »Revolucija u Rusiji 1905.« i dr. Čitanka za te teme pruža obilan materijal. No osim tekstovima čitanke možemo učenike na ovom stupnju uvoditi i u samostalnu obradu bilo literarnih ili naučnih djela povijesnog sadržaja. Razni nam oblici rada stoje na raspolaganju.

U temama »Francuska revolucija« i »Napoleonovo doba« bit će najprikladniji sistem učeničkih koreferata, a pored toga i samostalnih referata. Želimo li da još detaljnije osvijetlimo događaje i ličnosti ovog razdoblja, možemo potaknuti učenike koji su posebno zainteresirani za povijest da pripreme referate o pročitanim djelima. Ti referati mogu biti uklopljeni u tok proučavanja te građe, a mogu uslijediti i nakon konačnog utvrđivanja i ponavljanja tog razdoblja. Ako učenici po prvi put pristupaju tom obliku rada, treba im dati detaljne upute kako da se pripreme za referat.

Evo skice za te upute:

- pročitaj pažljivo djelo o kome kaniš referirati;
- pri prvom čitanju označi mjesta koja ti se za taj referat čine značajna;
- napravi plan obrade teme;
- pri drugom čitanju eksceptiraj mjesta koja si odabrao u obliku kratkih bilježaka;
- napravi teze za pregled izlaganja;
- zauzmi vlastiti stav o pročitanoj djelu;
- označi mjesta u knjizi koja želiš pročitati;
- odaberi slike koje želiš reproducirati;
- pokušaj sami (ili drugome) ispričati prikaz događaja ili ličnosti prema svojim bilješkama.

Korisno je privikavati učenike da ne čitaju napisane referate, već da usmeno referiraju. Referent se tako više uživi u temu koju je obradio, a slušači ga lakše prate. Govorni je stil jednostavniji od pisanog. Upravo zato treba upozoriti učenike da napišu kratke natuknice koje će im služiti kao podsjetnik za redosljed izlaganja. Napisani referat često učenike sputava u izlaganju. Prevare se, pa misle da će ono što su glatko napisali znati i glatko ispričati.

Učenici koji su se prijašnjim radom uvježbali praviti teze za pregled proučene građe osposobili su se tim radom i za uspješnog usmenog referenta.

Dobro će biti ako se za istu temu angažiraju dva, tri pa i više učenika; tema će biti svestranije osvijetljena, izlaganje življe, življa diskusija i više aktivnih učenika.

Tako npr. u obradi teme »Rad Marxa i Engelsa« uz sate na kojima će glavnu riječ imati nastavnik mogu se dodati sati na kojima će nakon prethodne pripreme učenici objašnjavati tekstove Marxa i Engelsa dane u čitanju. Osobito zainteresirane učenike možemo uputiti da pročitaju i poneko djelo Marxa i Engelsa, npr. »Položaj radničke klase u Engleskoj«, »Razvoj socijalizma od utopije do nauke«, »Komunistički manifest« i dr., pa da o njima izrade referate.

Tim učeničkim radovima možemo posvetiti i sat-dva, a možemo ih uklopiti i u sate ponavljanja proučene građe o radu i stavovima Marxa i Engelsa.

Evo, kako se mogu organizirati takvi sati ponavljanja:

Prvo pitanje: »Što smo dosada učili o položaju radničke klase i njenoj borbi u prvoj polovini 19. stoljeća?«

Nekoliko učenika izlaže što su o tome proučili iz udžbenika, a zatim jedan referira o tome govori F. Engels u djelu »Položaj radničke klase u Engleskoj« i čita nekoliko vrlo impresivnih mjesta o bijedi i neimaštini radnika.

Drugo je pitanje posvećeno stavovima i radu socijalista utopista. Nekoliko učenika izlažu činjenice, a jedan je pripremio referat o Engleskim mislima o socijalistima utopistima.

Treći je dio sata posvećen historijskom materijalizmu. Učenici odgovaraju na pitanja koja traže da odrede i objasne što je historijski materijalizam i na kraju učenik, koji je obradio I glavu »Komunističkog manifesta«, daje zaključnu riječ.

Učenik je započeo referat ovako:

— Marx završava »Komunistički manifest« riječima: »Proleterii svih zemalja ujedinite se!« Da bi opravdao taj poziv, na prvoj stranici »Manifesta« kaže: »Povijest svakog dosadašnjeg društva jest povijest klasnih borbi.

Slobodan čovjek i rob, patricij i plebejac, baron i kmet, cehovski majstor i kalfa, ukoliko — ugnjetac i ugnjeteni... vodili su neprekidnu, čas skrivenu, čas otvorenu borbu...«⁸

Zatim Marxovim riječima na primjeru postanka i razvoja građanske klase i proletarijata objašnjava dijalektičko i materijalističko gledanje na društveni razvoj. Referat je završio s riječima: »Upravo to što su se uvijek dosada u povijesti klasne suprotnosti rješavale samo klasnom borbom dalo je Marxu pravo da na takvu borbu pozove i proletarijat.«

Da se učenici ne izgube u preobilju materijala i novih, za njih nepoznatih termina i teških rečeničkih formulacija, nastavnik im na posebnim satima može i pomoći u radu. Postoji li u školi povijesna grupa, može se taj posao i u tom okviru obaviti.

Takav rad je ujedno i najsolidnija priprema za izradu naturalnih radnji.

Sati na kojima obrađujemo revolucionarnu borbu vrlo su prikladni za primjenu i obradu literarnih djela, i to zbog toga što je u tim temama uz obrazovnu vrlo naglašena i odgojna svrha, pa zato i treba da budu usmjerene prvenstveno na emocionalno doživljavanje učenika. Pokrenuta emotivnost pokrenut će i potrebna razmišljanja o progresivnim i reakcionarnim silama u klasnim sukobima.

Tako se npr. može vrlo impresivno osvijetliti revolucija u Rusiji 1905. god. literarnim tekstom Maksima Gorkog »Krvava nedjelja« u sudnji s izvještajima učenika i čitanjem odlomaka iz povijesne čitanke. I tu će iz suosjećanja s prevarenom i poubijanom masom ruskog puka niknuti revolucionarni stavovi i spremnost na borbu za progres.

⁸ K. Marx i F. Engels: »Zabrana djela«, Kultura, Beograd 1949, tom I, str. 14. i 15.

Ti, tzv. literarni sati u nastavi povijesti imaju, osim specifičnog aktiviranja učenika, i tu prednost što unose izvjesna osvježenja u nastavni proces, no oni, dakako, smiju biti samo jedna od mnogih varijanta u našem radu, i nju ćemo samo prigodno primijeniti. To ne smije postati sistem rada i ne smije ići na štetu svih ostalih oblika rada.

Z a k l j u č a k

U ovom smo poglavlju pokušali prikazati kako treba voditi učenika od prvog susreta s povijesnom čitankom u osnovnoj školi do rada na povijesnom tekstu u završnom razredu srednje škole.

Istakli smo da zahtjevi moraju: a) varirati i b) gradirati. Pokazali smo na primjerima kako učenike treba privikavati:

- da kratko sažmu pročitani tekst,
- da u tekstu odrede najznačajnija mjesta i .mislj,
- da podatke dobivene iz teksta čitanke ukllope u tekst učbenika,
- da samostalno ili grupno obrade dijelove ili cijelu temu,
- da se osposobe za koreferenta nastavnika,
- da se osposobe za samostalnog referenta,
- da se priviknu samostalno prikupljati potrebnu literaturu,
- da razvijaju samostalno kritičko mišljenje o pročitanoj djelu,
- da, na posljednjem stupnju školovanja, ulazeći u izvorni materijal uoče kako se dolazi do povijesne istine,
- da se zainteresiraju za naučni rad.

Naglasili smo kako je svrha toga rada:

- da učenici svestranije upoznaju neki povijesni događaj,
- da se priviknu samostalnu radu na povijesnom tekstu,
- da se i tim oblicima rada aktiviraju u nastavi povijesti,
- da se osposobe za pisanje maturalskih radnji i za daljnji samostalni rad na studiju i u životu.

Radna bilježnica prati redovan rad i nastavnika i učenika. Zato se zadaci radne bilježnice i oslanjaju na tekst udžbenika, čitanke, na karte, slike, skice, sheme i grafikone radnih udžbenika.

Ti su zadaci mnogostrani poticaj za rad i nastavniku i učeniku. Oni potiču na ove misaone aktivnosti i radne tehnike učenika:

- analizu teksta udžbenika,
- određivanje glavne misli,
- objašnjavanje pojmova,
- objašnjavanje povijesnih pojava,
- stjecanje spoznaja,
- analizu i komparaciju vizuelnih sredstava,
- formiranje spoznaja na osnovi vizuelnih sredstava,
- sintezu podataka jedne nastavne jedinice,
- sintezu podataka više nastavnih jedinica pomoću karata i tablica,
- kronološko sintetiziranje vremenskih podataka,
- sinhronističko sintetiziranje vremenskih podataka,
- generalizaciju na osnovi pojedinačnih spoznaja,
- primjenu stečenog znanja,
- traženje dodatnih informacija i podataka.

Radne bilježnice, prema tome, mnogostruko aktiviraju učenike i tako intenziviraju proces učenja. One pozitivno djeluju i u obrazovnom i u odgojnom pogledu.

Kao obrazovno sredstvo pomažu:

- u utvrđivanju znanja,
- u sistematiziranju podataka i spoznaja,
- u kontroli znanja sa strane nastavnika,
- u učenikovo samokontroli,
- u proširivanju znanja.

U odgojnom pogledu radna bilježnica:

- razvija pozitivne radne navike, misaone djelatnosti i individualne sposobnosti učenika,
- ukazuje na raznolike tehnike rada u vezi s radnim udžbenikom,
- upućuje na stjecanje znanja izvan škole,

- potiče na formiranje vlastitih stavova i primjenu znanja u životu.
- Primjena radnih bilježnica je stoga višestruka. Može se primijeniti:
 - u nastavnom procesu u školi,
 - u procesu rada kod kuće.
- U nastavnom procesu radna bilježnica može biti prisutna u svim fazama rada:

- u obradi nove građe,
- u utvrđivanju znanja,
- u sistematiziranju znanja i spoznaja,
- u provjeravanju učenikova znanja.
- U obradi nove građe radna bilježnica može se primijeniti:
 - u uvodnom dijelu sata (veza staro — novo),
 - u obradi nove građe,
 - u zaključnom dijelu sata (kontrola shvaćanja i znanja);
 - u utvrđivanju i sistematiziranju:
 - jedne nastavne jedinice,
 - više nastavnih jedinica pri stvaranju pregleda faktografskih podataka i pri generalizaciji spoznaja.

Radna bilježnica upućuje:

- na proširivanje znanja,
 - na samostalni rad učenika,
 - na individualizaciju u nastavi.
- Vrela saznavanja na koja bilježnice upućuju učenika jesu:
- povijesna čitanka,
 - povijesna literatura,
 - enciklopedije,
 - dnevna i dječja štampa,
 - muzeji i povijesna mjesta,
 - film, radio i televizija,
 - razgovori sa starijima, posebno s borcima iz narodnooslobodilačkog rata.
- Oblici obrade podataka radnih bilježnica mogu biti različiti:
- kolektivna obrada na nastavnom satu,
 - individualna obrada na nastavnom satu (usmena i pismena),
 - samostalna obrada kod kuće.
- U radu kod kuće učenici rješavajući zadatke radne bilježnice:
- utvrđuju znanje,
 - provjeravaju kako su naučili,
 - proširuju znanje.

Postavljaju se dva pitanja:

1. pitanje vremena i opterećenosti učenika,
2. pitanje koordinacije sa zadacima udžbenika.

Rad s radnom bilježnicom ne oduzima vrijeme ako se uklopi u redovan rad u nastavi u školi i u proces učenja kod kuće.

Radnom bilježnicom može se dobiti na vremenu i u nastavi i u samostalnom radu učenika ako je nastavnik koristi kao sredstvo kontrole učenikova znanja, a učenik kao sredstvo samokontrole pri učenju.

Koordinacija sa zadacima udžbenika stvar je nastavnikove organizacije rada.

Jednom će nastavnik u toku rada obraditi zadatke udžbenika s čitavim razredom. Tada će uputiti učenike da odgovarajuće zadatke iz radne bilježnice izrade kod kuće jer su oni varijanta zadatka udžbenika.

Drugi put će učiniti obratno: obradit će s učenicima zadatke radne bilježnice u školi, a uputit će ih da obrade zadatke iz udžbenika kod kuće.

Treći put će učenici zadatke iz udžbenika i bilježnice obraditi u školi, bilo pismeno ili usmeno.

Četvrti put će i jedne i druge zadatke obraditi kod kuće.

Tada će nastavnik odabrati one zadatke koje učenici mogu samostalno izraditi i zadati ih onima koji to mogu i žele uraditi.

Upravo te raznolikosti zadataka i načina njihovih obrade pružaju nastavniku velike mogućnosti slobodnog izbora nastavnih metoda.

Dosada navedeno potvrdit ćemo primjerima iz prakse.

U VII razredu osnovne škole treba obraditi nastavnu jedinicu »Pod turskim jarmom«.

Nastavnik zadaje učenicima da iz prošlogodišnjeg gradiva ponove temu »Južnoslavenski narodi pod tuđinskom vlašću« (Mlakek, str. 174—179). Prošle su godine izradili i zadatak iz udžbenika: »Ispiši u svojoj bilježnici godine kad su Turci osvojili pojedine naše zemlje i kada su bile velike bitke, i dobro ih upamti.« Prema tom zadatku ponovit će i provjeriti znanje turskih bitaka.

U uvodnom dijelu sata, umjesto uobičajenog usmenog ponavljanja i provjeravanja znanja, nastavnik zadaje učenicima da izrade zadatke iz radne bilježnice. U radnoj bilježnici za VII razred osnovne škole na str. 8. uz kartu Jugoslavije dani su ovi zadaci:¹

1. a) Oboji ovu kartu prema karti u udžbeniku na str. 18.
- b) Upiši u kartu štampanim slovima imena stranih država koje vladaju pojedinim područjima naše zemlje.
- c) Pripazi! Jedno ćeš područje ostaviti neobojeno.
Koje?
- d) Zašto je neobojeno?
- e) Koje razdoblje naše povijesti prikazuje ova karta?
.....

U 2. zadatku unesene su na crtu vremena godine turskih bitaka i pada naših zemalja pod tursku vlast. Od učenika se traži da uz godine unesu odgovarajuće događaje.

¹ O. Salzer: »Radna bilježnica Prošlost i sadašnjost 2«.

Upute nastavnika za rad mogu glasiti ovako:

»Radit ćete 10 minuta. Možete odabrati 1. ili 2. zadatak, a tko hoće može izraditi i prvi i drugi.« Ako nastavnik smatra potrebnim, dat će i detaljnije upute za rad.

Jedni učenici rade na karti (lakši zadatak).

Drugi ispisuju događaje na crtu vremena (teži zadatak).

Nakon završenog rada učenici izvještavaju o učinjenom i međusobno se ispravljaju. Na taj se način provodi i kontrola od strane nastavnika i samokontrola učenika. Nastavnik će šetujući razredom i pregledavajući radove učenika dobiti pregled znanja razreda u cjelini, a učenici će sami konstatirati što znaju, a što još ne znaju, i što još moraju učiti. Tako dobivena povratna informacija djeluje uvjerljivije od nastavnikovog vrednovanja učenikovog odgovora nakon usmenog ispitivanja.

Osim kontrole znanja takvim se radom stvara i podloga za uspješno nadovezivanje novog znanja.

Oznaka uz crtu vremena »doba uspona Turske« — »doba propadanja Turske« korisna je jer direktno usmjerava pažnju učenika na sadržaje nove građe. Dosada su proučavali uspon, sada će naučiti podatke o opadanju Turske.

U tom je slučaju radna bilježnica uputila učenike:

- na ponavljanje prijašnjeg znanja,
- na utvrđivanje ponovljenih podataka,
- na samokontrolu znanja.

Nastavniku je poslužila:

- kao kontrola znanja učenika,
- kao priprema za obradu nove građe.

Isto će tako npr. 2. zadatak u radnoj bilježnici za VIII razred² korisno poslužiti pri obnavljanju onih znanja koja su potrebna za proučavanje i bolje razumijevanje teme obrađene u udžbeniku pod naslovom »Jugoslaveni su stvorili zajedničku državu«.

Tim se zadatkom traži da u slijepu kartu Balkana s granicama prije I svjetskog rata učenici upišu imena država u kojima su živjeli naši narodi do I svjetskog rata. Ta znanja učenici mogu fiksirati u bilježnici na zoran i pregledan, a opet vrlo jednostavan način.

Zadaci na 2. str. radne bilježnice za VII razred mogu korisno poslužiti u zaključnom dijelu sata (ili sati) uz obradu teme »Velika geografska otkrića«.

Zadaci uz kartu svijeta traže:

1. Upiši u kartu imena kontinenata.
Oboji raznim bojama:
 - a) poznati dio svijeta u 15. st.,
 - b) djelomično poznati dio svijeta,
 - c) nepoznati dio svijeta.

² N. Dvoržak: »Radna bilježnica Prošlost 1 sadašnjost 3«, str. 2.

2. zadatak glasi:

Ispiši uz nedavne godine (1492, 1498, 1521, 1768—1771):

- a) vođu ekspedicije,
- b) otkrivenu zemlju ili pomorski put,
- c) državu koja je organizirala tu ekspediciju.

1. zadatak — rad na karti — direktno se veže uz kartu udžbenika. Tim zadatkom provjerit će i nastavnik i učenici koliko su pažljivo promotrili kartu udžbenika na str. 8. i kako mogu iste podatke unijeti na kartu radne bilježnice.

2. zadatak učenici će sistematizirati stečena znanja o geografskim otkrićima. Ovdje će središnji vremenski podaci, imena i otkrivene zemlje korisno poslužiti učenicima pri budućem obnavljanju tog znanja. Priče o moreplovcima i njihovim putovanjima lako se pamte; podaci koji se brže zaboravljaju ostat će ovdje fiksirati, pa će poslužiti kao podsjetnik za obnavljanje ostalih detalja.

3. zadatak može nastavnik zadati učenicima za domaći rad. On ih neće opteretiti, a pomoći će im pri učenju jer ih upozorava na spoznaje koje moraju formulirati prilikom učenja.

Analognu svrhu imaju i zadaci u radnoj bilježnici VIII razreda, kojima učenici treba da utvrde vremenske podatke o izbijanju ustanaka u našoj zemlji 1941. godine. I tu će učenici znanje podataka stečeno na karti udžbenika Đuranović-Žeželj na str. 108. provjeriti unošenjem tih istih podataka na slijepu kartu radne bilježnice.

Takvo provjeravanje znanja mnogo je efikasnije i pouzdanije jer je ono kontrola znanja svih učenika, a ne samo dvojice, trojice koje nastavnik stigne pitati potkraj sata, ne traje više od 5 minuta — a njime se utvrđuje, provjerava i samoprovjerava znanje svih učenika.

Dok navedeni zadaci pomažu pamćenju faktografskih podataka, 1. zadatak u radnoj bilježnici za VII razred uz temu »Rađa se novo društvo« na str. 4. potiče učenike da provjere kako su shvatili osnovne pojmove, a prema tome i rečenicu na koju se odnose. Potiče ih, dakle, da teže za pojmovnom i smislenom jasnoćom teksta koji proučavaju.

Taj zadatak glasi:

Iz rečenice: »Svaki je radnik radio na izradi samo jednog dijela onoga proizvoda koji se u toj radionici izrađivao« odredi:

- a) kako nazivamo takvu radionicu,
- b) kako nazivamo takvu organizaciju rada,
- c) kako nazivamo vlasnike radionice,
- d) kako nazivamo radnike zaposlene u toj radionici.

Učenici će uz minimalni utrošak vremena moći izraditi taj zadatak i kod kuće i tako provjeriti jesu li pravilno učili i pri učenju objašnjavali pojmove i utvrđivali glavne podatke.

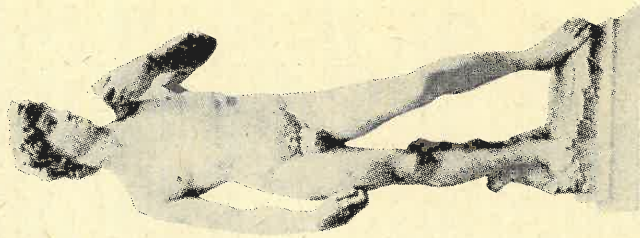
Ima tema s kojima se rad na radnoj bilježnici može isprepleti u toku cijelog sata. Takva je tema npr. »Proletarijat se ujedinjuje« u radnoj bilježnici za VIII razred, str. 8, vezana uz temu udžbenika Đuranović-Žeželj na str. 58.

Parcijalni ciljevi sata mogu se popratiti zadacima koji ostvaruju parcijalne sinteze. Tako npr. 1. zadatak vrlo spretnim tabličnim rješavanjem traži od učenika da upišu nazive radničkih partija naših naroda

prije ujedinjenja, a zatim naziv ujedinjene partije i najvažnije podatke o njenom postanku. To rješenje pomaže i zornom prikazu tog procesa, koji u usmenoj reprodukciji često ostaje samo pusti verbalizam.

Sintezu — glavne podatke nastavnikovih informacija ili informacija udžbenika — učenici mogu unijeti u bilježnice neposredno nakon dobivenih informacija. Upozorimo li učenike unaprijed da će to biti njihov zadatak toga sata, pospješit ćemo k cilju usmjereno slušanje (ili čitanje), o čemu je dosada već često bila riječ.

Isto se tako mogu isprepletati razni oblici rada — podaci u udžbeniku i zadaci u radnoj bilježnici — u temi »Humanizam i renesansa« u VII razredu osnovne škole.

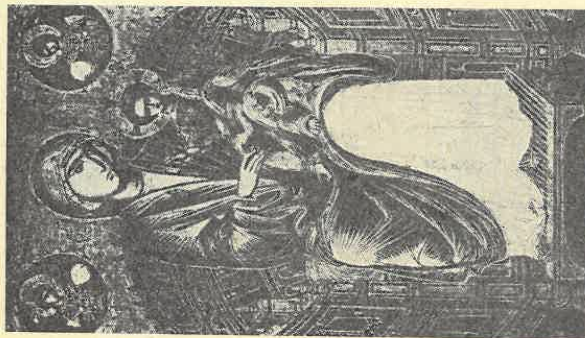


Na 5. str. radne bilježnice za VII razred, lijevo gore dane su slike Mironova diskobola i Michelangelova Davida. Evo zadataka uz te slike:

1. Odgovori:

- a) u kojoj je zemlji nastao kip na slici lijevo, a u kojoj na slici desno,
- b) koliko stoljeća dijele ova dva kipa,
- c) što je zajedničko jednom i drugom.

2. Još jednom pogledaj dvije slike u udžbeniku na str. 17. dolje. Odgovori ovdje na pitanja koja su zadana uz te slike.

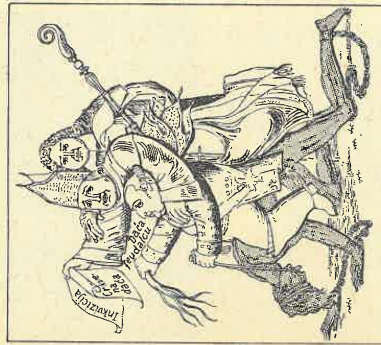


Slike u udžbeniku prikazuju srednjovjekovnu i renesansnu matricu, a pitanja glase: »Pogledajte dobro ove dvije slike. Obje prikazuju bogorodicu. Prva je slika primjer srednjovjekovnog načina prikazivanja, druga odraz novog doba. Po čemu se razlikuju? Kakav je izraz lica jedne i druge žene? Koja je od njih obična žena i mati? Promotrite pozadinu slika. Koju razliku primjećujete?«

Bilo koji oblik rada nastavnik izabere za obradu te teme — promatranje slika u udžbeniku, komparaciju slika u radnoj bilježnici, izradu zadataka u radnoj bilježnici na osnovi zadataka danih u legendi udžbenika — u svakom će slučaju obogatiti nastavne postupke i razvijati u učenika moć promatranja i kompariranja slika te mogućnost izražavanja uočenog.

Ako se usvoji princip mirnog, koncentriranog promatranja, pitanja i zadaci dani u udžbeniku i u radnoj bilježnici usmjerit će pažnju učenika na detalje koje treba promatrati i komparirati i time im omogućiti da dojmove i opservacije i izraze.

Isto će tako radna bilježnica za VII razred osnovne škole biti vrlo korisno primijenjena u toku rada pri objašnjavanju uzroka francuske revolucije.



Ako je nastavnik uputio učenike da kod kuće ponove gradivo koje je potrebno znati da odgovore na uvodna pitanja udžbenika u temi »Francuska revolucija« (Salzer: »Prošlost i sadašnjost 2«, str. 56), oni će moći ta znanja primijeniti izrađujući zadatke radne bilježnice (str. 12), koji, ilustrirani karikaturnama francuskog društva uoči revolucije, konkretniziraju nove spoznaje. (Vidi slike.)

Ako nastavnik usmeno provjeri znanje učenika na osnovi pitanja u udžbeniku, moći će ih uputiti da to znanje potvrde pismenom izradom zadataka radne bilježnice, koji glase:

- a) Što je slikar želio prikazati ovim crtežom?
- b) Koji su privilegirani staleži u Francuskoj?

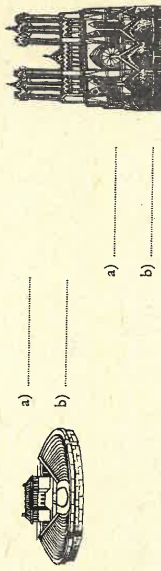
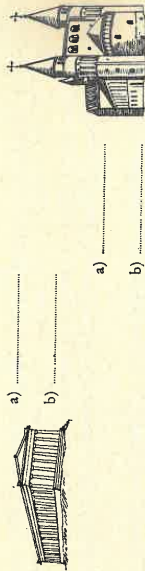
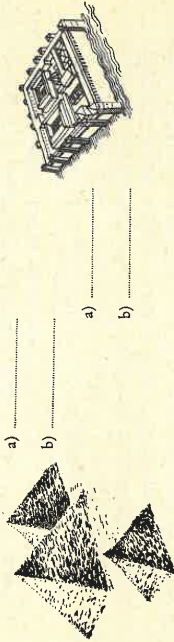
Zadaci radnih bilježnica koji traže šire sinteze bit će učenicima koristan vodič pri ponavljanju većeg dijela gradiva. Kako učenici treba da ponavljaju gradivo, uputit će ih nastavnik. (Vidi o tome poglavlje »Ponavlanje i sistematiziranje«, str. 126—148.)

Konkretiziranju nastavnikovih uputa pomažu zadaci bilježnica s pomoću kojih će učenici po raznim kriterijima sistematizirati proučenu građu. Tako se npr. u radnoj bilježnici (Makek - Matašin) za VI razred

osnovne škole³ nalaze ilustrirani zadaci pod naslovima »Graditeljstvo kroz stoljeća« (v. sliku), »Ličnosti kroz historiju«, »Vjеровanja ljudi«, pa kronološke tablice pod naslovom »Ponovimo najvažnije povijesne događaje« (str. 44—48) ili sinhronistička tablica »Razdoblje prethistorije« i dr.

GRADITELJSTVO KROZ STOLJEĆA

Na crte kraj slika unesi: a) naziv građevine; b) kojem narodu pripada.



Isto tako u radnoj bilježnici za VII razred osnovne škole dana je sinhronistička tablica (str. 15) kojom će učenici ostvariti sumarni pregled zbivanja u našim zemljama od 1804. do 1858. god., pa u bilježnici za VIII razred tablica u koju učenici moraju unijeti najvažnija zbivanja između dva rata u svijetu i kod nas (str. 12—13).

³ Makek-Matašin: »Radna bilježnica Prošlost i sadašnjost 1«

Izrada kronoloških i sinhronističkih tablica, koje su i dosada bile sastavni dio utvrđivanja znanja, bit će učenicima olakšana već i time što im bilježnice pružaju gotovu tablicu i upućuju na podatke koje pri ponavljanju moraju osobito dobro utvrditi.

Zadaci se mogu izraditi na najrazličitije načine:

- za vrijeme ponavljanja u radu učenika kod kuće,
- nakon ponovljene građe u radu učenika kod kuće,
- nakon ponovljene građe u radu učenika na nastavnom satu (pod vodstvom nastavnika ili samostalno).

Izrađuju li učenici zadatke na satu, njihova izrada bit će nastavniku dragocjeni materijal za donošenje ocjene o učenikovu znanju.

I ti zadaci, dakle, imaju višestrukiju funkciju:

- upućuju učenike na korisne oblike rada pri ponavljanju,
- ostvaruju preglede zbivanja s novih aspekata,
- sredstvo su za samokontrolu učenika,
- sredstvo su za nastavnikovu kontrolu učenikova znanja,
- sredstvo su za samokontrolu nastavnikova rada.

Izradom zadataka u radnoj bilježnici ostvaruje se ne samo sinteza proučenih podataka već se s pomoću njih formiraju i formuliraju nove spoznaje učenika.

To evidentno pokazuju zadaci radne bilježnice za VIII razred u temi »Stvaranje narodne vlasti«. Ti zadaci, vodeći učenika od slike do slike, traže od njega da ubilježi konkretne podatke o razvoju narodne vlasti, o I i II zasjedanju AVNOJ-a, a u završnom zadatku postavlja se ovaj zahtjev:

»Objasni što one (odluke II zasjedanja AVNOJ-a) znače za naš narod.«

Takva objašnjenja, bez kojih bi podaci ostali pusto faktografsko znanje, tražila su se i dosada od učenika. Sada se traži da ih i približe. Samostalna formulacija vlastitih misli, makar i stilistički nedotjerana, govorit će učenicima više od najpreciznije reprodukcije tuđih misli.

ili, gotovo posve tehnički rad učenika na grafikonu koji pokazuje omjer stanovništva po socijalnom sastavu u predratnoj Jugoslaviji iskorišten je za ovakav misaoni rad: »Što zaključuješ iz grafikona o sastavu stanovništva u predratnoj i poslijeratnoj Jugoslaviji? Objasni uzrok tog promjeni.« (»Radna bilježnica za VIII razred«, str. 7, zadatci 5. a i b)

Ti su zadaci korisna nadopuna misaonim djelatnostima učenika pri usvajanju podataka u temi udžbenika »Prvi put u zajedničkoj državi« (Duranović - Žeželj, cit. djelo, str. 51).

Izrada i jednog i drugog zadatka može biti sastavni dio učenikova rada na usvajanju novih znanja bilo na nastavnom satu ili kod kuće.

Uz zadatke koji su namijenjeni svim učenicima, radne bilježnice donose i zadatke pod naslovom: »Tko želi naučiti više«, »Tko zna više«, »Tko želi znati više«. Oni treba da posluže individualizaciji u nastavi, koliko se ona u okvirima radne bilježnice može stimulirati.

I najbolji nastavnik povijesti uza sav trud i nastojanje može učenicima jednog razreda, vrlo heterogenom i po intelektualnim mogućnostima i po radnim sposobnostima, pružiti samo minimum znanja prijeko

potrebnog za orijentaciju u prošlosti i sadašnjosti. Sposobniji i aktivniji učenici taj minimum s lakoćom svladavaju; njihov radni potencijal ostaje neiskorišten, a interesi nezadovoljeni. Potaknut radnom bilježnicom mnogi će učenik učiniti i više nego što bilježnica i školski zadaci od njih traže. Bit će zadovoljni ako im pružimo priliku da tako stečeno znanje i pokažu u školi pred svojim drugovima.

I još nešto. Redovni obrazovni i radni zadaci imaju tu svrhu da osiguravaju jasno shvaćanje i čvrsto osnovno znanje te potrebne radne navike za stjecanje znanja. Svrha je rada izvan škole da širi vidokrug i djelokrug učenika.

I napokon, upravo je svrha obrazovno-odgojne suradnje nastavnika i učenika da osposobi učenika za samostalno stjecanje i širenje znanja svim dostupnim izvorima.

Stoga zadaci radne bilježnice za VII razred upućuju učenike, koji žele znati i mogu učiniti više, na vrela u kojima će naći informacije o ljudima i njihovim djelima, o povijesnim zbivanjima, o gradovima i njihovim ulogama u povijesti naših naroda, o ratnicima i borjštima na kojima su se borili, o društvenim klasama, položaju, životu i borbi ljudi pojedinih društvenih klasa, a učenike VIII razreda često upućuju da udžbeničko znanje o našoj bliskoj prošlosti i sadašnjosti prošire informacijama suvremenika kako bi znanja stečena jednim i drugim izvorima primijenili u životu.

Evo nekih od tih zadataka:

»Opisi jednu akciju iz ustamičkih dana 1941. god. u svom kraju.« (»Radna bilježnica za VIII razred«, str. 19)

»Objasni jedan doživljaj iz života druga Tita koji te najviše uzbudio i objasni zašto si odabrao upravo taj.« (str. 25)

»Napiši pismo drugovima u jednom drugom mjestu o životu u tvom kraju za vrijeme okupacije i zamoli ih da i oni tebi pišu o događajima u svom kraju.« (str. 27)

»Ispitaj kako je u tvom kraju radio Narodnooslobodilački odbor.« (str. 29)

»Pronadi u novinama i časopisima članke o oslobodilačkoj borbi naroda koji su još uvijek u kolonijalnom ropstvu.« (str. 43)

»Razgovor s borcem« naslov je zadatka na str. 22—23.

Nesumnjivo je da su to upravo ona vrela koja školu povezuju sa životom. Ne bi bio u pravu onaj koji bi smatrao da se tim putem »ilegalno« proširuje nastavni program i gradivo dano u udžbeniku, te da se učenici radom preopterećuju.

Poticaje te vrste davao je i dosada svaki onaj nastavnik koji je želio da izvori saznavanja prijeđu zidove školske učionice i da učenici povijesna znanja stječu u životu i za život.

Iz svega proizilazi da radne bilježnice pravilno primijenjene, pored obrazovne, mogu imati i značajnu odgojnu ulogu. Mogu djelovati na razvoj misaonih mogućnosti učenika, na usavršavanje oblika rada kojima se znanje brže i bolje stječe i pravilnije primjenjuje i, napokon, na stvaranje pozitivnog odnosa i prema radu i prema našoj suvremenoj stvarnosti.

Ovo posljednje neka potvrdi samo još jedan primjer.

PRAĆENJE, PROVJERAVANJE I OCJENJIVANJE REZULTATA UČENIKOVA RADA

U temi »Bratstvo i jedinstvo« radne bilježnice za VIII razred na str. 34. citirane su riječi naših velikana prošlosti i sadašnjosti. Uz riječi Petra Petrovića Njegoša, Zmaja Jove Jovanovića, Ivana Mažuranića i Josipa Broza Tita dani su ovi zadaci:

1. Ispiši glavnu misao svakog teksta.
2. Napiši što je u tim mislima zajedničko.
3. Kako i gdje provodi naša omladina te misli u djelo?
4. Što smatraš svojim zadatkom?

Dani su, dakle, poticaji za razne mislone operacije, za određivanje glavne misli, za komparaciju i sintezu misli pročitanog teksta, za primjenu spoznaja u našem životu — i napokon — za odgoj slobodnog socijalističkog čovjeka najznačajniji poticaj: odredite vlastiti stav.

Zaključujemo s konstatacijom:

Zadaci radnih bilježnica svojom raznolikošću bit će podstrek inventivnosti nastavnika da još raznolikijim poticajima djeluje na svestrani razvoj učenika.

Z a k l j u č a k

U prikazu radnih bilježnica istakli smo raznolikost zadataka u skladu s raznim misaonim operacijama na koje treba učenike poticati.

Naveli smo primjere zadataka radnih bilježnica i pokazali:

— kako se nastavnik može bilježnicom služiti u svim fazama nastavnog procesa:

- a) u uvodnom dijelu sata,
 - b) pri obradi nove građe,
 - c) u ponavljanju i sistematiziranju proučenih sadržaja,
 - d) u provjeravanju znanja učenika,
- kako može uputiti učenike da samostalno izrađuju zadatke kod kuće,

— kako će potaknuti učenike, koji žele znati i uraditi više, da traže informacije u raznim izvorima znanja.

ŠTO OCJENJUJEMO

Iz dosadašnjeg izlaganja proizlazi da je znanje rezultanta mnogih komponenata.

Te su komponente u našoj pedagoškoj i psihološkoj literaturi grupirane u:

1. materijalne i
2. formalne.

1. Materijalnom ili verbalno-spoznajnom komponentom naziva se činjenično znanje koje rezultira iz shvaćanja i pamćenja proučavane građe. Činjenično znanje manifestira se u mogućnosti prepoznavanja, reproduciranja i primjeni naučenog materijala.

2. Formalne se komponente mogu svrstati na:

- a) subjektivne komponente:
 - radne navike (praktična komponenta),
 - interes (motivaciono-emocionalna komponenta),
 - sposobnosti (subjektivne mogućnosti);
- b) objektivne komponente:
 - zdravstvene, obiteljske, socijalne, materijalne prilike u kojima učenik živi i radi.

Postavljaju se pitanja:

- koje od tih komponenata treba pratiti,
- kada ih treba pratiti i
- kako ih treba pratiti i ocjenjivati.

Odgovorili bismo kratko: materijalne i formalno-subjektivne komponente treba pratiti permanentno.

Složili bismo se sa stavovima suvremenih pedagoga i psihologa koji se zalažu za integralnost nastavnog procesa, prema kome se stjecanje znanja ne može odvajati od njegovog provjeravanja i ocjenjivanja.

Drugim riječima, ta dva procesa — poučavanje i provjeravanje znanja — u toku nastave ne mogu i ne smiju teći jedan pored drugoga, već se moraju uklapati jedan u drugi — moraju se ispreplećati. Na

svakom nastavnom satu, primjenjuje li nastavnik efikasne metode rada, učenici su na neki način aktivni. Prema tome, na svakom satu i u svakom dijelu sata, u svakom obliku rada i u svakom tipu sata nastavnik ima prilike da promatra aktivnosti učenika i konstatira rezultate tih aktivnosti. Na svakom satu nastavnik može dobiti uvid u jedan dio činjeničnog znanja barem jednog dijela učenika i barem u neke formalne komponente učenikova znanja.

KADA I KAKO TREBA PRAVITI RAD I ZNANJE UČENIKA

Promatrati i znanje i radne navike te interese i sposobnosti učenika nastavnik ima prilike i kad obrađuje novu građu i kad s učenicima ponavlja proučenu građu.

1. Pri obradi nove građe nastavnik može promatrati učenika:

- u uvodnom dijelu sata,
- u toku obrade nove građe,
- u zaključnom dijelu sata,
- u radu s radnim udžbenikom analizirajući tekst, slike, karte, grafikone udžbenika,
- u obradi tekstova povijesne čitanke i povijesnih dokumenata,
- u individualnom i grupnom radu učenika na satu,
- pri kontroli domaćih radova,
- u primjeni radne bilježnice.

2. Na satovima ponavljanja dobiva uvid u znanje i rad učenika:

- pri ponavljanju jedne ili više nastavnih jedinica,
- pri sistematiziranju većeg dijela građiva,
- u primjeni naučenog građiva,
- u formiranju sudova i stavova o povijesnom zbivanju itd.

To permanentno provjeravanje učenikova znanja može se provesti i usmeno i pismeno.

Evo što nastavnik može saznati o učeniku u raznim fazama i u raznolikim oblicima rada.

Već u uvodnom dijelu sata nastavnik se može uvjeriti radi li učenik redovito, kako radi i što je rezultat njegova rada.

Pored usmenog može se u tom dijelu sata provesti i kratko pismeno provjeravanje znanja učenika. Prednost mu je ta što izrada pismenih zadataka pruža nastavniku uvid u znanje i rad svih učenika, a ne samo dvojice, trojice s kojima stigne u uvodnom dijelu sata razgovarati.

Tako je npr. prije nastavne jedinice »Pad Napoleona« i diskusije o ulozu i značenju ličnosti u povijesti, zadan učenicima III razreda gimnazije kratki pismeni zadatak: »Unesite na crtu vremena najznačajnije događaje od 1789. do 1814.« Broj tačno nanesenih podataka pokazao je nastavniku kvantitetu činjeničnog znanja učenika. Diskusija koja je uslijedila u drugom dijelu sata otkrila je kvalitetu znanja, misaone mogućnosti učenika i stavove onih koji su u diskusiji sudjelovali. Dobiveni su vrijedni elementi budućih ocjena.

Za takvo kratko provjeravanje znanja učenika osnovne škole mogu poslužiti i radne bilježnice o kojima je prije bila riječ.

U toku obrade nove građe u obnavljanju i povezivanju starog i novog građiva (imanentno ponavljanje) nastavnik ima isto tako prilike da uoči što učenik zna, bilo da se radi o znanju stečenom na prethodnom satu ili o onom već prije usvojenom i utvrđenom višestrukim ponavljanjem.

Tražimo li podatke koje smo već nekoliko sedmica ili čak nekoliko mjeseci prije proučili, a potrebni su pri objašnjavanju novog građiva, možemo konstatirati trajnost učenikova pamćenja. Ona nam svjedoči o tome kako je učenik tu građu naučio, da li na brzinu, kampanjski, jednom naučio i zaboravio, ili je izvršio sve potrebne radne operacije u toku višekratnog ponavljanja u razredu i kod kuće. Učenikovo znanje ili neznanje može nastavniku dokazati je li građu s učenicima sam dovoljno ponavljao. Ono, dakle, može biti i samokontrola nastavniku za njegov vlastiti rad.

Za takvo prigodno »zalijetavanje« u prije stečena znanja pruža se prilika gotovo na svakom satu. To se znanje može i ocijeniti. Ako takvu parcijalnu ocjenu i ne unesemo odmah u prozivnik, učenikovo sjećanje ili nesjećanje može biti indikator za procjenjivanje učenikova rada, a time i jedan od elemenata pri stvaranju suda o učeniku, pa prema tome i jedan od elemenata za buduću ocjenu.

Tako npr. obrađujući u mjesecu ožujku u III razredu gimnazije francusko-pruski rat, nakon prikaza bitke kod Sedana i pada II carstva u Francuskoj, možemo učenicima postaviti pitanje: »Po koji put pada monarhija u Francuskoj, po koji se put Francuska proglašava republikom?« Odgovarajući na to pitanje, učenici moraju pokazati znanje iz teme »Francuska revolucija« (obrađene u rujnu), pa znanje iz proučavanja 1848. god. (obrađene u prosincu). Zadatak nije lak, ali je veoma prikladan i za pregledno povezivanje povijesnih podataka, a i za uvid u trajnost učenikova pamćenja. Tada možemo konstatirati: »Učenik se sjeća i tog detalja, on doista vrlo dobro radi«, ili pak »Učenik se ne sjeća, a znanje nedovoljno«.

I takav zadatak možemo postaviti usmeno ili pismeno. U drugom slučaju pomažemo učenicima jer im dajemo 2—3 minute vremena da napregnu sjećanje, a pomažemo i sebi jer i opet dobivamo uvid u znanje svih, a ne samo nekolicine.

Tok obrade nove građe pruža mogućnosti i za ostala nastavnikova opažanja o učeniku:

- sudjeluje li učenik aktivno u radu,
- otkriva li glavnu misao nastavnikova izlaganja,
- uključuje li se u razgovor o postavljenim pitanjima,
- postavlja li sam pitanja,
- kako odgovara na pitanja - ulazi li doista u problematiku ili se samo želi istaci,
- pridonosi li njegovu sudjelovanje u radu rješavanju problema,
- može li nove spoznaje primijeniti i povezati s prije stečenim itd.

Te aktivnosti učenika pomažu nastavniku da otkrije učenikove intelektualne sposobnosti i karakterne osobine, a i interes učenika za povijesnu problematiku.

Ponašanje grade na kraju sata vrlo mnogo kazuje o učeniku. Prije svega:

- je li shvatio izloženo gradivo,
- je li već u toku sata pokušao memorirati podatke,
- može li izloženu građu sam prepričati,
- može li bitne podatke povezati i pregledno iznijeti,
- postavlja li dopunska pitanja za objašnjenje,
- traži li upute za rad i sl.

I tim se dijelom sata možemo koristiti za petminutno objektivno ispitivanje s dva - tri pitanja.

Odgovori koje će nastavnik pregledati ili na kraju sata (kako to preporučuje I. Furlan u svojoj knjizi »Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika« na str. 34—37), ili poslije sata, pokazat će mu prije svega jesu li njegovi nastavni postupci ispravni. Ti su odgovori, dakle, samokontrola nastavnikova rada, a i kontrola učenikova znanja.

Na idućem će satu nastavnik, ako je potrebno, korigirati svoj rad i nadopuniti znanje učenika.

I u tom slučaju nastavnik dobiva elemente za ocjenu učenika, elemente koji će stvarati to objektivniji sud o učeniku što će objektivnije nastavnik ocijeniti i svoj rad.

Ne tražimo, dakle, uvijek uzroke neznanju samo u učeniku, potražimo ih i u sebi!

I samostalni rad učenika u školi, bilo individualni ili grupni, može dati dragocjene podatke o učeniku.

Zadamo li učenicima da samostalno na satu prouče novu građu iz udžbenika i da odrede glavne podatke (bilo da ih potertaju u tekstu ili da ih ispišu u bilježnice), dovoljan će biti samo letimičan uvid u njihov rad da se uvjerimo rađe li kako valja.

Potrtan čitav ili gotovo čitav tekst udžbenika, duge, iz udžbenika prepisane rečenice jasno dokazuju:

- da se učenik nije misaono aktivirao,
- da nije shvatio i prihvatio upute za rad,
- da još nije stekao korisne radne navike,
- da pasivno prepisuje pročitani tekst.

Dovoljno će biti da na kraju sata prozovemo dva učenika, jednog koji je bio pasivan u radu i drugog koji je smisljeno i prema vlastitoj koncepciji obradio tekst, pa da učenike uvjerimo kako bezvrijedne radne navike donose i bezvrijedne rezultate, i obratno.

Svakako, i to će biti podatak o učeniku, ovaj put o njegovim radnim navikama, pa će se i taj uključiti u ocjenu. Osim toga bit će to i signal nastavniku kojim učenicima treba dane upute i savjete ponoviti.

Samostalni rad učenika na većim, težim i složenijim zadacima, npr. priprema učenika za referate o zadanim temama u grupnom ili individualnom radu, omogućit će nastavniku da u suradnji s učenicima otkrije koje su im teškoće u radu i kako te teškoće rješavaju.

Pomažući učenicima, nastavnik će dobiti uvid:

- u radnu vještinu učenika (brzo ili sporo čitanje, plan rada i sl.),
- u shvaćanje radnog zadatka,
- u shvaćanje teksta koji obrađuje,
- u stupanj samostalnosti učenika pri radu i konstatirat će: služi li se učenik rječnikom i kako,
- promatra li i kako proučava likovni materijal udžbenika ili druge literature,
- obrađuje li tekstove čitanke,
- kako uklapa podatke iz raznih vrela u novu cjelinu,
- kako izrađuje teze za izlaganje obrađenih tekstova.

Ne treba dokazivati koliko su ti podaci dragocjeni za vrednovanje učenikova rada. Informacije dobivene takvim promatranjem potvrdit će se ili korigirati prilikom usmenog referiranja učenika.

Referati koje će učenici kod kuće izraditi isto će tako pokazati sve prije navedene značajke učenikovih radnih navika, a uz to i stupanj učenikove savjesnosti, pedantnosti i ozbiljnosti u izvršavanju takvih zadataka. I to su opet novi elementi za ocjenu.

Kao što je potrebno pratiti rad i znanje učenika od sata do sata da bismo ih odvikli od povremenog i kampanjskog učenja na brzinu, a privikli na sustavno i postepeno učenje, isto je tako potrebno nakon završenog jednog dijela ili cijele teme provjeriti kako učenici vladaju takvim većim dijelom obrađene građe.

Ako su satovi provjeravanja znanja dobro pripremljeni — najavljeni, planirani i organizirani — oni omogućuju nastavniku, uz uvid u činjenično znanje učenika, da procjenjuje i neke formalne komponente znanja: radne navike, interese i individualne misaone mogućnosti učenika.

Na tim satima nastavnik može konstatirati:

- kako se učenik kod kuće pripremao,
- je li rad planirao i kako ga je planirao,
- je li prihvatio nastavnikove upute za rad i u kojoj mjeri,
- kako analizira i objašnjava povijesne pojave,
- je li strukturu udžbeničkog teksta prestrukturirao,
- može li veći dio gradiva samostalno pregledno i sintetizirano izložiti,
- kako povezuje i komparira srodna zbivanja,
- kako se orijentira u vremenu,
- kako ocjenjuje događaje i ličnosti,
- kakve stavove zauzima,
- radi li da zadovolji školske zahtjeve ili iz posebnog interesa za povijest i sl.

Na takvim satima provjeravanja treba da budu svi aktivni, a ne samo poneki učenici, i zato uz zadatke kojima tražimo da učenici samostalno izlože neku zaokruženu cjelinu treba postavljati i tzv. skokovita pitanja, s pomoću kojih ćemo angažirati cijeli razred. U tom slučaju brzina snalaženja dokazuje i stupanj čvrstoće učenikova znanja. Ako takvim zadacima tražimo da učenici naučene podatke povezuju s novih aspekata, na takvim satima ispitivanja neće biti dosade. Svi

su učenici aktivirani, a izlažući građu koju su učili, ne samo da utvrđuju stečena znanja već stječu i nova, dovodeći poznate podatke u nove veze.

Dvostruka je korist takva rada: učenici uče, a nastavnik stvara sud o njihovu znanju, donosi, dakle, ocjenu.

Bilježnice učenika, bilo da ih pregledavamo letimično na satu ili povremeno, temeljitije izvan nastavnog sata, daju često vrlo vjernu sliku o učeniku.

U njima možemo vidjeti:

1. kako su učenici učestvovali u radu na satu:
 - jesu li od riječi do riječi pisali nastavnikova izlaganja ne odvajajući bitno od nebitnoga (znamo kako čudesa zbrka može proizaći iz takva »hvatanja«),
 - jesu li zapisivali samo ono što im se čini značajno (dokaz mišne aktivnosti),
 - jesu li vjerno prepisivali bilješke s ploče,
 - jesu li samostalno preradili bilješke na ploči,
 - kako su izradili zadatke za samostalni rad u toku sata;

2. kako su obrađivali građu kod kuće:
 - jesu li prepisivali tekst udžbenika,
 - jesu li pisali kraće ili duže sastavke teksta udžbenika,
 - jesu li zapisivali samo bitne podatke,
 - kako su izrađivali teze za pregled proučenog,
 - jesu li pribilježili mjesta u tekstu koja im nisu jasna i za koja treba tražiti objašnjenja,
 - kako su pribilježili svoja zapažanja i stavove o proučenom zbiljanju,
 - jesu li pribilježili literaturu za izradu referata i sl.

Svi ti podaci mogu potvrditi ili pobiti sud o učeniku dobiven usmenim ili pismenim ispitivanjem njegova znanja. Naš sud o radu učenika dobiven uvidom u bilježnicu možemo uključiti u ocjenu ili ga zapisati na za to prikladno mjesto u dnevniku.

U donošenju i provjeravanju suda o učeniku nastavniku se, uz svakodnevno usmeno kontaktiranje s njim, omogućuje da primijeni i oblike pismenog ispitivanja. Neke smo od njih već spomenuli, a druge ćemo navesti.

Oblik provjeravanja znanja učenika putem zadaća kod nas se već mnogo primjenjuje.

Zadaće se mogu zadavati ili u obliku niza pitanja ili kao samostalni sastav na određenu temu.

Zadaće koje traže odgovore na postavljena pitanja mogu se izvoditi na više načina:

1. nastavnik čita pitanje po pitanje i nakon svakog pitanja daje učenicima toliko vremena koliko je po njegovu mišljenju potrebno da na nj odgovore;
2. učenici po diktatu nastavnika zapisuju pitanja, a zatim samostalno na njih odgovaraju;

3. nastavnik izradi listiće s pitanjima i potrebnim prostorom za odgovore, te ih podijeli učenicima. Oni mogu biti jednaki za sve učenike, a mogu se i razlikovati po težini zadatka.

Dok se u prve dvije varijante pismenog ispitivanja svim učenicima postavljaju isti zadaci, pomoću listića zahtjevi se mogu prilagoditi individualnim mogućnostima i sposobnostima učenika.

Tako npr. nakon proučene rimske povijesti u I razredu gimnazije možemo zahtjeve varirati i gradirati na ovaj način:

A) Listić sa zadacima koji traže poznavanje samo najosnovnijih faktografskih podataka:

- a) Kada je Rim postao republika?
- b) Koje su osnovne društvene klase u Rimu nakon punskih ratova?
- c) U kojem je stoljeću u Rimu Spartak digao ustanak?

- d) Tko je i kada u Rimu uveo principat?
- e) Što je kolonat?

f) Kada je propalo Zapadno Rimsko Carstvo?

B) Listić sa zadacima koji traže povezivanje, kompariranje i ocjenjivanje povijesnih zbivanja:

- a) Što se događa u Grčkoj u vrijeme kada je Rim postao republikom?

- b) Odredi položaj pojedinih društvenih klasa u Rimu nakon punskih ratova.

c) Usporedi principat sa Sulinom i Cezarovom diktaturom.

- d) Koje su posljedice robovskih ustanaka u Rimu?

e) Navedi uzroke propasti Zapadnog Rimskog Carstva.

C) Listić sa zadacima koji uz komparaciju traže šire sinteze, generalizaciju i dublje ulazanje u povijesnu problematiku:

a) Usporedi Rimsku Republiku s Atenskom u 5. st. pr. n. e.

b) Koje se protivurječnosti javljaju u Rimu nakon punskih ratova?

c) Koja si literarna djela i koje dokumente o Spartakovu ustanku upoznao?

d) Usporedi principat sa sličnim oblicima diktatorske vlasti koje poznaješ u prošlosti i sadašnjosti.

e) Koje si zakonitosti društvenog razvoja upoznao proučavajući uspon i opadanje rimske robovlasničke države?

Da prilikom provjeravanja znanja na osnovi listića nastavnik ne bi unaprijed odredio mogućnosti učenika, dobro je ponekad takve zadatke, gradirane po težini, zadati i cijelom razredu, pa će odgovori učenika jasno pokazati gornju granicu njihova znanja i stupanj misaonog ulazanja u probleme.

Zadaci koji traže što kraće i što određenije odgovore učenika približavaju se tipu objektivnih mjernih instrumenata — testovima znanja. Na osnovi njih mogu se naknadno i izraditi zadaci objektivnog tipa, o kojima će dalje biti riječ.

Donosimo primjer takvog niza pitanja kojim se može provjeriti polugodišnje znanje učenika I razreda gimnazije.

1. Koje su bitne karakteristike roda?
2. Čime su uvjetovani društveni odnosi u rodovskoj zajednici?
3. Što su produktivni odnosi?
4. O čemu ovise religijske predodžbe ljudi?
5. Kakav je oblik vladavine istočnjačka despotija?
6. Čije su vlasništvo robovi u zemljama Starog istoka?
7. Koje su najpoznatije građevine Egipta?
8. Zašto egipatski svećenici nisu narodu objašnjavali prirodne pojave?
9. Koliko je vremena proteklo od ujedinjenja Gornjeg i Donjeg Egipta do pada egipatske države pod perzijsku vlast?
10. Koji je narod počeo izradivati papir?
11. Koji je narod počeo izradivati papir?
12. U kojem se starom zakoniku krađa kažnjavala smrću?
13. Koja je bila najveća od onih starih država koje su vladale Mezopotamijom?
14. U kojem je stoljeću Asirija bila najmoćnija?
15. Na kome su stupnju društvenog razvoja bili Grci u vrijeme trojanskog rata?

16. Kakvo je bilo državno uređenje Sparte?

17. U kojoj se od antičkih država razvila robovlasnička demokracija?

18. Tko je u staroj Grčkoj odredio prava i dužnosti podanika države prema njihovom bogatstvu?

19. Što se postiglo Klistenovim reformama?

20. U kojem je stoljeću Atena bila na vrhuncu moći?

21. Kako su dugo trajali grčko-perzijski ratovi?

22. Što je Partenon?

23. Po čemu možemo prepoznati Partenon?

24. Tko je najviše razvio robovlasničku demokraciju u Ateni?

25. Koja je bitna karakteristika antičkog ropstva?

26. Koji su uzroci peloponeskih ratova?

27. Do koje je države na Istoku dopro Aleksandar Makedonski?

28. Kada grčke države trajno gube samostalnost?

29. Tko je bio Plutarh?

30. Protiv koga su bili upereni Demostenovi govori?

31. Napišite bilo koju godinu iz prve polovine 5. st. pr. n. e.

32. Iz kojeg su djela ovi odlomci:

Terziti se prodere sad i kralja grditi stane: »Što, Agamemnone, ti sad hoćeš, čega ti treba? Puni su mijedi tvoji čadori. Zlata li tebi sad još nedostaje?«

K njemu brzo dotrči divni Odisej i vikne: »Prestani, Terzite, ljudi govoražljivo, ako i jesi glasn govornik, al' sam se s knezovima svađati nemoj.«

Za zadace tematskog tipa daju poticaja i radni udžbenici. Evo nekoliko primjera takvih tema koje učenici mogu izraditi bilo na školskom satu ili kod kuće:

U udžbeniku O. Salzer za VII razred osnovne škole na str. 132. dana je tema: »Oslobodilačke težnje naših naroda uoči I svjetskog rata«. Udžbenik Đuranović - Žeželj za VIII razred osnovne škole predlaže učenicima, nakon poglavlja o razvoju kulture između dva rata, temu: »Velegradski život jučer, danas, sutra«, a u udžbeniku M. Vrbečić za I razred gimnazije nakon završene grčke povijesti nalazi se zadatak: »Napišite sastav: Koja ću znanja o grčkoj povijesti ponijeti u život?«. Udžbenik M. Gross za III razred gimnazije među ostalima daje i ovu temu: »Narodi Azije i Afrike u 19. stoljeću i danas«. Obrada takvih tema može nastavniku otkriti i nove strane učenikovih mogućnosti.

Naravno, osim ovih tema nastavnik može i sam zadavati zadatke koje smatra potrebnim i korisnim. Tako su npr. nakon proučavanja robovlasničkog sistema u Grčkoj učenicima I razreda gimnazije bile predložene dvije teme na izbor: 1. »Rob sam u Ateni«, 2. »Atenski sam robovlasnik«. Svrha je tih tema bila da se učenici u mašti prenesu u davno robovlasničko društvo, a uz to da i s novog aspekta sistematiziraju stečena znanja.

Postavlja se pitanje jesu li pored navedenih oblika aktivnosti i pored konstantne i mnogostruke suradnje učenika i nastavnika potrebni i posebni sati i pitivanja za ocjenu. Smatram da nisu potrebni u uobičajenom obliku, ili su potrebni samo u najizuzetnijim slučajevima, i to onda kada nastavnik uz sve dosada navedene oblike provjeravanja

TEHNIKA PROVJERAVANJA ZNANJA I OCJENJIVANJA

Evo nekoliko sugestija kako da u konstantnoj suradnji s učenicima naš sud o radu i znanju učenika prevedemo u ocjenu.

Želi li nastavnik u sklop svojih svakodnevnih djelatnosti uključiti i provjeravanje učenikova rada i znanja, mora, pripremajući se za sat, u svom svakodnevnom planu rada uz sve ostalo utvrditi:

- koga će pitati,
- što će pitati (koja pitanja i zadatke postavljati),
- zašto će pitati i
- kako će pitati (provjeravati rad i znanje učenika).

Nastavnik u prvom mjesecu rada s nepoznatim učenicima dobiva i prve površne dojmove o njihovim sposobnostima i radnim navikama. Neke je više zapazio, po pozitivnim ili negativnim svojstvima, a druge manje. Ovi drugi su najčešće oni osrednji učenici koji se ne ističu ni po dobru ni po zlu.

Polazeći u razred, nastavnik mora znati koje od njih želi toga dana pobliže upoznati, s kojima toga sata treba više razgovarati — a da i svi ostali ne ostanu po strani. Dakle mora odlučiti:

- želi li provjeriti dobre dojmove o radu zapaženih učenika,
- hoće li provjeriti loše dojmove dobivene prvim odgovorima drugih učenika,
- hoće li se pobliže upoznati s radom onih koje još nije dovoljno zapazio,
- ili će kombinirati sve tri grupe učenika.

Isto tako mora barem približno odrediti karakter i težinu pitanja i zadataka koje želi uputiti pojedinim učenicima. To nastavnik treba da odredi ili u svojoj pripremi za rad ili barem neposredno prije sata. Listanje po dnevniku za vrijeme sata stvara vrlo nepovoljnu atmosferu za rad.

Kad nastavnik jednom učenike dobro upozna, nastojat će da im postavlja zadatke prema njihovim individualnim mogućnostima, ali nikako ispod tih mogućnosti. Naprotiv, on treba da stepenuje zahtjeve do krajnje granice učenikova radnog i misaonog kapaciteta, dakako, imajući pri tom na umu i zahtjeve koje na njih postavlja dvanaestak nastavnika drugih predmeta.

U kojoj će mjeri i u kojem vremenu nastavnik zapaziti svojstva pojedinih učenika, zavisi uvelike od toga kako postavlja zadatke. Uputuje li nastavnik pitanja već u toku prvih sati cijelom razredu, i ostavlja li učenicima potrebno vrijeme za razmišljanje, otkrit će pri kontroliranju rezultata njihova rada vrlo brzo s kojim intenzitetom pažnje oni prilaze rješavanju zadataka, koji je stupanj njihove okretnosti u radu i mišljenju i, napokon, kakav je rezultat razmišljanja.

Prateći tako rad učenika kroz dvije-tri sedmice, nastavnik će saznati koji učenici brže, lakše i savjesnije ostvaruju radne zadatke, a kojima to u manjoj mjeri polazi za rukom.

Iz tih prvih dojмова rada se i prva ocjena. Mnogostrukim i mnogostranim daljnjim provjeravanjem i učenikova rada i svoga suda o učeniku, nastavnik će tu prvu ocjenu moći ili fiksirati, ili će je morati

nije dobio dovoljno jasnu sliku o znanju nekih učenika. Na takve sate najčešće nas tjeraju učenici slabijih sposobnosti ili oni koji zbog nerada ne iskorištavaju dovoljno svoje sposobnosti.¹

Sati ispitivanja i ocjenjivanja u smislu — nastavnik proziva i ispituje na jednom satu 4—5 učenika (više ne stigne, a često se događa da ispita samo jednog ili dvojicu) — didaktički su zastarjeli, suvišan su gubitak vremena, a i štetni.

Štetni su prije svega zato što su na tim satima aktivni samo oni učenici koje ispituje, i to samo tako dugo dok ih ispituje, a svi ostali posve su pasivni. Trgnu se samo u času kad nastavnik okreće stranicu prozivnika i kad pomisle »Hoće li sada mene?« — pa ako učenik ne bude prozvan, drijema dalje.

Osim toga, pri takvom se ispitivanju zadaci najčešće postavljaju bez unutarnje veze: jedno pitanje iz gradiva obrađenog u rujnu, drugo u studenom, a treće u prosincu. Učenik ne primjećuje veze među dijelovima grade koju odgovara — to se od njega i ne traži — već izlaze više ili manje uspješno dio po dio gradiva. Pri takvom mjerenju znanja, znanje se ne povećava, a i ne utvrđuje. Svrha je takvog odgovaranja odgovoriti i zaboraviti.

Velika je štetnost koja proizlazi iz takva rada *kampanjsko učenje za kampanjsko ispitivanje*. Sigurno je da učenik, znade li da je ispitivan za kvartal ili semestar, neće raditi od sata do sata (izuzeci su učenici posebno zainteresirani za povijest, a u takvom će slučaju to doista biti izuzeci), već će učiti jedno poslijepodne ili prijepodne onoga dana kada će na njega doći red. Najgore je ako je taj red još i abecedni.

Takvo jednokratno ispitivanje učenika za ocjenu negativno djeluje na formiranje pozitivnih radnih navika, a s time i na formiranje čvrstog i solidnog znanja. Ne steknu li učenici uvjerenje da je svaka njihova manifestacija na svakom nastavnom satu dio buduće ocjene, neće se ni truditi da se u radu aktiviraju, jer ako u toku rada i dobiju slabu ocjenu, lako će je ispraviti pred semestralnu ili godišnju klasifikaciju.

Da takva praksa — jedno ili dvokratno godišnje ispitivanje — još uvijek u našoj školi postoji, potvrđuju i podaci dobiveni jednom anketom.

Na anketno pitanje: Koliko si puta pitan u jednom semestru za ocjenu? odgovara:

- 38% učenika — jedanput
- 44% učenika — dva puta
- 14% učenika — tri puta
- 11% učenika — više od tri puta.

Taj niski procent učenika koji navode da su pitani više od tri puta može kazivati dvoje: da učenici nisu shvatili da je svako pitanje — pitanje za ocjenu ili da ih nastavnici na takvo shvaćanje ne privikavaju. A mogu ih priviknuti, bez naročitog truda i napora, ali s nepokolebljivom dosljednošću u provođenju prije navedenog sistema rada.

¹ U pedagoškoj literaturi ima o tome i drugih mišljenja. Vidi Pataki: »Opća pedagogija«, Zagreb 1964.

korigirati. A fiksirat će je i korigirati i opet u daljnjoj konstantnoj suradnji s učenicima. U toj će suradnji moći provjeriti je li precijenio ili potcijenio radne mogućnosti i intelektualne sposobnosti učenika, moći će svoj prvi sud komparirati s daljnjim efektom učenikova rada i konstatirati je li učenik napredovao ili je intenzitet njegovog rada popustio, iskorištava li učenik sve svoje sposobnosti ili je zadovoljan s polovičnim rezultatima, radi li učenik konstantno ili povremeno, usvaja li dane upute za rad ili ustraje u negativnim radnim navikama, sudjeluje li življe u radu ili njegov interes za rad opada, a preko svega toga provjerit će i rezultate učenikova rada, dakle — njegovo znanje.

Nastojat će prikupiti i podatke koji otkrivaju uzroke veće ili manje aktivnosti učenika, upoznat će se s s objektivnim uvjetima učenikova rada, pa će sve to djelovati na oblikovanje i preoblikovanje njegovog suda o učeniku, a prema tome i na donošenje ocjene.

I na kraju ovog dijela razmatranja postavljaju se još pitanja:
— kako da se iz tih vrlo raznolikih zapažanja formira jedinstvena ocjena;

— kako da se sva ta zapažanja registriraju.
Na ta pitanja daje odgovor I. Furlan i preporučuje tzv. ocjenске rešetke, u kojima su u koordinatnom sistemu uneseni mjeseci (na apscisi) i komponente praćenja (na ordinati):

K	IX	X	XI	XII	P	II	III	IV	V	G
Z										
R										
I										
S										
O										

- K = komponente praćenja
- Z = znanje
- R = radne navike, primjena znanja
- I = interes, zalaganje, stav prema predmetu
- S = sposobnosti učenika, njegove subjektivne mogućnosti
- O = okolina u kojoj dijete živi, njegove objektivne mogućnosti
- P = polugodišnja ocjena
- G = godišnja ocjena

Rimski brojevi označuju mjesec.

U odgovarajuće rubrike unosi se ocjena o znanju i radnim navikama koju donosimo na osnovi ispitivanja učenika i ocjena o zalaganju i interesu koja je »rezultat nastavnikovih zapažanja, dakle, procjena«. Dok bi te ocjene trebalo unositi svaki mjesec, procjena učenikovih subjektivnih sposobnosti i objektivnih mogućnosti donosi se jednom semestralno. Za polugodište i kraj školske godine nastavnik će »dati učeniku opću ili globalnu ocjenu...«, ali sada je ta globalna ocjena rezultat **svestranog praćenja** učenikova razvoja prema određenim komponentama koje su bitne za njegov uspjeh.²

² I. Furlan, *ct. djelo*, str. 31.

SUBJEKTIVNI I OBJEKTIVNI MJERNI INSTRUMENTI

Na pitanje za koje i kakvo znanje treba dati određenu ocjenu, pedagogija daje samo najopćenitije, principijelne odgovore. Te se principijelne norme u praksi ostvaruju u vrlo širokom rasponu. One zavise od stavova i shvaćanja pojedinih nastavnika, pa otuda ono veliko razmimoilaženje u kriteriju pri ocjenjivanju znanja i procjeni učenikova interesa i zalaganja. Ocjena, prema tome, nosi biljeg subjektivnosti nastavnika.

Prema tzv. ličnoj jednadžbi nastavnici se dijele na stroge i blage. Sud jednih i drugih podliježe individualnim shvaćanjima o važnosti i značenju pojedinih dijelova gradiva, o kvantiteti i kvaliteti znanja koje traže od učenika, o značenju učenikova zalaganja, o vrijednosti i važnosti učenikove misaone aktivnosti pri radu itd.

Nastavnici se razlikuju u zahtjevima koje postavljaju na učenike. Jedni preferiraju metodu naracije i zadovoljavaju se pri ispitivanju učenika vjernom imitacijom svoga izlaganja ili teksta udžbenika, drugi daju prednost audiovizuelnim sredstvima u nastavi, pa je pri vrednovanju učenikova rada u prvom planu opis slika, treći smatraju da kolicična faktografskog znanja treba da bude jedino mjerilo pri donošenju ocjene, četvrti daju prednost sudjelovanju učenika u diskusiji i smatraju da ta misaona djelatnost treba da bude odlučujuća u ocjenjivanju učenika. U svim tim slučajevima mnoge misaone mogućnosti učenika ostaju neiskorištene, pa i nezapazene, a vrednovanje znanja jednostirano. Ta, često dijametralna oprečnost u zahtjevima, pa prema tome i u kriteriju pri mjerenju znanja, veliko je zlo naših škola.

Ne samo da je kriterij raznih nastavnika različit već se i kriterij istog nastavnika u različitim okolnostima mijenja. Taj se problem ispitivao na Eksperimentalnoj gimnaziji u Zagrebu 1955. godine. Rezultate ispitivanja iznijela je Ivana Car u svom radu »Kriterij ocjenjivanja i intelektualni nivo razreda«, pa kaže: »Jedan je od najtežih nedostataka ocjenjivanja subjektivnost ocjenjivača. Nastavnik ne može biti objektivan jer nema određenog kriterija ocjenjivanja, nema stalne mjerne ljestvice. Zbog toga na ocjenu može utjecati mnogo faktora, od kojih neki djeluju sistematski, a neki nesistematski. Jedan od sistematskih faktora je i nivo razreda. U »boljem« smo razredu stroži, postavljamo veće zahtjeve, a u »slabijem« se razredu kriterij ublažuje.«³

Pa i pismeni zadaci prije navedenog tipa podliježu subjektivnosti ocjenjivača. Eksperimenti koje su kod nas vršili R. i Z. Bujas, J. Blašković, R. Đorđević i drugi pokazali su da se ocjenjivači iste struke znatno međusobno razlikuju kad ocjenjuju iste zadatke. Što je još gore, i isti nastavnici daju različite ocjene istim zadacima kad ih ocjenjuju u većim vremenskim intervalima.

Iz svega proizilazi da upravo na taj najosjetljiviji dio nastavnikova rada djeluju mnogi varijabilni faktori. I zato se ne treba čuditi što ocjene izazivaju toliko nezadovoljstva i tako oštru kritiku i direktno zainteresiranih učenika i roditelja, i indirektno zainteresirane čitave društvene zajednice.

³ I. Car: »Kriterij ocjenjivanja i intelektualni nivo razreda«, Pedagoški rad, PKZ, Zagreb, br. 3-4/1955, str. 162.

No, i u toj kritici ocjena sadržani su uz objektivne i mnogi subjektivni faktori, jednako kao i u donošenju ocjene. Najoštrijoj kritici podliježu negativne ocjene. I to je razumljivo.

Negativnom sudu opire se svatko, odrastao čovjek podjednako kao i dijete. Negativna ocjena stvara neugodnost, neprilike psihičke i materijalne naravi. Osjećaj vrijednosti djeteta, čovjeka povrijeđen je, vrijednost u zajednici ugrožena, radom postignut probitak izostaje.

Kakve se posljedice iz tih konstatacija mogu povući? Blagi će nastavnici reći: »Ne ocjenjujmo negativno učenika!« Strogi prelaze u drugu krajnost. Ne valja ni jedno ni drugo. Pravilno postupka nastavnika koji zastupa stanovište da samo solidno obrazovan čovjek razvijanih radnih sposobnosti i razvijene svijesti o dužnosti može koristiti zajednici. Svjedodžbu koja mu daje pravo na prijelaz u viši razred može i smije dobiti samo onaj učenik koji je doista svladao zadatke. Ne postupi li se tako, nanosi se znatno veća šteta i pojedincu i zajednici.

A kako će se nezadovoljstvo pojedinca i šteta za zajednicu, ako ne posve ukloniti, a ono barem ublažiti?

Odgovor neka bude rezime svega dosada rečenog:

- tako da nastavnik maksimalnim trudom i radom dovede kvalitetu nastave na nivo svih svojih mogućnosti i sposobnosti kako bi podigao i kvalitetu učenikova rada i znanja;
- tako da u vlastiti intenzivni rad konstantno uključuje i učenika, i time intenzivira njegov rad;
- tako da u aktivnoj suradnji s učenicima sve bolje i svestranije upoznaje njihove sposobnosti i mogućnosti,
- da ih savjetuje i upućuje kako valja raditi,
- da konstantno provjerava njihov rad,
- da ih upozorava na to što u njihovom radu vrijedi, a što treba izmijeniti i korigirati,
- da ih na taj način obavještava o rezultatima njihova rada i napokon
- da ih odgaja tako da i sami što objektivnije ocjenjuju rezultate vlastita rada.

Nema sumnje da prognostičku i dijagnostičku vrijednost ocjene umanjuje subjektivnost ocjenjivača.

Da bi se uz subjektivno uvjetovane dobili i objektivni podaci o učenikovu znanju, formiraju se zadaci objektivnog tipa, koji, kada prođu određenu proceduru provjeravanja, tj. kad budu baždareni, predstavljaju objektivni instrument za mjerenje učenikova znanja,⁴ tj. testove znanja.

U posljednjih nekoliko godina u nas se o testovima znanja mnogo govori i piše. Testovi se sastavljaju u republičkim zavodima,⁵ štampaju se, prodaju, a i sami nastavnici sastavljaju ih za vlastite potrebe.

⁴ Vidi V. Mužić: »Testovi znanja«, Školska knjiga, Zagreb 1960.

⁵ Kontrolni zadaci iz povijesti za VI, VII i VIII razred osnovne škole u izdanju Zavoda za osnovno školstvo SRH s knjižicom rješenja zadataka za nastavnike s uputama o primjeni

Navodimo neke prednosti testova znanja:

1. Ako je test znanja pravilno sastavljen, odgovor učenika na svako pitanje bit će tačan ili netačan, trećega nema. Odpada ono kolebanje koje često prati usmeno ispitivanje, osobito pri tečnoj naraciji u koju učenik uplete mnoštvo netačnih podataka, pa ih nastavnik usput korigira i ne registriira.

2. Primjenom testova isključuje se subjektivni faktor ocjenjivača; test nedvojbeno pokazuje sumu pozitivno riješenih zadataka, pa tako i procentualnu količinu traženog znanja. Nastavnik time dobiva mnogo informacija o učeniku.

3. Učenici se nakon korigiranih rješenja testovnih zadataka, dobiju li ih na vid, mogu i sami uvjeriti o količini svoga znanja. Time otpada prigovor: »Znao sam, ali nisam pravedno ocijenjen.« Prema tome, rezultati dobiveni testovima znanja najuvjerljivija su povratna informacija učenicima o tome što znaju, a što još ne znaju.

4. Svi učenici rješavaju iste zadatke, pa tako otpadaju i oni pri govori: »Pitan sam upravo ono što nisam znao«, »Ja sam dobio teško, a on lako pitanje« i sl.

5. Taj je način ispitivanja mnogo ekonomičniji, jer se testovima za jedan školski sat ispitaaju svi učenici i veći dio gradiva.

6. Kvantitativna analiza testova pruža i nastavniku povratnu informaciju o njegovu radu. Iz nje jasno može saznati koje zadatke učenici rješavaju uspješnije, a koje manje uspješno.

I napokon, neke pristalice testova tvrde da se učenici, rješavajući zadatke testa, mogu bolje koncentrirati, nisu prekidani u radu, a trena, osjećaj nelagodnosti koji se javlja pri usmenom ispitivanju, otpada, pa se takvo ispitivanje na psihickom planu odvija pod boljim okolnostima. Drugi suprotstavljaju tome upravo dijametralno oprečne stavove.

Pored tih nedvojbenih prednosti testova znanja njihova primjena u školskoj praksi može imati i prilično slabosti.

1. Testovi se često izrađuju nestručno i neznačajki. Ako je nastavnik i autor testova iz svoga predmeta, zahtjevi koji se testovima postavljaju vezani su za subjektivni stav sastavljača testa.

2. Zahtjevi koje testovi postavljaju na učenike i ocjena proizvedena iz nebaždarenih testova, a takvih je većina u školskoj praksi, prepunšteni su i nadalje subjektivnom nahodanju nastavnika. Objektivnost tog mjernog instrumenta u tom se slučaju znatno smanjuje.

3. Ako testovi postanu ne samo pretežan već i isključiv oblik ispitivanja, onda oni daju vrlo jednostranu sliku o učeniku, pogotovu ako se primjenjuju samo pred semestralnu i godišnju klasifikaciju nakon uzastopnog obrađivanja nove građe. Oni u tom slučaju ne slijede nakon višekratnog utvrđivanja i ponavljanja obrađene građe. Nastavnici tvrde da za takav rad nemaju vremena, no nameće se pitanje kako se bez svih nastavnih i neizostavno potrebnih djelatnosti pri stjecanju znanja smije tražiti znanje učenika. Testovi znanja u tom slučaju otkrivaju samo neznanje. Posljedica je takvih ispitivanja mnoštvo negativnih ocjena koje će se pokušati ispraviti novim testiranjem. Bez sumnje, jalov posao. Takvom primjenom testova učinilo bi se više zla nego dobra.

4. Najnegativniji oblik primjene testova znanja svakako je onaj gdje nastavnici uče učenike pitanja testova »napamet« da bi mogli kontrolirati prosvjetne službe pokazati znanje učenika. Taj način upotrebe testova smije se nazvati zloupotrebom. Nije manja zloupotreba tog mjerneg instrumenta oblikovanje testova po subjektivnom nahođenju prosvjetne inspekcije radi »objektivne« procjene učenika i rada nekog nastavnika ili cijele škole.

Zaključili bismo prema tome ovako: Testovi znanja mogu i smiju biti samo jedan od mnogobrojnih načina i sredstava u donošenju ocjene učenikova znanja.

Dosada rečeno rezimirali bismo ovako:

- Testovi znanja, kao jedan od oblika ispitivanja učenika, potrebni su:
 - jer predstavljaju objektivni mjerni instrument,
 - jer s rezultatima testiranja učenici dobivaju uvjerljive povratne informacije,
 - jer je testiranje ekonomičnije od usmenog ispitivanja znanja.

Korisni su:

- ako su stručno sastavljeni,
- ako se racionalno primjenjuju,
- ako se provode nakon jednom naučene, višekratno ponovljene i utvrđene građe.

Zbog zastranjivanja u školskoj praksi posebno naglašavamo da testovi ne mogu i ne smiju zamijeniti usmene kontakte učenika i nastavnika ma koliko ocjena dana usmenim ispitivanjem nosila biljeg nastavnikove subjektivnosti. Jednostranost ocjene dane jednokratnim testiranjem ravna je jednostranosti suda donesenog jednokratnim usmenim ispitivanjem. Jedino usklađenom primjenom usmenog i pismenog ispitivanja, te testova znanja možemo donijeti ocjenu koja se približava realnoj mjeri učenikova znanja.

Z a k l j u č a k

U ovom smo poglavlju istakli princip integralnosti nastavnog procesa prema kojemu se uz stjecanje znanja tijesno veže provjeravanje i ocjenjivanje i kvantitete i kvalitete učenikova znanja.

Naveli smo u kojim se sve fazama nastavnog procesa i kakvim postupcima (usmenim i pismenim) može pratiti znanje i rad učenika.

Iznijeli smo primjer jedne od mogućih tehnika ocjenjivanja.

Osvrnuli smo se na subjektivne i objektivne instrumente ocjenjivanja i istakli pozitivne strane testova znanja kao objektivnog mjerneg instrumenta kvantitete učenikova znanja, a uz to naglasili i neke negativnosti u primjeni testova znanja u školskoj praksi.

LITERATURA

- Aleksandrov, A. I. - »Samostojateljina rabota učaščihsja pri izučeni istoriji«, Moskva 1964.
- Ananjev, B. G. - »Vaspitanje pažnje kod učenika«, Beograd 1946.
- Ananjev, B. G. - »Pedagoška primena savremene psihologije«, Pedagogija 3, Beograd 1964.
- Babić, V. - »Metodika povijesne nastave u osnovnoj i srednjoj školi«, Histo-rijski pregled 1—4, Zagreb 1948.
- Babić, V. - »Predavanje i udžbenik — predavanje bez udžbenika«, Nastava i historije u srednjoj školi 4—5, Zagreb 1952.
- Bakovičev, M. - »Suština programirane nastave i mogućnost njenog poučavanja kod nas«, Pedagogija 3, Beograd 1964.
- Bogofavlenski, D. N. - »Mentschskaja N. A. - »Psychologische Probleme des Kenntnissserwerbs in der Schule«, Berlin 1962.
- Bujas, R. - »O ocjenjivanju«, Napredak 9—10, Zagreb 1937.
- Bujas, R. - »Bujas, Z. - Blašković, J. - »Subjektivni faktor u školskom ocjenjivanju«, Zagreb 1944.
- Bujas, Z. - »Točnost i osjetljivost nastavnika pri ocjenjivanju školskih zadataka«, Zagreb 1942.
- Bujas, Z. - »Kako treba učiti«, Zagreb 1947.
- Bujas, Z. - »Elementi psihologije«, Zagreb 1945.
- Bujas, Z. - »Osnovi psihofiziologije rada«, Zagreb 1964.
- Bujas, Z. - »Utljecaj načina ocjenjivanja na valjanost testova znanja«, Pedagogija 3, Beograd 1965.
- Čar - Gavrilović, I. - »Prognostična valjanost testova znanja, testova inteligencije i ocjena u osnovnoj školi za uspjeh u gimnaziji«, doktorska dizertacija, Zagreb 1962.
- Čar - Gavrilović, I. - »Motivi u učenju«, Beograd 1963.
- Čar - Gavrilović, I. - »Kriterij ocjenjivanja i intelektualni nivo razreda«, Pedagoški rad 3—4, Zagreb 1965.
- Čotić, A. - Ranočajec, J. - »Ispitivanje i ocjenjivanje učenika i korištenje objektivnih metoda u vrednovanju znanja«, Naša iskustva 1—2, Zagreb 1963.
- Čurić, H. - »Metodika i tehnika pisanja referata i domaćih radova iz istorije«, Sarajevo 1965.
- Dale, E. - »Audio-Visual Methods in Teaching«, New York 1955.
- Daniš, M. A. i Jesipov, B. P. - »Didaktika«, Sarajevo 1964.
- Demarin, J. - »Psihološke osnove i mogućnosti nastave povijesti u osnovnoj školi«, Pedagoški rad 7—8, Zagreb 1941.

Demarin, J. - »Metodika nastave istorije«, Beograd 1956.

Demarin, J. - »Kako provjeriti povijesno znanje učenika«, Pedagoška stvarnost 8, Novi Sad 1960.

Demarin, J. - »Uloga učeničkih grupa i organizacija u nastavi povijesti«, Historijski pregled 3—4, Zagreb 1960.

Demarin, J. - »Nastava povijesti u osnovnoj školi«, Zagreb 1961.

Demarin, M. - »Metode u nastavi povijesti«, Pedagoški rad 1—2, Zagreb 1958.

Dotrens, R. - »Individualizirana nastava«, Zagreb 1959 (prevedeno za unutar-nje potrebe Zavoda za unapređivanje školstva NRH)

Drašković, B. - »O testovima za provjeravanje znanja iz historije«, Historijski pregled 3, Zagreb 1959.

Drašković, B. - »Upotreba flanelografa u nastavi povijesti«, Historijski pregled 2, Zagreb 1960.

Drašković, B. - »Primjena nastavnih listića u nastavi historije«, Historijski pregled 2, Zagreb 1963.

Duranović, Š. - »Opisno ocjenjivanje u svjetlu trogodišnje prakse«, Bilten zavoda za unapređivanje nastave i općeg obrazovanja NRH 3—4, Zagreb 1958.

Enciklopedijski rječnik pedagogije, Zagreb 1963.

Furlan, I. - »Tri teorije učenja«, Pogledi i iskustva 3, Zagreb 1963.

Furlan, I. - »Iz psihologije aktivnog učenja«, Pogledi i iskustva 4, Zagreb 1964.

Furlan, I. - »Programirana nastava i naša škola«, Pedagoški rad 3—4, Zagreb 1964.

Furlan, I. - »Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje«, Zagreb 1965.

Furlan, I. - »Ođoj i sposobnosti«, Pogledi i iskustva 5, Zagreb 1965.

Gentner, B. i drugi - »Spezielle Probleme der Denk- und Erkenntnisarbeit im Geschichtsunterricht der Oberschule«, Potsdam 1965.

Gentner, B. - »Selbständig denken — aber wie?«, Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde br. 4, Berlin 1964.

Gentner, B. - »Die systematische Entwicklung wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsgewohnheit bei den Schülern«, u navedenom časopisu br. 1, Berlin, 1965.

Gentner, B. - »Zur Schaffung einer Ausgangsposition für die Denkerziehung im Geschichtsunterricht«, nav. časopis br. 7, Berlin 1965.

Gišts, I. V. - »Metodika osnovne nastave istorije«, Beograd 1946.

Guillaume, P. - »Psychologie«, Zagreb 1958.

Guillaume, P. - »La formation des habitudes«, Pariz 1958.

Janaček, E. - »Osamostaljenje učenika kroz nastavu povijesti«, Historijski pregled 2, Zagreb 1959.

Jesipov, B. P. - »Gončarov, N. N. - »Pedagogija«, Beograd 1947.

Josipović, J. - »Obrada povijesti po tezama«, Pedagoški rad 5—6, Zagreb 1962.

Krković, A. - »Mjerenje u psihologiji i pedagogiji«, Beograd 1960.

Krugljak, M. I. - »O suvremenosti i poređenju na satovima historije«, Pedagoški rad 8—9, Zagreb 1948.

Leko, I. - Nola, D. - »Osnovna škola — programatska struktura«, Zagreb 1965.

Levitov, N. D. - »Kinderpsychologie und pädagogische Psychologie«, Berlin 1963.

Levitov, N. D. - »Osnovi pedagoške psihologije«, Zagreb 1950.

Ljubobratović, B. - »Primijeri idejnosti na satima povijesti staroga vijeka«, Pedagoški rad 9—10, Zagreb 1950.

Makek, I. - »Metodika uputstva za povijesnu nastavu«, Zagreb 1946.

Markovac, J. - »Individualne razlike kod učenika osnovne škole«, Pogledi i iskustva 5, Zagreb 1965.

Markovac, J. - »Razvitiak navike čitanja u osnovnoj školi«, Pedagoški rad 1, Zagreb 1954.

Markovac, J. - »Neki pedagoški aspekti programirane nastave«, Pogledi i iskustva 3, Zagreb 1964.

Marković, H. - »Nastavnikove bilješke na satu historije«, Historijski pregled 1, Zagreb 1964.

Marković, H. - »Metoda diskusije u nastavi historije«, Historijski pregled 2, Zagreb 1957.

Marković, H. - Kampuš, I. - »Upotreba testova u nastavi povijesti«, Historijski pregled 1, Zagreb 1957.

Muzić, V. - »Rad s nastavnim listićima za individualni rad učenika«, Pedagoški rad 7—8, Zagreb 1958.

Muzić, V. - »Testovi znanja«, Zagreb 1961.

Muzić, V. - »Programirana nastava u svjetlu didaktičkih principa«, Pedagoški rad 9—10, Zagreb 1965.

»Nastava istorije u osnovnoj školi«, Pedagoško-metodska iskustva, Beograd 1965.

»Nastava istorije u osnovnoj školi«, Zbornik obrađenih nastavnih jedinica, Beograd 1964.

»Nastava istorije u srednjoj školi«, izbor članaka, prijevod s ruskoga, Beograd 1948.

Nola, D. - »Sistem ocjenjivanja u obaveznoj školi«, Savremena škola 5—6, Zagreb 1955.

Ogrizović, M. - »Prilog problematici ocjenjivanja u našim srednjim školama«, Pedagoški rad 7—8, Zagreb 1950.

Osgood, Ch. E. - »Metod i teorija u eksperimentalnoj psihologiji«, Beograd 1963.

Pataki, S. - »Opća pedagogija«, Zagreb 1964.

Peruško, Š. - »Materinski jezik u obaveznoj školi«, Zagreb 1961.

Poljak, V. - »Misaono aktiviranje učenika u nastavi«, Pedagoški rad 3—4, Zagreb 1960.

Poljak, V. - »Artikulacija nastave«, Pogledi i iskustva 3, Zagreb 1963.

Poljak, V. - »Princip aktivnosti učenika u nastavi«, Pogledi i iskustva 4, Zagreb 1964.

Poljak, V. - »Planiranje u nastavi«, Zagreb 1964.

Poljak, V. - »Pripremanje nastavnika za nastavu«, Pedagoški rad 7—8, Zagreb 1965.

Poljak, V. - »Rad po uzoru — put do samostalnog rada učenika«, Zagreb 1965.

Poljak, V. - »Sistemiziranje nastavnih sadržaja«, Zagreb 1965.

Poljak, V. - »Neka pitanja o integraciji nastave u suvremenoj školi«, Pedagoški rad 5—6, Zagreb 1964.

Potkonjak, N. - »Razvijanje radne kulture učenika«, Pedagogija 1—2, Beograd 1965.

Preuss, R. - »Einige Probleme der immanenten Wiederholung im Geschichtsunterricht«, Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde br. 7, Berlin 1965.

Rösner, M. - »Nastavna tehnika«, Beograd 1960.

Rubinstajn, S. L. - »Psihologija mišljenja i govora«, Zagreb 1950.

Rubinstajn, S. L. - »Problem sposobnosti i pitanje psihološke teorije«, Savremena škola 7—8, Beograd 1962.

Salzer, O. - »Aktivne metode u nastavi historije«, Historijski pregled 3, Zagreb 1957.

Smolčić, N. - »O racionalnoj organizaciji učenja«, Organizacija rada 7, Beograd 1951.

Spasić, V. - »Metodika aktivnog posmatranja u nastavi«, Beograd 1938.

- Stöcker, M. - »Savremeno formiranje nastave«, Beograd 1960.
- Stevanović, B. - »Učenje i pamćenje«, Kragujevac.
- Stevanović, B. - »Pedagoška psihologija«, Beograd 1957.
- Stohr, B. - »Methodik des Geschichtsunterrichts«, Berlin 1965.
- Stručev, A. I. - »Metodika nastave istorije«, Sarajevo 1965.
- Šimleša, P. - »Uzroci formalizma u znanju učenika«, Zagreb 1954.
- Šimleša, P. - »Suвремена nastava«, Zagreb 1965.
- Troj, F. - »Psihologija deteta«, Beograd 1963.
- Troj, F. - »Prilog pitanju proveravanja i ocenjivanja u našim školama«, Beograd 1957.
- Vermeulen, G. - »Psihologija deteta i mladica«, Beograd 1941.
- Vujaklija, Z. - »Neka iskustva u integriranju predmeta društvene grupe«, Pogledi i iskustva 1, Zagreb 1965.
- Vujaklija, Z. - »Personalna koncentracija i koordinacija sadržaja u društvenoj grupi predmeta«, Pedagoški rad 5-6, Zagreb 1965.
- Wermes, H. - »Von der Umgestaltung einer Geschichtsstunde«, Geschichtsunterricht und Bürgerkunde, br. 11, Berlin 1964.
- Wermes, H. - »Zu einigen Ergebnissen und Problemen der Entwicklung von Fähigkeiten am Lehrbuchtext«, Berlin 1965.
- Woodworth, R. S. - »Eksperimentalna psihologija«, Beograd 1959.
- Zvonarević, M. - »Psihologija za III razred gimnazije«, Zagreb 1963.
- Zvonarević, M. - »Psihologija za III razred gimnazije«, Priručnik za nastavnike, Zagreb 1963.

PRILOG

PRIMJER PLANIRANJA NASTAVNOG GRADIIVA I
 OBLIKA RADA U RAZVIJANJU RADNIH VJEŠTINA U
 NASTAVI POVIJESTI ZA VI RAZRED OSNOVNE ŠKOLE,
 I. POLUGODIŠTE (PREMA BILJEŠKAMA NASTAVNICE
 NEVENKE DVORŽAK)

Broj i tip sata	Nastavna jedinica	Novi pojmovi	Nastavna sredstva	Nastavne metode	Razvoj radnih vještina	Samostalni rad učenika kod kuće
8. N.	Stvaranje robovasničke države	- robovasnički veloposednik - klasa - vladar - podanik - robovasnička država	- slike - crtež	- objašnjavanje - izlaganje	- plan izlaganja (bilješke) - izrada povijesnog rječnika	- naučiti izlagati stvaranje robovasničke države - pismeno objasniti nove pojmove - sastaviti pregled naučenog gradiva (teze) - R.B., str. 4.
9. P.	Put razvoja i uspona čovjeka i usporodovasnička država	- robovasnička država - podanik - vladar - klasa - veloposednik	- udzbenik, str. 23. - R. B., str. 2-3.	- razgovor - rad s crtežom	- sinteza naučenog gradiva za ponavljanje	-
10. N.	Stara egipatska država	- faraon - namjesnik - despot - mumija - balzamiranje - sarkofag	- udzbenik, str. 24. - P. C.: Dar Nila, karta Atrike i 28. - P. C.: Vrbetić-Zečelj: Uđimo u Keopsovu piramidu, tekst udz., str. 28. - Mit o Ozirisu, slika, udzbenik, str. 30. - Karta: Dolina Nila s historijskim spomenicima - razgladnice	- rad s tekstom - razgovor - objašnjavanje - izlaganje - učenici rade sa slikom samostalno	- rad s tekstom - rad s crtom - rad sa slikama - tihio čitanje - objašnjavanje slike	- prema zadatku udzbenika na str. 27. izraditi crtu vremena - opis slika uklopiti u izlaganje teksta udzbenika
11. N.	Vjerovana starina	- mnogobojstvo - balzamiranje - mumija - sarkofag	- P. C.: Vrbetić-Zečelj: Uđimo u Keopsovu piramidu, tekst udz., str. 28. - Mit o Ozirisu, slika, udzbenik, str. 30. - Karta: Dolina Nila s historijskim spomenicima - razgladnice	- razgovor - izlaganje - demonstracija - razgovor	- rad sa slikama - tihio čitanje - objašnjavanje slike	- prema zadatku udzbenika i zadaci iz pitanja i zadaci iz udzbenika, str. 34.
12. N.	Egipatska kultura	- stinaga - hijeroglifi - piramide	- R. B., str. 5. - difalim: Život u starom Egipatu	- demonstracija - razgovor	- rad sa slikama - samostalno objašnjavanje slike	-
13. U.	Egipat	-	- R. B., str. 5. - difalim: Život u starom Egipatu	- demonstracija - razgovor	- rad sa slikama - samostalno objašnjavanje slike	-

II NASTAVNA CJELINA: STARI NARODI ISTOKA

Broj i tip sata	Nastavna jedinica	Novi pojmovi	Nastavna sredstva	Nastavne metode	Razvoj radnih vještina	Samostalni rad učenika kod kuće
1. N.	Upoznavanje s građom i udzbenikom za VI razred	- povijesno pretpovijesno doba - kultura - nova era - pr. n. e.	- udzbenik, str. 5. - R. B., str. 1. - P. C.: Stvaralačka priča, Umjetno oduje (izbor iz teksta)	- razgovor - demonstracija - rad s tekstom	- analiza slike - upotreba rječničke u udzbeniku - razgovor - objašnjavanje - vremenama	- opis slika na str. 5. udzbenika
2. U.	Orijentacija u vremenima	- nova era - pr. n. e.	- R. B., str. 1. - P. C.: Stvaralačka priča, Umjetno oduje (izbor iz teksta)	- razgovor - demonstracija - rad s tekstom	- razgovor - objašnjavanje - vremenama	- rješavanje zadatka udzbenika - P. C.: Krenjasić, str. 7.
3. N.	Stara kameno doba	- prethodnik - čovjeka - kopor ili horda	- udzbenik - P. C.: Stvaralačka priča, Umjetno oduje (izbor iz teksta)	- razgovor - demonstracija - rad s tekstom	- opširno i sažeto prepricavanje - glavni podaci	- P. C.: Krenjasić, str. 7. - P. C.: Krenjasić, str. 7. - P. C.: Krenjasić, str. 7.
4. N.	Život ljudi u mladoj kamenoj dobi	- rod - plemo - rodovsko društvo	- udzbenik	- razgovor - demonstracija - rad s tekstom	- sažeto prepricavanje uz slike - glavni podaci - što treba pamtit	- P. C.: Prica o Jelenima, Prva zeznina, Krava mlve (glavni podaci)
5. P.	Starje i mlade kameno doba	- vjeka u davna vremena	- difalim: Život čovjeka u davna vremena	- demonstracija - razgovor	- opis slike (opširnije)	- prema bilješkama u školi pregledno izmisliti sadržaj slike
6. N.	Vjerovanje ljudi u duhove	- duh - totem - magija	- slika crteža iz udzbenika - P. C.: Stvaralačka priča, Umjetno oduje (izbor iz teksta)	- izlaganje - demonstracija - rad učenika s tekstom	- opširno prepricavanje na pitanja - odgovori na pitanja - sažeto izlaganje (pismeno)	- P. C.: Vjerovanje u duhove, ispisati glavne misli, sažeto prepricati
7. N.	Metallno doba	- roba - seoska optina - privatno zajedništvo - nisko vlasništvo	- udzbenik, str. 18-20. - povijesna karta, str. 19.	- upute za samostalno rad učenika	- opširno prepricavanje - glavni podaci	- P. C.: Vjerovanje u duhove, ispisati glavne misli, sažeto prepricati - udzbenik, str. 23. - ispisati u svoju bilježnicu . . .

Legenda: N. — novo
P. — ponavljanje
U. — uvažavanje
I. — ispitivanje

S. — sinteza
P. C. — povijesna čitanka
R. B. — radna bilježnica

I NASTAVNA CJELINA: PRETPOVJESNO DOBA

Broj i tip sata	Nastavna jedinica	Novi pojmovi	Nastavna sredstva	Nastavne metode	Razvoj radnih vještina	Samostalni rad učenika kod kuće
21. N.	Kolonizacija Grka	- kolonizacija	- udzbenik, str. 47. - R.B., str. 8.	- samostalni rad učenika	- samostalne pro- - učenje	- provjeriti znanje - stećeno u školi
22. N.	Atena, najzastup- - ja grčka državnica	- monarhija - aristokratska - demokratska - republika	- skica na ploči	- objašnjenje pojnova	- tumachenje pojmo- - va svojim riječi- - ma (kratko)	- nastavak rada na - povijesnom rje- - šenju, str. 9.
23. P.	Razvoj grčkih - država	- strateg - republika	- zaključak u udz- - beniku, str. 52.	- rad s tekstom	- iznošenje zaklju- - čaka svojim - riječima	- napisati svojim - riječima zaključak
24. N.	Grčka kultura - u doba Perikla	- amfiteatar	- dijaprojekcije - grčkih hramova - slike - tekst - crež akropole	- izlaganje - objašnjenje pro- - jekcija	- izražavanje doživ- - ljenog (estetsko - vrednovanje)	- sakupiti razlje- - nice o Grčkoj
25. N.	Grčka gubi samo- - stavnost	- udzbenik, str. 57. - crta vremena	- rad s kartom	- izlaganje	- tehnička pamćenja - glavnih podataka	- izraditi - crtu vremena
26. P.	Povijest starih - Grka	- he-lenizam - kultura	- tekst udzbenika - P.C.: Srednje svi- - jeta i Učarani div- - - Zetelj; O Alek- - sandriji	- samostalni rad učenika	- traženje glavne - misli iz zadanih - tekstova (3 grupe - učenika)	- lješakama izrade- - nim u školi - zadano 14 dana - unaprijed; - ponoviti prema - zadanim udzbeni- - - kama; povijest - Grčke
27. S.	Stari narodi	- udzbenik, str. 62. - povijesna karta,	- pitanja i zadaci - udzbenik, str. 61.	- razgovor	- lješavanje postav- - (pismeno, kratko)	- sistematičnija - stećenog znanja

Broj i tip sata	Nastavna jedinica	Novi pojmovi	Nastavna sredstva	Nastavne metode	Razvoj radnih vještina	Samostalni rad učenika kod kuće
14. U.	Stari narodi	- zidna karta - udzbenik, karte,	- zidna karta - str. 38. - razgovor	- razgovor	- pregledno - glavni podaci	- ponoviti čitavo - izlaganje - izraditi teze za - pregled naučenog
15. N.	Posrednici - Istok-Zapad	- kolonija - posrednici	- zidna karta - povijesna karta, - crta vremena	- rad s povijesnom - kartom	- čitanje povijesne - karte s tekstom - uz kartu	- tekst udzbenika - samostalno obra- - diti i uklopiti po- - datke s karte
16. I.	Stari narodi	- test: Prethistorija - i Egipt	- udzbenik, str. 35.	- samostalni rad učenika	- pismeno rješava- - nje zadataka	- samostalno - provjeravanje - znanja - R.B., str. 6.
17. N.	Naseljavanje - Grčke	- plemenski savez - bazilije - aristokracija - Heleni - akropola - demos	- karta udzbenika, - zidna karta - str. 38. - razgovor	- rad s kartom - izlaganje	- rad s povijesnom - kartom, legendom - i pitanjima u le- - gendi	- samostalno - izlaganje uz - kartu
18. N.	Iljada i Odiseja	- P.C.: Vrbetić- - Zetelj; Odisej - kaznjava Terzija	- P.C.: Gozba božo- - - tefju - Miti o Prome- - - tefju	- rad s tekstom - stvaranje zaklju- - čaka uz pomoćna - pitanja	- analiza teksta - stvaranje zaklju- - čaka uz pitanja - stvaranja analiza - mitova	- pismena zadaca - prema zadacima iz - udzbenika, str. 44.
19. N.	Grčki bogovi I - mitovi	- titan - satir - nimfe	- P.C.: Gozba božo- - - tefju - Miti o Prome- - - tefju	- rad s tekstom	- analiza teksta - stvaranje zaklju- - čaka uz pitanja - stvaranja analiza - mitova	- mit o Dedalu - i Ikaru - poveivanje - tekstova članke - s tekstom udzbe- - - nika
20. N.	Stvaranje grčkih - polisa	- polis - politika	- udzbenik, str. 45. - povijesna karta, - str. 45.	- razgovor - objašnjenje - pojnova	- stvaranje veza - staro-novo	- teze za izlaganje - teme »Postanak - države«

III NASTAVNA CJELINA: ROBOVLASNIČKA ANTKA

Broj i tip sata	Nastavna jedinica	Novi pojmovi	Nastavna sredstva	Nastavne metode	Razvoj radnih vještina	Samostalni rad učenika kod kuće
36. N.	Pojava kršćanstva i raspad carstva	- katakombne heretici	- P. C. Vrbčić-Zeželj: Kršćanstvo i Rimsko Carstvo	- izlaganje	- povezivanje podataka o religiji	- sakupiti podatke o praznovjerju
37. N.	Rimska kultura	- kupola	- udzbenik str. 80.	- rad s tekstom	- upoznavanje bitnih	- sakupiti ilustracije o antičkoj kulturi
38. N.	Nashe zemlje u rimsko doba	- Pantheon	- povijesna karta, str. 82-86.	- rad s tekstom	- upoznavanje bitnih	- potražiti podatke u Dječjoj enciklopediji
39. P.	Uspori pad Rima	- portret	- R. B., str. 17.	- razgovor	- pregled događaja iz raznih izvora	- crta vremena
40. I.	Paralela Grčka - Rim	- antika	- testovi II cjeline	- samostalni rad učenika	- pismeno rješavanje postavljenih zadataka	

Broj i tip sata	Nastavna jedinica	Novi pojmovi	Nastavna sredstva	Nastavne metode	Razvoj radnih vještina	Samostalni rad učenika kod kuće
28. N.	Rim: grad-država	- forum	- povijesna karta, str. 69.	- izlaganje	- praviljenje bilježbenika	- provjeriti znanje prema bilježkama
29. N.	Osvajanje Italije i dominacija na Mediteranu	- legija	- povijesna karta, str. 70.	- rad s tekstom	- praviljenje biljezaka iz P. C.	- povezati tekst P. C. i udzbenika
30. P.	Hazvoj Rima	- provinije	- crta vremena	- razgovor	- bilježenje naučenih podataka na crtli vremena	- izraditi crtu vremena
31. N.	Robovlasnička pribrada - brada	- agrarna reforma	- udzbenik, str. 71.	- rad s tekstom	- objasnjavanje teksta	- prema bilježkama prepricati tekst
32. N.	Ustanak robova pod Spartakom	- gladijator	- Giovagnoli: Spartak (odabrani odlomci)	- citiranje	- usmeno korektiranje učenika prema pročitanim pjesk (samostalni rad)	- P. C.: Na trgu robova, Orude koje govori, Krvožedni
33. P.	Hazvoj rimske države do carstva	- diktator	- crta vremena	- razgovor	- pregled naučenog gradiva	- prema pregledu provjeriti znanje
34. N.	Rimsko Carstvo	- imperij	- povijesna karta, str. 77.	- izlaganje	- objasnjavanje gradiva	- zadaci udzbenika
35. N.	Kriza robovlasništva, kolonati	- zakupnik	- grčki prikaz	- razgovor	- samostalno objasnjavanje	- R. B., str. 14-15.

IV NASTAVNA CJELINA: RIMLJANI GOSPODARI SVIJETA

РЕЗЮМЕ

Современная психология все больше посвящает внимания изучению проблем успешного обучения. Законы психологии достаточно не применяются в учебной практике вообще, а тем самым и в преподавании истории. Учителя не объясняют учащимся, как нужно её изучать, и не побуждают их к рациональным методам работы, и именно поэтому результаты работы часто не соответствуют затраченному труду.

Вследствие этого в первой главе этой книги излагаются психологические и дидактические принципы рационального, а вследствие этого и успешного обучения. На примерах обучения истории показано, каким образом учитель должен постепенно вести учащихся от низших классов основной школы до последнего класса средней школы, чтобы развить у них трудовые навыки, которые готовят их к успешной самостоятельной работе над приобретением, расширением, углублением и связью с современностью знаний по истории.

Подчеркиваются те формы работы, которые побуждают учащихся к тому, чтобы операциями мышления — анализом и сравнением — они могли выделить из множества данных исторического материала самые существенные, чтобы затем синтезом и обобщением создали новое логическое обобщенное целое, которое поможет им при знакомстве с законами исторического развития и при создании собственных взглядов на исторические события. Только так сможет осуществиться и цель изучения истории: знание ради сознания, сознание ради деятельности.

Вся организация учебного процесса должна быть подчинена осуществлению этой цели. Именно поэтому во второй главе этой книги на примерах из практики обучения показано, каким образом преподаватель, придерживаясь психологических и дидактических принципов, во всех фазах учебного процесса так ведет учащихся, что они максимально, вдумчиво, активно занимаются предметом, несмотря на то, идет ли речь об усвоении новых понятий и фактов или об ориентировке учащихся во времени и пространстве, об объяснении и исторической проблематики или же о систематизации уже изученных материалов и применении усвоенных понятий к объяснению современных событий.

Одним из путей в подготовке учащихся к самостоятельному усвоению знаний является работа с учебником, рабочей тетрадью и с книгой для чтения по истории, а также с остальными беллетристическими, научными и документальными историческими текстами. В следующих главах изложены разные формы работы, при помощи которых учителя объясняют учащимся, как следует работать над текстом и иллюстрациями учебника, чему служат задания, находящиеся в учебнике и в рабочей тетради, когда и как их необходимо решать, как нужно использовать информацию, почерпнутую из текстов книги для чтения по истории и каким образом нужно пользоваться остальными историческими произведениями. Веда учащихся именно так, учитель их постепенно готовит к тому, что они и сами в течение школьного обучения и после его окончания, пользуясь различными источниками информации, расширят имеющиеся знания, и обогатятся новыми.

Составной частью учебного процесса является учет успеваемости, проверка и оценка результатов работы учащегося. Этому вопросу посвящена последняя глава этой книги. Современная доктрина отбросила устаревшие формы оценки знаний учащихся и на их место поставила новые принципы, на основании которых учет успеваемости учащихся и оценка знаний должны быть тесно связаны с процессом усвоения знаний. Этот принцип интегральности учебного процесса раскрыт на примерах из практики обучения; показано, каким образом в каждой части урока и в течение всего учебного процесса можно вести непрерывный контроль за работой и знаниями учащегося; отметка, которую можно вывести из этого учета успеваемости содержит в себе и субъективные и объективные элементы, влияющие на количество и качество знаний учащегося.

Наряду с классическими формами устной и письменной проверки знаний подчеркнуты преимуществы и вопросы-ответного знания (tes), как объективного инструмента оценки; здесь же описаны как хорошие, так и плохие стороны его применения в педагогической практике.

IZDAVAČKO PODUZEĆE »SKOLSKA KNJIGA«
Zagreb, Masarykova 28

Za izdavača
ANTE MARIN

Tehnički urednik
TOMISLAV JUKIĆ

Lektor
EMICA PRIJATELJ

Korektor
ZDRAVKO ANDRIĆ
BLANKA KROFLIN

Štampanje završeno u lipnju 1968.

