

МЈЕСТО И УЛОГА УЏБЕНИКА ИСТОРИЈЕ У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: У последње три деценије великих геополитичких промјена на простору Европе и свијета, дошло је у значајној мјери и до ревизије историјских догађаја, не само у општем домену научне историографије, него и мјеста и улоге предмета и наставе историје. Поред планова и програма, најизразитији облик концепта предмета и наставе историје у једној држави је уџбеник историје. Његове одлике, садржај и опремљеност у значајној мјери одређују формирање историјске свијести младих генерација једне државе, као општег облика друштвене свијести и идентитета једног народа. Свакако да уџбеник не може бити резултат паушалног приступа његовом уређењу и карактеристикама. Он мора одговорити општим дидактичким принципима, психолошким стандардима, као и стандардима модерне историјске науке.

Кључне ријечи: историја, настава, уџбеник, дидактички принципи

1. Општа педагошко-дидактичка дефиниција уџбеника и фактора који утичу на његову израду и одлике у савременој настави

а) Педагошко-дидактичка дефиниција уџбеника и његових одлика у савременој настави

У дидактичком дефинисању процеса наставе постоје три основна фактора: наставник, уџбеник и садржаји наставе. Садржаји наставе су везивни предмет између наставника и уџбеника. Дидактичар Младен Вилотијевић тврди: „Наставник успоставља однос са учеником и, обрнуто, ученик са наставником преко садржаја. То, међутим не значи да су садржаји обично техничко средство преко којег опште друга два фактора наставе.“ Међутим, и навођење садржаја наставе у савременој настави уопште је широк појам. У старијим образовно-школским системима под садржајем наставе подразумејиван је само стручни (научни) материјал преточен у уџбенике. Без обзира на ову констатацију, неспорно је да наставни садржај одређујуће

* oss@t-com.me

утиче на наставни процес. Она је повезана са наставниковим радом и односним предметом, те у том смислу Вилотијевић констатује: „Наставна грађа, дакле, битно утиче на наставника и његов рад. То се најбоље види на предметним специфичностима.“ Из овог се развија повратни процес, од ученика ка грађи и наставнику, чим Вилотијевић наводи: „Садржаји утичу не само на стил и приступ наставника него и ученика... Грађа у знатној мери, одређује како ће ученик учити. Од грађе доста зависи које ће способности ученик развијати.“ (Вилотијевић 1, 1999, 150 – 151). Слично мишљење има и дидактичар Никола Филиповић који наглашава: „‘Дидактички троугао’ обухвата наставника, ученика и садржаје. Многи су теоретичари вјеровали да осим ова три ‘основна чиниоца’ нема других фактора наставе. Међутим, данас се не говори о поменутом три фактора, већ о више фактора који непосредно или посредно присуствују у чину наставе.“ (Филиповић, 1988, 81).

Како је већ назначено, у савременој настави садржаји наставе су разнолики. Из домена педагошког и дидактичког сагледавања уџбеник заправо представља основно наставно средство, из кога су произашла сва друга наставна средства, и он их у значајној мјери сублимира. Филиповић, класификујући наставна средства, у прву групу сврстава текстуална наставна средства, а као прво наводи уџбеник. По њему: „Уџбеник је текстуално наставно средство у којем се научно и дидактички прикладно излажу и образлажу чињенице, законитости, теореме и ставови с циљем да полазници усвоје потребна знања, развијају своје мисаоне способности, стекну навику и културу рада са књигом.“ (Филиповић, 1988, 126).

И дидактичар Милан Баковљев има слично мишљење, чим има став, да:

„За разлику од разноврсних допунских и помоћних књига и брошура које се у настави користе, уџбеник је основна школска књига, писана на основу одговарајућег наставног програма и намењена ученику. Служи како за самостално усвајање новог наставног градива (за обраду градива текст-методом), тако и за проширивање, продубљивање, систематизовање и утврђивање већ обрађеног наставног градива.“ (Баковљев, 1992, 100).

б) Општи дидактички принципи на којима се заснива уџбеник

Савремена педагогија, дидактика, а у вези са њима и педагошка психологија, те психологија учења и наставе, развили су велики број дидактичких принципа. Они су одређујући услов за успјешност

наставног процеса. Неки од ових принципа су општи, и могли би се рећи традиционално-класични. Но, стални развитак науке, технолошко усавршавање људског друштва и компјутеризација, условили су развитак и неопходност и нових принципа. Принципи нијесу једном за свагда дати, нити су непромјенљиви. Они су полазиште за израду било ког уџбеника, тј. уџбеник се без њих не може замислити, нити испунити свој задатак и својство. У овој тематици јављају се двије проблематике. Прва је условљеност одређених дидактичких принципа односној науци. Друга је спорење самих дидактичара колико у модерној науци одређени принцип може да допринесе успјешности савлађивања наставних задатака, па конкретно и у уџбеницима. Ово се раслојава чак и до односног предмета. Тако се поједини дидактичари држе само класичних дидактичких принципа, сматрају их непромјенљивим, незамјенљивим и коначним, а један број их има читав низ, што се у одређеним педагошко-дидактичким мишљењима сматра као помодарство и научни егзибиционизам.

Вилотијевић као дидактичке принципе наводи: очигледности и апстрактности; систематичности и поступности; приступачности узрасту ученика; индивидуализације, диференцијације и интеграције; свјесне активности ученика; рационализације и економичности, те научности. (Вилотијевић 1, 1999, 396). Идући у већ даљу научну прошлост, на основу изложених тадашњих дидактичких принципа, може се правити компарација са модернима, или модерно уобличеним или новим принципима. Тако српски педагог са краја XIX вијека, Војислав Бакић, дефинише ова начела (принципе): саморадње, поступности, концентрације, природности, вјежбања, истинитости, и интересантности. (Бакић, 1897, 18).

Ако би се навели неки примјери страних дидактичара, може се доћи до принципа које утврђују совјетски дидактичари М. Данилов и Борис Јесипов, а то су: научности, систематичности, повезивања теорије са праксом, свјесности и активности, очигледности, трајности знања, и доступности наставе. (Данилов – Јесипов, 1964, 24). Њемачки дидактичар Хелмут Клајн сматра да су ови дидактички принципи: стваралачка спознајна активност ученика у настави; руковођење ученичким радом у настави; научност у настави, јединство теорије и праксе у настави, очигледност; поступност; доступност наставе и одгоја. (Клајн, 1961, 32).

Перо Шимлеша опредијелио се за ове принципе: примјереност наставе доби ученика; индивидуализација наставе; социјализација наставе; кориштење постојећих и развијање нових интереса; наставничково руковођење наставом; доживљај; свјесна активност; повезаност наставе са животом; повезаност теорије са праксом; систематичност и поступност; зорност; економичност; трајност знања вјештина и навика. (Шимлеша, 1964,

27). Код Владимира Пољака сусрећу се готово различити принципи, а то су: зорности и апстрактности; активности и развојности; систематичности и поступности; диференцијације и интеграције; примјерености и акцелерације; индивидуализације и социјализације; хисторичности и сувремености. (Пољак, 1970, 37 – 49).

Неки педагошки и дидактички радови настали у доба социјализма убрајају у дидактичке циљеве и идеолошке циљеве. Ако се они изузму, тако нпр. Тихомир Продановић наводи и обрађује ове принципе: узрасне, индивидуалне и васпитно–образовне одмјерености наставе; свјесне активности и комплетне очигледности у наставном раду; поступности и систематичности у наставном раду; трајности знања, умијења и навика; рационализације и економије у наставном раду; јединства теорије и праксе у наставном раду. (Продановић, 1968, 54 – 71). У истом смислу, ако се одбију идеолошке карактеристике код Ђорђа Лекића, види се да је дискурс његових принципа прилично мали, јер уврштава: поступност и одмјереност; научност и систематичност; очигледност; свјесну активност; трајност усвојених знања, умијења и навика. (Лекић, 1976, 27).

Никола Филиповић пак набраја ове дидактичке принципе: научна и идејна заснованост наставе; усклађивање наставе према могућностима ученика и васпитно–образовним циљевима и задацима; спознајна компактност у настави; стимулативност и стваралачка активност субјеката едукативног процеса; поступност и систематичност у настави; понављање, вјежбање и вредновање у наставном процесу; економичност и одгојно–образовна ефикасност наставе. (Филиповић, 1988, 173 – 200). Милан Баковљев је на становишту ових дидактичких принципа: научности; систематичности и поступности; вођења рачуна о узрасту ученика; уважавања индивидуалних особености ученика; ученичке активности; очигледности; повезаности теорије са праксом; трајности знања, умијења и навика; економичности. (Баковљев, 1992, 27 – 67).

Новак Лакета и Данијела Василијевић сматрају да су највише заступљени ови дидактички принципи: очигледности; систематичности и поступности; активности; васпитне усмјерености; научности; повезаности теорије и праксе; трајности знања, вјештина и навика; индивидуализације; примјерености наставе узрасту ученика. Овај дидактички тандем међутим тврди оно што је више педагога и дидактичара тврдило, а то је: „Очигледно, нема слагања око наставних принципа, сваки дидактичар сматра најважнијом своју класификацију и настоји да се прихвати и примењује у наставној пракси.“ (Лакета – Василијевић, 2006, 359).

Међутим, Филиповић наводи да је компаративним истраживањима дидактичких принципа од низа аутора дошао до броја од чак 35 дидактичких

принципа „што не значи да се тиме исцрпљује укупност погледа на систем дидактичких принципа.“ Према њему, прикупљени принципи су ови: очигледности; систематичности и поступности; одмјерености према природи ученика; активности; вјежбања; понављања и утврђивања; одгојности; индивидуалног прилажења; саморадње; концентрације; истинитости; интересантности; научности; повезаности теорије са праксом; свјесности и активности; трајности знања, умијења и навика; стваралачке спознајне активности; руковођења ученичким радом; колективизма у настави; јединства конкретног и апстрактног; повезаности онога што се постиже у настави; координација свих активности у настави; кориштење постојећих и развијање нових интереса; повезаност наставе са животом; економичности; зорности и апстрактности; активности и развојности; диференцијације и интеграције; примјерености и акцелерације; хисторичности и сувремености; усмјерености према циљу и задацима васпитања и образовања; рационализације и економичности. Преостала два тичу се идеолошких карактеристика, узимајући у обзир период социјализма када је Филиповићев рад настао. (Филиповић, 1988, 171 – 172).

Као што се да видјети, из низа дидактичких и наставних принципа који су наведени, неки су за израду уџбеника од примарног, а неки од секундарног карактера. Неки принципи се код различитих аутора различито и наводе, а у ствари ради се о истима. Међутим, заобилажењем чак и секундарних принципа у изради уџбеника, он би био знатно научно и функционално оштећен. Треба узети у обзир и чињеницу, да и различити педагози и дидактичари за израду уџбеника дају одређеним принципима мању или већу важност, а неке сматрају чак и неупотребљивим у домену израде уџбеника. Све то зависи од личних погледа и схватања стручњака, периода научног развика и датог стања научног стадијума, схватања мјеста и улоге уџбеника у одређеном друштву и наставном процесу, идеолошко-политичким карактеристикама односног друштва и сл.

в) Условљеност и корелација израде уџбеника са наставним планом и програмом

Уџбеник није аутохтон фактор наставе. Он не настаје стихијски. Поред већ наведених дидактичких и наставних принципа које мора испунити својим карактером и садржајем, он је условљен наставним планом и програмом. Он је, најједноставније речено, резултат наставног плана и програма. Као и код дидактичких и наставних принципа, различити педагози и дидактичари различито дефинишу појам, карактер и садржај наставног плана и програма. Није претенциозно констатовати, да у много случајева уџбеник бива

оптерећен интересима и карактером плана и програма. Сама ријеч, која се у односном смислу употребљава и за наставни процес план, изводи се од латинске ријечи *planum*, што значи правити редосљед активности, извођења одређених радњи, синхронизовано остваривање нечега и сл.

Никола Филиповић наставни план дефинише као

„трајнији документ којим се одређују наставни предмети, редосљед њихове обраде по разредима, годиштима или временским цјелинама, број седмичних часова за сваки наставни предмет, као и укупно временско оптерећење полазника у седмици. У неким наставним плановима исказан је годишњи, семестрални или укупни број наставних сати за поједине предмете, као и за све предмете заједно.“ (Филиповић, 1988, 101).

Милан Баковљев наставни план види као „документ (обично у облику табеле) којим се прописује који предмети ће се изучавати у одређеној школи, у којим разредима (годиштима) и са колико часова недељно односно годишње.“ Он дијели планове у три врсте: сукцесивне, симултане и комбиноване. Сукцесивни подразумевају изучавање мање групе предмета у више школских година док се потпуно не обради градиво, па се онда замјењују другим предметима. Симултани подразумевају изучавање већег броја предмета у потпуности одређеног периода школовања. Комбиновани подразумевају комбинацију једног и другог модела. У савременом школском систему човјечанства, укључујући ту и бивше југословенске републике, углавном преовладава комбиновани, јер се у половини првог циклуса школовања (основног) уводи дио предмета класичне провинијенције: историја, географија, физика, хемија, биологија, техничко образовање, с тиме, што се кроз прве разреде кроз предмет Познавање природе и друштва, стичу основни појмови за ове науке. (Баковљев, 1992, 22 – 23).

Управо због раније наведеног, да сви педагози и дидактичари немају јединствено мишљење дефинисања значења наставног плана и програма, може се као репрезентативан примјер навести мишљење дидактичара Младена Вилотијевића. Он не прави класичну разлику између наставног плана и програма. Тврди да:

„Планирање обухвата задатке које треба обавити у одређеном времену, (извршиоце и групе), облике, методе и средства за остваривање постављеног циља, као и начине контроле и процене постигнутих резултата, што се огледа у планском и рационалном распоређивању и подели индивидуалног и групног рада... Планирањем се избегава стихијност у васпитно-образовном процесу.“

Међутим, Вилотијевић општи контекст разматрања планирања, доводи у домен програмирања, чим је на становишту да: „Оно омогућава да наставник, на основу теоријских сазнања и практичних искуства, предвиђа не само садржаје (шта ће радити на часу) већ и дидактичко-методичку организацију, односно технологију рада (како ће на часу радити).“

Да би планирање било добро и осмишљено, оно по Вилотијевићу треба да испуни више захтјева. Глобално наведени, они су сљедећи: планирање редовне, допунске и додатне наставе; слободних активности; рада одјелењских заједница; екскурзија и посјета; долазак до одређених наставних резултата (у широком аспекту разматрања); дидактичко-техничке припреме; припреме наставника на годишњем, полугодишњем, мјесечном и односно-часовном нивоу. (Вилотијевић, 1999, 335-349). Из свега изложеног јасно се види да Вилотијевић разрађује, тј. компарира планирање са програмирањем.

Новак Лакета и Данијела Василијевић сматрају да је: „Наставни план, најчешће, дат у виду табеле, садржи наставне предмете који се изучавају у одређеној школи, распоред предмета по разредима и недељни фонд часова за сваки наставни предмет. Стварање наставног плана је врло стручан, сложен и одговоран посао, њиме се одређује профил школе и правци развоја ученика.“ И овај дидактички тандем такође распоред наставних предмета види по моделу сукцесивног, симултаног и комбинованог модела. (Лакета – Василијевић, 2006, 146 – 147).

И у смислу дефинисања наставног програма постоје између појединих педагога и дидактичара разлике, мада не у толикој мјери као по питању плана. Никола Филиповић сматра да је: „Наставни програм документ трајније вриједности којим се одређује, конкретизује садржински оквир наставних предмета заступљених у наставном плану и дају основна дидактичко-методичка упутства за њихову обраду.“ Он као битне факторе одређења наставног програма и успјешности његовог извођења, види у комбинацији дидактичко-наставних принципа са неким видовима методике наставе односних предмета, а то су: научност, одгојно-образовна подобност, ослањање наставног програма на претходне програме; онемогућавање тенденција ка енциклопедизму, хисторицизму, формализму и површности; корелативну повезаност са подручјима тематских цјелина; уважавање дидактичко-методичке систематике; удруживање рада стручњака и формирање стручних тимова за израду програма. (Филиповић, 1988, 109 – 111).

Милан Баковљев је мишљења да се:

„Наставни план конкретизује наставним програмима, којима се прописује шта ће се у плану предвиђеним предметима изучавати, тј. која знања, умења и навике ученици треба да стекну у сваком поједином разреду. Баш као и наставни план, и тај документ је обавезан. За сваку врсту школе ствара се онолико наставних програма колико је предмета садржаних у њеном наставном плану.“

Баковљев разликује три типа наставног плана: линеарни (сукцесивни), концентрични, и комбиновани. Линеарни подразумева учење односног предмета сукцесивно. Теме се ређају једна за другом, док се тај предмет не изучи и на њега се током школовања више не враћа. Концентрични подсећа на концентричне кругове. Он подразумева учење односног предмета по нивоима садржаја, који се шире и понављају два или више пута. Комбиновани, већ према самом називу, подразумева комбинацију једног и другог. За бивше југословенске просторе углавном се користи линеарни са одређеним моделима комбинованог. Градиво се по односном предмету изучи до краја у основној школи, па се онда понавља у средњој у зависности од врсте школе. Ако је односни предмет од примарног стручног значаја за тај тип школе, његови садржаји се проширују, ако је од секундарног значаја, онда се само мало проширују, и углавном систематизују. Коначно, на студијама се у потпуности сужава на одређени предмет. (Баковљев, 1992, 23 – 25).

По Новаку Лакети и Данијели Василијевић „наставни програм је конкретизација наставног плана, њиме се одређује и прописује обим, редослед и дубина наставних садржаја предмета. Обимом се димензионира ширина наставних садржаја и ширина знања које ученик треба да усвоји.“ И овај дидактички тандем разликује три облика програмирања наставе, с тиме што линеарни назива линијским (сукцесивним), затим концентрични, и комбиновани. (Лакета – Василијевић, 2006, 148 – 149).

Одређени припадници старије генерације дидактичара не познају план и програм. Тако дидактичар Тихомир Продановић дефинише *појам области за избор наставних садржаја*, што је по њему „посредни фактор наставе, у уској вези с наставним градивом као непосредним фактором наставе.“ Он такође дефинише и *систем наставног рада* у коме „се налазе основне дидактичке детерминанте наставног процеса.“ Та два основна система наставног рада су општеобразовни и професионални. (Продановић, 1968, 44).

Међутим, поред педагога, дидактичара, и методичара наставе односног предмета, планом и програмом, као једним од услова за израду

уџбеника баве се и психолози, чија је специјалност педагошка психологија, и психологија учења и наставе. Они углавном познају и разматрају фактор *програмираног учења*. Тако нпр. Лидија Вучић сматра да: „Програмирано учење представља облик учења у коме се градиво једног предмета или једног дела предмета разбија на низ делова“(Вучић, 2007, 133).

Коначно, треба закључити да наставни план и програм као један од услова за настанак уџбеника, зависе од низа фактора. Први и одређујући је идентитет једног друштва, и његових потреба шта се образовно-васпитним школским системом хоће постићи (национални, вјерски, расни, географски, регионални, идеолошко-политички, класни и сл.). Потом, ту су незаобилазно и материјални услови једног друштва, јер врло често од њих зависи квалитет образовног система (просторни и кадровски). Тако се често планом и програмом предвиђа онолико колико то материјалне могућности допуштају, што се односно спушта и до нивоа уџбеника (његове графичке опремљености, стручног квалитета аутора и сл.). У савременом добу интензивне индустријализације, комуникације и компјутеризације, полази се и од стручне потребе једног друштва, јер се врло често дешава да се јавља хиперпродукција одшколовања за одређена занимања. Овај фактор може бити и у вези са потребама и виђењима једног друштва за општим образовањем друштвене јединке и чему то опште образовање служи, ако нема оперативну форму у свакодневном животу.

2. Посебна методичко-историјска дефиниција уџбеника историје и фактора који утичу на његову израду

а) Методичко-историјска дефиниција уџбеника историје и његових одлика у савременој настави

Низ методичара наставе историје се у својим радовима са мање или више пажње бавило дефинисањем значења уџбеника историје, и његових одлика. Та њихова разматрања треба узети са свим обзирима друштвено-економских околности у којима су писани, стања развитка методике наставе историје, припадности одређеној методичко-историјској школи или правцу, и коначно, њихове процјене важности овог питања. Код неких аутора чак се може запазити потпуно одсуство третмана овог питања. У такве нпр. треба убројити познатог хрватског методичара наставе историје из социјалистичког периода, Јосипа Демарина. Може се запазити да се велики број методичара наставе историје највише бавио питањима анализе уџбеничких својстава и начина њихове оперативне употребе у наставном процесу.

Познати совјетски методичар наставе историје, чији су радови били превођени и на југословенским просторима и кориштени као стручно методичка литература код низа генерација југословенских професора социјалистичког периода, Алексеј Стражев, уџбеник историје видио је само као спону између наставниковог излагања лекције, и испитивања те лекције. Он је то објаснио:

„Наставниково излагање-лекција и разговор-испитивање, с обзиром да су почетни и завршни моменти наставног рада у разреду, претпостављају још, у виду карице за повезивање, домаћи рад ученика на изучавању уџбеника историје. Сваки наставник мора, што је потпуно разумљиво, да схвати мјесто и значај уџбеника у наставном процесу. Неодређеност, а тим више погрешност у том процесу може рђаво да се одрази на успјех наставе историје.“ (Стражев, 1968, 171).

Практично истој методичкој школи, са истим третманом на југословенским просторима припада и методичко-историјски тандем Александар Вагин и Надежда Сперенскаја. Они за уџбеник историје тврде да је „основно учило које одређује захтјеве у обиму знања ученика и обавезно учило у наставниковом раду, које му даје општи смјер. Школски уџбеник мора да одговара одређеним захтјевима. Садржај уџбеника мора у потпуности да одговара савременом стању историјске науке.“ (Вагин – Сперенскаја, 1968, 242).

Хрватска методичарка наставе историје социјалистичког периода Марија Врбетић разматра првенствено обраду текста уџбеника. Она тврди:

„Задатак је текста уџбеника да информира ученике о повијесном збивању и да објашњава повијесну проблематику. Уџбеници за основну школу морају првенствено остварити онај први задатак, а уџбеници за средње школе оба задатка. Облик информирања је у првом реду причање. Уџбеник за основну школу треба да прича једноставно, пластично, живо, у кратким и јасним реченицама, а тамо гдје то градиво дозвољава причање треба да је напето, драматично и узбудљиво како би могло пробудити и задржати дјечју пажњу.“ (Врбетић, 1968, 149).

Један дио методичара наставе историје уџбеник третира као основно наставно средство, а што ће се видјети и кроз сљедећа разматрања ове проблематике, заправо, као скуп наставних средстава. Уосталом, и један број већ цитираних педагога и дидактичара је на том становишту. У такве спада и један од класика југословенске методике наставе историје социјалистичког периода, српски методичар Златибор Поповић. Он тврди да је „уџбеник за историју обавезно и основно наставно средство Он је неопходан

ученицима као најважније средство за усвајање знања које ће трајно задржати у памћењу тек после чешћег понављања и примене.“ (Поповић, 1971, 109).

Свакако један од најпознатијих српских методичара наставе историје тзв. прелазног периода је и Милутин Перовић. Његови радови дијелом се хронолошки везују за социјалистички период, а потом годинама улазе у транзициони период историографије и методике наставе историје постсоцијалистичког периода. Управо из постсоцијалистичког периода у једном од својих радова, он уџбеник историје дефинише слично Поповићу као основно наставно средство. По њему:

„Уџбеник историје основни је извор ученичких знања и основно наставно средство, књига у којој су дати садржаји предмета према наставном програму за одређени разред одређеног ступња школе. Уџбеник историје је неопходан да би се остварили циљеви и задаци наставе и представља подлогу за реализацију наставног плана и програма.“ (Перовић, 1995, 145).

Један од савремених методичара наставе историје Здравко Делетић се такође експлицитно не бави дефинисањем значења уџбеника историје, он само констатује да је „традиционална настава историје заснована на преношењу знања помоћу уџбеника или посредовањем наставника“... (Делетић, 2012, 12). Евидентно је да је током времена, тј. развитка историје као науке, њене методике наставе, и уопште научне комуникологије, улога уџбеника као основног садржаја историјског сазнања у настави историје дјелимично доведена у питање. Но, са друге стране, поставља се питање колико су ти вануџбенички материјали квалитативно допринијели знању историје код ученика? Тај феномен је запазио Делетић, чим је устврдио: „Раније генерације с успехом су савлађивале обимније уџбенике иако нису на располагању имале савремену технику и изворе знања које садашње имају.“ (Делетић, 2012, 15).

Без обзира на период настанка одређених методичко-историјских радова и правце којима њихови аутори припадају, те напредовање науке и комуникологије, већина услова, карактеристика и принципа за израду и кориштење уџбеника остаје иста. Разни аутори, свако са свог домена гледишта, указују на одређене проблематике у вези са уџбеником, било позитивне, било негативне. Алексеј Стражев тврди да „суштински захтјев у вези са уџбеником представља прилагођавање читавог текстуалног и илустративног материјала самосталном раду ученика: подјела на раздјеле, поглавља, параграфе, издвајање заглавља за тумачење натписа, постојање историјских докумената, хронолошких таблица, схема, прецизно и јасно тумачење карата, укључивање питања и задатака.“ (Стражев, 1968, 174). Александар Вагин и Надежда Сперенскаја констатују опште познато, а то је

да „уџбеник одређује рад наставника и ученика.“ (Вагин–Сперенскаја, 1968, 252).

И Златибор Поповић даје своје импресије у вези са карактеристикама уџбеника историје, а оне су:

„Прегледност уџбеника обезбеђује се давањем ‘великих линија’ прегледа, ‘пресека’ великих партија као увода и рекапитулације при њиховој обради, као и систематичношћу излагања, поделом књиге на одељке, поглавља, наставне јединице и њене делове. Ово последње се изводи помоћу одредница штампаних масним словима са стране. На крају сваког поглавља, нарочито у уџбеницима за старије разреде, треба навести научно-популарну и белетристичку литературу, приступачну ученицима, као и текстове, задатке и проблеме.“ (Поповић, 1971, 110).

О готовом знању у уџбенику и дилемама овог феномена, тј. подложности критици текста уџбеника, свакако ће још бити говора у овом одјељку. Тај, између многих феномена карактера уџбеника, запазио је Милутин Перовић. Његово рјешавање он види на овај начин:

„Да би се у уџбенику избегле круте оцене и дефиниције, условљене давањем готових знања, када је год то могуће треба конфронтирати различите тврдње, уз критичко утврђивање историјске истине....Уџбеничко градиво треба артикулисати тако да се редоследом излагања истиче значај историјске појаве. Врло је важно дати прави однос између друштвено економске, политичке и културне компоненте историјског развоја.“ (Перовић, 1995, 146).

Готово истовјетан став по овом питању има и Здравко Делетић, који наглашава:

„Начин на који се историја приказује ученицима, захтеви који се упућују према ученицима нису подстицајни у смислу развијања самосталности, не нуде другачије перспективе. Историја се предаје у форми готових и коначних знања, ‘истина’ које треба усвојити и знати, а не форми садржаја о којима се може размишљати и разговарати.“ (Делетић, 2012, 13).

Један од неколико десетина феномена уџбеника, тј. дилема које он носи са собом, да би настава историје била успјешна, је и та, је ли у уџбенику све дато што треба ученик да зна? Ко је, и је ли заиста позван да да проширења материјала представљеног у уџбенику? Бавећи се овим феноменом, Здравко Делетић даје објашњење:

„Погрешно је сводити обим и дубину наставних садржаја на оно што нуди уџбеник, али није исправно ни претеривати са проширењима. Обим уџбеника је обично од издавача ограничен, због чега су некад и излагања непотпуна и проширивање је неопходно ради целовитости објашњења.“ (Делетић, 2005, 189).

б) Посебни дидактички принципи потребни за уџбеник историје

Како је већ назначено, дидактичких и наставних принципа има неколико десетина. У општем смислу они су наведени и разрађени у једном од претходних наслова ове теме. Они су дакле, фундамент са кога се полази у обликовање сваког уџбеника за наставни процес, па и уџбеника историје. Наглашено је такође, да се они за сваки односни предмет и његов уџбеник не могу једнако употребити, те се могу сврстати у примарне и секундарне. Но, и из домена секундарних, готово да нема таквих принципа који би се могли потпуно одбацити и за које би се могло констатовати да су сувишни или непотребни. Констатовано је такође да се немали број ових принципа од разних педагога и дидактичара назива различито, али да му је суштина иста. За наставу историје, па и односни уџбеник који се ради, морају се издвојити одређени дидактички и наставни принципи и одлике. Међутим, и у овом погледу, понавља се готово исти сценарио. Разни методичари наставе историје примат дају једном броју принципа у односу на друге, или исте принципе различито називају, а суштина им је иста. То уосталом и констатује Здравко Делетић када наводи: „Принципа има више и нису код свих аутора једнаки на цени. Један број принципа у бројним уџбеницима дидактике помињу сви аутори, а специфичност наставе историје захтева да се говори и о неким посебним правилима наставе историје.“ (Делетић, 2005, 89). Све ово доводи коначно до повратне дилеме, да ли је Методика наставе историје, уосталом као и методике свих наставних предмета, аутохтона наука, или само специјална дидактика, прилагођена особеностима односног наставног предмета?

Могу ли се неки дидактички и наставни принципи у настави историје уопште, па конкретно потребни и за израду уџбеника историје сматрати научно превазиђеним? То је посебна дилема, и по овом питању разни методичари наставе историје имају различита мишљења. Свакако да се то дефинитивно може констатовати за принципе који имају идеолошку форму. Најприсутнији је свакако на бившим југословенским просторима, као и уопште просторима на којима је деценијама егзистирао социјалистички друштвено-економски систем, овај феномен. На бази овог друштвено-економског система, формиран су и одређени не само опште дидактички, него и нарочито методичко-историјски дидактички принципи.

Интересантно је и то, да један број методичара наставе историје уопште експлицитно не наводи дидактичке и наставне принципе везане за наставу историје. Међу онима који су то експлицитно урадили је и Златибор Поповић, који је мишљења да се за наставу историје могу употријебити ови принципи и правила: васпитни рад, узрасна одмјереност, активна очигледност, свјесна активност, систематичност, трајност знања. (Поповић, 1971, 67 – 95). Поред њега, ту је и Милутин Перовић, који разматра ове принципе: научне заснованости; васпитне усмјерености; свјесне активности; очигледности; систематичности и поступности; доступности или узрасне и индивидуалне одмјерености; трајности знања, умијења, вјештина и навика; повезаности теорије и праксе, тј. примјењивости историјског знања. (Перовић, 1995, 30–36). Уз њих је и нпр. Здравко Делетић, који утврђује ове принципе: научности, васпитне усмјерености, свјесне активности, доступности узрасту, систематичности и поступности, очигледности, трајности знања, економичности наставе, повезивања теорије и праксе. (Делетић, 2005, 89 – 108).

Из радова одређеног броја методичара наставе историје, који конкретно говоре о одређеним питањима наставног процеса, могу се на секундаран начин идентификовати њихова виђења дидактичких и наставних принципа. Класик совјетске методике наставе историје, чији су радови деценијама послје Другог свјетског рата били полазиште за писање радова и надоградњу истраживачког рада из ове области, И. Гитис, уопште не познаје дидактичке и наставне принципе. Иако се његови радови због протока од двије трећине вијека и развитка методике наставе историје, те педагогије и дидактике, могу сматрати већ анахроним, ипак се из неких детаља могу извући сегменти потребни за обраду теме о формирању учбеника. Он принципе у ствари доводи у домен задатака наставе историје, и тако формулише: предавање историјског искуства, усвајање историјских чињеница, разумијевање историјских чињеница, васпитање грађанских осјећања. (Гитис, 1946, 7–14).

Дакле, они их не помињу као такве. Тако совјетски дидактичар Алексеј Стражев третира категорију повезивања наставног програма историје са савременошћу. (Стражев, 1968, 57–72). Поред ње, он третира методе познавања дијалектике историјског процеса, а то су: изучавања историјских чињеница, изучавања хронологије, изучавања локалитета историјских појава, формирања основних историјских појмова, изучавање узрочно-последичних веза и односа, објашњавања историјског развитка. Уз њих, ту су и логички облици наставе историје: анализа, синтеза, индукција, дедукција, успоређивање, доказивање. (Стражев, 1968, 77). Александар Вагин даје још уже одређење и третира само очигледност и конкретност. (Вагин, 1968, 88–110).

Милутин Перовић сматра да „настава историје мора бити заснована на посебним наставним принципима, који су карактеристични искључиво за наставу овог предмета.“ Он у такве убраја: принцип историјског приступа друштвеним појавама; принцип хронолошког проучавања и систематизације историјских садржаја; принцип локализације историјских догађаја и појава; принцип повезивања историје са савременишћу. (Перовић, 1995, 37 – 40). Из ових додатних принципа које наводи Перовић, лако се могу уочити они основни. Здравко Делетић сматра да из историјске методологије произилазе „посебна правила наставе историје.“ Он наводи ова правила: историчности, хронолошко, и локализације. (Делетић, 2005, 109 – 113).

в) Условљеност и корелација плана и програма за историју са изградом и карактеристикама уџбеника историје

Историја, тј. настава историје се врло често идентификују као процес утврђивања и одржавања одређеног идентитета (националног, вјерског, расног, државног, геополитичког, идеолошког, класног и сл.). У том смислу, планирање и програмирање наставе историје нијесу стихијски, већ врло пажљиво одређени процеси. Одређени број методичара наставе историје не раздваја посебно план и програм у смислу изучавања предмета историје. Неки се баве конкретним примјерима планирања и програмирања у односном тренутку држава и друштава када су њихови радови настали. У складу са тим, постоје и садржаји који смисао планирања и програмирања подводе под идеолошку форму и захтјеве. Овдје ће бити наведени само примјери методичара наставе историје који су се конкретније осврнули на ову проблематику.

Тако Алексеј Стражев детаљно разрађује, поред класично идеолошких карактеристика наставног програма, само његову везу са савременошћу, наводећи варијетете овог феномена. (Стражев, 1968, 57 – 72). Милутин Перовић је поновио већ познату тезу бројних дидактичара о смислу наставног плана и његовој улози. У дефинисању и анализирању наставног програма био је много шири. Он тако наводи:

„Наставним програмом или програмом образовно-васпитног рада историје (као и ма ког другог предмета) утврђују се циљеви и задаци наставе предмета и његови садржаји. Њиме се у складу са временом, које прописује наставни план, утврђује обим и дубина (квантитет и квалитет) наставног градива које ученици треба да усвоје у наставном процесу у појединим разредима како би овладали одређеним историјским знањима и на њима заснованим умењима, вештинама и навикама.“ (Перовић, 1995, 18).

Здравко Делетић не разматра план и програм у класичном смислу њиховог раздвајања. Он се више бави улогом планирања у настави. Наводи да је

„планирање мисаони процес, а план је шематски исказан резултат процеса планирања. С обзиром на то да се планирање односи и на обраду наставних садржаја, не би био функционално погрешан ни израз програмирање наставе, мада се у дидактици тиме означава израда наставних програма.“ (Делетић, 2005, 177).

3. Дилеме и карактеристике савремених уџбеника историје

Како је већ назначено, у односној држави и друштвено економском систему, карактер и садржај уџбеника историје одређује наставни план и програм. Наставни план и програм опет су определијелени карактеристикама једног друштва и његовог идентитета (националног, вјерског, расног, геополитичког, државног, регионалних карактеристика, идеолошко-политичког, класног, социјалног и сл.). Не може се спорити да су историја као наука, а нарочито њена настава, а преко ње и уџбеници историје одраз виђења прошлости, у вези са наведеним идентитетима односног друштва и његовим идентитетским интересима. Позивање на научност у ширем смислу, а у ужем историчност и објективност, као научно-методолошку, а потом и дидактичку потребу, већ деценијама представља фразеологију. Сви аутори употребљавају ту фразеологију, а у суштини утврђују идентитет и историографију погодну за одређени друштвени систем. Природом научне логике, што су нека савремена друштва више демократска и грађанска по свом идентитету, то су историја као наука, и њена настава више релаксирани служења интересима одређених идентитета. При томе се у савременом добу под термином идентитет, најчешће подразумејева национални, државни и вјерски, што уопште не мора да значи.

Савремено технолошко друштво, које карактерише брза индустријализација и компјутеризација, са неспорним феноменом хедонистичко-потрошачких одлика, карактерише управо због тих особености и ревизија научних потреба, и подјела наука на оне које су према некимa некорисне за такво друштво, да би се систематски проучавале. Нарочито су на удару таквих схватања хуманистичке науке, а међу њима и историја. Стога није чудо што се у одређеним моментима управо преко наставних програма, и одређивања мјеста и улоге предмета историје у образовном систему, појављује схватање редукције изучавања овог предмета. Све се то одражава редосљедом ствари и на уџбеник. Дакле, по простој логици, што је мање предмет историја заступљен у наставном процесу, или што се одређује

колико ће и у којој мјери бити заступљен, мањи ће бити и квантитет уџбеника. При томе, ову констатацију не треба схватати као банално квантитативну. Са мањим изучавањем предмета, историје, односно друштва биће мање исторично, тј. његово становништво имаће више ограничену историјску свијест.

Сљедећа карика у изради уџбеника је наставни програм, који је већ самим одређењем мјеста и улоге предмета историје у одређеном образовном систему, ограничен најприје квантитативно, а онда и квалитативно. То значи да су садржаји у уџбеницима мањи (уопштенији) ако се предмет историјена основу плана мање изучава, или већи (деталнији) ако се то ради више. И у овом случају, ову чињеницу не треба схватити банално, јер и ако је већи обим изучавања садржаја, то не значи да ће он бити најприје чињенично квалитетнији, а потом и да ће га конзументи (ученици) боље схватити, тј. научити. Још прецизније речено, ако је ауторима уџбеника, на основу већег броја годишњих часова дат већи простор да се слободно речено размахну у презентацији историјске грађе, а самим тим и наставницима да је обраде са ученицима, не значи да ће је ученици боље знати. Из једне крајности може се ићи у другу, а то је феномен хиперпродукције историјског материјала, или пренатрпаности уџбеника чињеницама од стране аутора. У изради уџбеника и одређења за његове ауторске верзије, практично је исти пут као у доношењу плана и програма. Дакле, ако план и програм одражавају интерес одређеног друштва за наставу историје, тј. њен квантитет и квалитет изучавања, исти тај план и програм одређују и карактеристике уџбеника.

Једно од кључних питања у третману ове проблематике у обостраном смислу је и то ко су особе које праве план и програм? Колико су оне научно квалификоване за тај посао и ко им је дао овлаштење да га тако формулишу? Може ли се говорити о феномену друштвене подобности тих стручних особа, ма колико се користила стереотипна фраза да то морају бити особе од стручног и научног дигнитета? Свакако да да, јер и најдемократскија друштва данашњице могу бити оптерећена овим феноменом. Исто важи и за процес израде уџбеника. Ко су особе које израђују уџбеник? Иако се у садашњим бившим југословенским републикама већ увелико усталио процес анонимног писања уџбеника по конкурс на основу ауторске шифре, питање је је ли то само административна форма? Има и појава да се практично декретима надлежних министарстава просвјете, а у договору са директивама формираних комисија „стручњака“ који праве план и програм, одређују уџбеник, тј. његов садржај и аутори.

Израда уџбеника и његове карактеристике у савременом процесу образовања исказује неколико феномена, да би се један уџбеник оцијенио као добар: технички, садржајни, дидактичко-наставни, практично-одрживи.

Технички смисао подразумијева израду уџбеника одређеног формата, прегледности унутар уџбеничког простора, графичког приказа и употребе слова. Ово већ није уже историјски, него општи уџбенички феномен. Формат уџбеника не смије бити ни мали, али ни велики (прегломазан). Он мора бити подешен за паковање у ученичку торбу, а у практичном смислу употребе, форматски погодан за држање и кориштење. Подразумејева се да корице уџбеника морају бити чвршће од осталих листова. Прикази слова и њихова међусобна разлика (главни наслови, поднаслови, обичан текст, слова у питањима и задацима, слова из објашњења) морају бити лако уочљиви, што омогућава боље памћење садржаја, јер је општа психологија, а у овом случају психологија учења и наставе, већ развила читав низ фактора који подразумијевају брже и боље памћење текстуалних садржаја, при чему је технички карактер текста један од битних услова. Исто важи и за разне ликовне материјале, фотографије, историјске карте, шеме и сл. Они морају бити најприје технички лако препознатљиви и уочљиви, не премали (да би се ученик мучио да их разумије), а ни превелики да одударају од другог текста.

Један од феномена потреба израде и карактера савремених уџбеника историје, који представља свезу техничко-графичких карактеристика, са карактеристикама садржаја, јесте и каквог карактера уџбеник треба да заиста буде. Све до најновијих времена, уџбеници историје углавном су представљали хрпе штурог текста, са најнужнијом разликом између графичких карактеристика слова (главни наслови, поднаслови, обичан текст), употпуњени којом фотографијом, ликовним материјалом, графиконом или шемом, понегдје и историјском картом. Примјећује се у посљедње двије деценије, са компјутеризацијом графичке технике, већи омјер учешћа мини-историјских карата у тексту.

Узимајући у обзир све до сада наведене феномене и мишљења: индустријализованог, компјутеризованог и технолошко-потрошачког хедонистичког друштва; мјеста и улоге наставе историје у таквом друштву, и уопште потребе историјског образовања просјечне друштвене јединке; чињенице да се највећа већина ученика само основно образује из историје кроз основно школовање, уосталом као и из других предмета, и да је неће студирати, нити се касније интересовати за историјске материјале, један број методичара наставе историје, а опет у вези са све учесталијим радовима педагога и психолога (нарочито психолога учења и наставе), наводи на иновације у изради уџбеника историје. Примјећују се све веће тенденције, нарочито за уџбенике за основне школе, да текст што више треба да буде редукован. Ово се правда досадашњим замјеркама да су текстови уџбеника превише дескриптивни, писмено вербализовани, оптерећени бројним, за ученике нејасним, историјским научним терминима, неинтересантни, да са психолошко-педагошког аспекта не привлаче пажњу ученика. Овај, условно

речено, правац сматра да однос текста са осталим материјалима треба да буде у омјеру најмање 50-50%, или чак више, 30-70% на штету текста. Тако се уџбеници историје доводе на ниво својеврсних сликовница из историје. Уз ово се уклапа и тенденција да у уџбеницима треба да буде што више радних задатака, тако да би уџбеник представљао својеврсну комбинацију сликовнице из историје са радном свеском из историје, чиме би се фактори комбинације очигледности и активног учења довели до врхунца.

Такође се у посљедњој деценији примјећују европски трендови, који се све више узимају и у просторима бивших југословенских република, да је деценијама у уџбеницима превладала војна и политичка историја, а да се савремени трендови глобалног интересовања изучавања историје све више окрећу изучавању просвјетне, културне и техничке историје, те да је познавање ових сегмената историје много корисније савременом човјеку (друштвеној јединки) у свакодневном животу. Тако се у препорукама за израду уџбеника од прије неколико година, примјећује и тачно одређивање заступљености тематских историја у одређеним процентима, као и одређивање односа текста према осталим садржајима. Бивше југословенске републике су увелико ушле у процес европских, или чак евроатлантских интеграција, па се узимајући у обзир наслеђе грађанских и вјерских ратова из 90-их година XX вијека, појављује мишљење да даљње форсирање војне и политичке историје, поспјешава формирање насилне свијести и свијести о подјелама. У ову проблематику уклапа се и ревизија односа опште историје према националној, државној и завичајној. Нарочито је акутна подјела у односу према омјеру од државне ка националној историји, јер је у бившим југословенским републикама остао немали број сународника ван државе која се сматра матичном, или супротно томе, услед ентитетске подјеле више народа живи у једној држави. Овакви приступи, нарочито у свези садржаја уџбеника са наставним плановима и програмима, доводе до државног ревизионизма, и у сврху су поруке да садашње стање није дато заувјек и да је промјенљиво.

Већ је презентовано мишљење педагога, дидактичара и методичара наставе историје у дефинисању мјеста и улоге уџбеника, да је уџбеник основно наставно средство. У ужем смислу, то потврђују методичари наставе историје, анализирајући материјале у уџбеницима. Изучавање овог феномена има обратну релацију и дилему. Ако је уџбеник историје основно наставно средство, које у себи, поред предметног текста, садржи и већину историјских наставних средстава (ликовни материјал, фотографију, текст, историјску карту, графикон, радне задатке), поставља се питање чему онда служе наставна средства ван уџбеника? Зашто је онда ученику потребан историјски атлас, чему служе додатна наставна средства које презентује наставник? Управо због потреба и трендова савременог друштва,

један број дидактичара и методичара наставе историје сматра да су остала наставна средства непотребна, нарочито за основну школу. У уџбенику ученик има све што му је потребно, с обзиром на чињеницу да се преко наставе само основно образује и да већина ученика неће студирати историју (уосталом као и све друге предмете). Све остало ученика оптерећује, а хиперпродукцијом осталих материјала са педагошко-психолошког аспекта онемогућава му квалитет усвајања знања. Са друге стране, дидактичари и методичари симболично речено „класичне школе“, сматрају уџбеник само основним наставним средством. Опет симболично речено, најнеопходнијим наставним средством, које им само омогућава описмењавање из познавања прошлости и да су остала средства неопходна да се то знање комплетизује, и у потпуности квантитативно и квалитативно заокружи. Стога се подразумејива да наставник не може са ученицима по односним темама које обрађује, користити исте ликовне материјале, фотографије, карте, текстове, графиконе и сл. а које има у уџбенику.

Литература:

- Bakovljević, M. (1992). *Didaktika*. Beograd, Naučna knjiga.
- Danilov, M. A., Jesipov, B. P. (1964). *Didaktika*. Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika.
- Filipović, N. (1988). *Didaktika*. Sarajevo, Svjetlost.
- Klein, H. (1961). *Didaktik*. Berlin, Humboldt Universitat.
- Poljak, V. (1970). *Didaktika*. Zagreb, Zavod za tiskanje udžbenika.
- Stražev, A. I. (1968). *Metodika nastave istorije*. Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika.
- Šimleša, P. (1964). *Didaktički principi*. Zagreb, Sveučilište.
- Vagin, A. I., Sperenskaja, N. V. (1968). *Osnovna pitanja metodike nastave istorije*. Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika.
- Vrbetić, M. (1968). *Nastava povijesti u teoriji i praksi*. Zagreb, Školska knjiga.
- Vučić, L. (2007). *Pedagoška psihologija*. Beograd, Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Бакић, В. (1897). Општа педагогика. У Поткоњак (2001). *Педагошка схватања Војислава Бакића*. Београд, Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика, књ. 1, 3*. Београд, Научна књига – Учитељски факултет.
- Гитис, И. (1946). *Методика основне наставе историје*. Београд, Просвета.
- Делетић, З. (2005). *Огледи из методике наставе историје*. Ужице, Учитељски факултет.

- Делетић, З. (2012). *Огледи о настави историје*. Косовска Митровица, Филозофски факултет.
- Лакета, Н., Василијевић, Д. (2006). *Основе дидактике*. Ужице, Учитељски факултет.
- Лекић, Ђ. (1976). *Експериментална дидактика*. Београд, Завод за издавање уџбеника.
- Перовић, М. (1995). *Методика наставе историје*. Београд, Завод за издавање уџбеника.
- Поповић, З. (1971). *Методика наставе историје*. Београд, Завод за издавање уџбеника.
- Продановић, Т. (1968). *Основи дидактике*. Београд, Завод за издавање уџбеника.

Aleksandar D. Stamatović

THE PLACE AND ROLE OF HISTORY TEXTBOOKS IN MODERN TEACHING

Summary

Contemporary history textbooks must be the product required of the proper made curriculum and must comply with didactic and teaching principles both in the general terms and in a special methodical-historical. New trends of European integration, which is reflected on the premises of the former Yugoslav republics, have led to a variety revision of content and character of history textbooks. This primarily refers to the connection of the text in the textbooks to other contents (photography, visual material, text-source, historical map, different schemes, work assignments etc.). It is believed that the textbooks until the last decade were burdened by classic text, which had a verbose and descriptive characteristics, and for the students it was burdensome, too. In addition, there is the revision of the topics of history, that means, the tendency to military and political history as a witness, and an inciter to reduce conflicts in favor of cultural and technical history, whose knowledge is more necessary to modern man in everyday life. Finally, under the scrutiny of the audit is the national attitude towards state's history, because in some countries the concept of nationality does not correspond to the national. There is also greater presence of local history and regional history in the

field of diversity and uniqueness to the general state. This goes from the return process, that means, that students should first know the history of their homeland and the region, and then as concentric circles expanding their knowledge of it.