

Zdravko DELETIĆ\*

## TRADICIONALNA METODIKA NE PODSTIČE NASTAVU ISTORIJE OKRENTU BUDUĆNOSTI

Jedan od osnovnih zadataka nastave istorije u školskom sistemu je formiranje istorijske svijesti učenika, programirani uticaj na njihovo mišljenje o prošlosti, u prvom redu naroda i države. U pitanju je društveno-politički karakter škole i nastave istorije, potreba vlasti da kroz školsku istoriju djeluje na planu formiranja istorijske svijesti učenika po mjeri vladajućih političkih subjekata. U ovoj namjeri su neka ograničenja nastave istorije, kao i korijeni politizacije i ideologizacije, što se ostvaruje na štetu naučnosti i istoričnosti nastavnih sadržaja i načina njihovog tumačenja. To je teško izbjeći, u pozadini nastave istorije stoji kroz zadatke nastave iskazana namjera aktuelne vlasti da upotrijebi istoriju u vaspitne svrhe.<sup>1</sup>

Tradicionalna metodika nastave istorije, prema kojoj se izvodi nastava istorije u osnovnim i srednjim školama, razvila je metode i principe nastave u društveno-političkim uslovima koji se bitno razlikuju od savremenih i onih u vremenu koje dolazi. Zbog toga ona nije dovoljno podsticajna za nastavu istorije okrenutu budućnosti. Metodika literatura značajno zaostaje za ciljevima i zadacima, standardima i katalozima znanja koji se početkom 21. vijeka kod nas usvajaju za nastavu istorije. Zaostaje i praksa, nastavnici su školovani na iskustvima i normama tradicionalne didaktike i metodike nastave istorije. Istina, u savreme-

---

\* Zdravko Deletić, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica

<sup>1</sup> Istraživanjem nastave istorije to se može pokazati, na primjer: Zdravko Deletić: *Nastava istorije u Crnoj Gori od 1834. do 1918. godine.* – Podgorica: Istorijski institut Crne Gore, 1995.

nim uslovima praksa je ispred normativne teorije, praksa se brže mijenja jer je to interes politike, kojoj pedagoška teorija i nije neophodna.

Ima razloga da se kaže da je istorijska svijest koja se formira posredstvom školskog sistema učenicima nametnuta i u značajnoj mjeri dogmatska:

- učenje istorije i izbor sadržaja nijesu učenikov izbor, on se ne pita hoće li istoriju u svom programu; neko drugi je pretpostavio da je učeniku istorija potrebna i koji su to sadržaji koji su mu najkorisniji;

- učenici nemaju mogućnost uticaja na izbor nastavnih sadržaja i način njihove obrade;

- učenici ne mogu uticati na izbor nastavnika i vrednovanje njegovog rada;

- udžbenike i druga nastavna sredstva odobravaju državni organi, odluku o upotrebi donose nastavnici, učenici ne utiču na izbor i način primjene;

- iako nemaju ista interesovanja, učenici u razredu uče po istim programima, iz istih udžbenika i priručnika, uz primjenu istih nastavnih sredstava;

- znanja koja stižu iz vanškolskih izvora učenici često ne mogu iskoristiti u školi, ona su sadržajem i tumačenjem u neskladu sa programiranim školskim zahtjevima, naročito ako se ovi dogmatski shvataju i realizuju od strane nastavnika.

Metode i sredstva koja se koriste u nastavi ne podstiču dovoljno samostalnost i kreativnost učenika, tradicionalna metodika insistira na metodama izvođenja nastave u funkciji prenošenja znanja, procesu u kojem dominira nastavnik. Novi zahtjevi promovišu drugačije shvatanje metoda, u kojem je fokus na poziciji učenika u nastavnom procesu, insistiraju na većoj samostalnosti i misaonoj aktivnosti učenika, koji treba da stiče a ne da prima znanja, da u nastavnom procesu usavršava i primjenjuje intelektualne sposobnosti i vještine rada sa izvorima informacija, koje učenici unose u svoj sistem znanja kao ishod misaonih napora, a ne usvajaju ih kao obavezu.

Tradicionalna metodika nastave veliku pažnju posvećuje školskim izvorima znanja i načinima prenošenja znanja učenicima. U nastavi u kojoj je cilj sticanje znanja nastavnik je prenosilac znanja i verifikator postignuća, koja vrednuje prema količini znanja i korektnosti odgovora koje dobija od učenika, pri čemu nastavnik unaprijed zna kakav odgovor želi da dobije. Moderna metodika pomjera fokus nastavnog procesa

prema metodama i ishodima u širem smislu, orijentisana je na aktivnost učenika kao osnovu sticanja znanja, na načine kako učenici uče, na sposobnosti i vještine koje stiču i primjenjuju, samim tim i usavršavaju, u nastavnom procesu i domaćem radu.<sup>2</sup> Sticanje znanja i dalje je važan zadatak nastave, ali se veća pažnja poklanja načinima sticanja, razvijanju istorijskog mišljenja učenika, što nije moguće bez njegovog osposobljavanja da radi sa istorijskim izvorima i bez davanja mogućnosti da postavlja pitanja izvorima znanja, da razmatra različite mogućnosti tumačenja, da više učenika iz istih izvora može formirati objašnjenja u skladu sa pitanjima na koja traže odgovore.<sup>3</sup> Važno je da se tumačenje ne odnosi samo na pobjedničke snage i subjekte, što dominira u tradicionalnoj nastavi, već da se razmotre ideje i postupci gubitnika, da se razmišlja i o ishodima sa njihovim uspjehom. Umjesto obavezivanja da uče, učenike treba navikavati i pripremati da tumače činjenice, da razumiju istoriju.

Nastavnici pri obradi sadržaja dominantno koriste udžbenik kao dovoljan i kvalifikovan izbor nastavnih sadržaja i način tumačenja, nedovoljno koriste materijal koji sami pripreme iz literature ili savremenih medija. Nastava robuje službenom izboru sadržaja i tumačenju ponuđenom u odobrenim udžbenicima i priručnicima, ne nudi drugačije perspektive, sumnje, dokaze, polemike. Čini se da ovaj nedostatak ne potiče od toga što nastavnici ne bi znali ili htjeli da utiču na sadržaje nastave, više je u pitanju dilema šta se može desiti ako se sazna da su izmijenili zvaničnu verziju istorije, izloženu u nastavnom programu i odobrenim udžbenicima. Mnogi nastavnici programe i druge akte koji dolaze

---

<sup>2</sup> Pojavili su se priručnici za nastavnike koji upućuju na nove metode rada, na primjer: Rade Mihaljčić, Marko Šuica i Snežana Knežević: *Priručnik za nastavnike istorije za šesti razred osnovne škole*. – Beograd: Zavod za udžbenike, 2010. Uz nove nastavne programe (kataloge znanja) nastavnicima se nude preporuke koje su podsticaji za modernizaciju nastave, pitanje je koliko nastavnika može i hoće tome da odgovori.

<sup>3</sup> U tom pravcu usmjerene su preporuke iz literature koju plasira Savjet Evrope. Vidi: Robert Stradling: *Nastava evropske istorije dvadesetog veka*. – Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS, 2003; Robert Stradling: *Multiperspektivnost u nastavi istorije: priručnik za nastavnike*. Council of Europe, serbian version. [www.coe.int/t/dg4/education/historyeteaching/Source/...](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyeteaching/Source/...); *Priručnik za nastavnike iz istorije*. Savjet Evrope i Misija OSCE-a u BiH. [www.coe.ba/pdf/Prirucnik\\_istorija\\_prelom.pdf](http://www.coe.ba/pdf/Prirucnik_istorija_prelom.pdf); Preporuka (2001)15 o nastavi istorije u Evropi u XXI veku. <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyeteaching...>

od vlasti na pogrešan način prihvataju kao obavezne, ne pokušavaju da unesu kreativnost u njihovo sprovođenje. Izvršavanje obaveze i kreativnost se ne isključuju, ali nastavici neće da rizikuju, položaj i plata nastavnika ne zavisi od načina i rezultata rada.

Tradicionalna nastava istorije zasnovana je na prenošenju znanja pomoću udžbenika ili posredovanjem nastavnika, u prvom redu sadržaja koji odgovaraju formiranju rigidno shvaćenog patriotizma (politička istorija, ratovi, događaji, ličnosti). Stidljivo se uključuju sadržaji iz istorije religije, kulture, ekonomije (tehnike). Međutim, patriotizam se ne iscrpljuje vojničkom i političkom odbranom domovine, patriotizam je i efikasna privreda, uspješna umjetnost i kultura, sport, zašto ne i zaštita životne sredine. Patriotizam je sve ono što jača i promovise narod i državu, u tome svoju ulogu imaju i neimenovane mase, ne samo političari i oficiri. To traži da u nastavi budu zastupljeni i sadržaji iz istorije roda (ženske istorije), istorije etničkih grupa i manjina, socijalnih grupa (seljaštvo, sirotinja, emigranti), istorija svakodnevice; u mirnodopskim uslovima izvan vlade i parlamenta istorija je svakodnevnica grupa i regiona.

Problem u tradicionalčnoj nastavi je i predmet obrade. Naime, nastava je hronološki koncipirana kao istorija države, samim tim većinskog naroda, vlasti i vojske. Takva nastava je monokulturna i etnocentrična, u njoj se ne nalazi dovoljno prostora za obradu istorije regiona u državi, ili onih koji nekad nijesu bili u njoj, ne nalazi se prostora za obradu istorije i kulture manjina. To izaziva razne oblike nelagode i nezadovoljstva. Manjine imaju svoju nacionalnu i istorijsku svijest i kulturu kao dio države, ali i potrebu da budu tradicionalno povezani sa državom u kojoj je njihov narod većina. Veća je šteta praviti se da istorija manjina ne postoji, pripadnici manjina od nje neće odustati. To svjedoče brojni primjeri očuvanja svijesti tokom decenija ili vjekova provedenih pod vlašću drugih država i religija. Moderna nastava istorije mora da izgrađuje i njeguje svijest o različitosti u prošlosti i sadašnjosti, time i budućnosti.

Slika onoga što se posmatra zavisi i od načina kako se posmatra. Nastava istorije u postjugoslovenskim republikama je izrazito nacionalistička, agresivna i netolerantna prema različitosti u prošlosti i sadašnjosti. Politika je nastavi istorije namijenila da se brine o stvaranju nacionalnog identiteta po svaku cijenu, da legitimiše modernu nacionalnu državu što dalje u prošlosti, da vaspitava u duhu nacionalne lojalnosti

po cijenu negiranja prava manjina na različitost i samosvojnost. Nastava koja nudi jednostranu perspektivu, zasnovana na primanju gotovih i za vladajuću svijest poželjnih znanja, mora kod dijela učenika izazvati otpor, neprihvatanje poruka takve nastave. Učenici koji osjećaju da im nije prihvatljivo školsko tumačenje historije zadovoljiće nastavnika željenim odgovorima, ali ih neće unijeti u svoju historijsku svijest, neće se ponašati u skladu sa vrijednostima koje takva nastava nudi. Motivacija za učenje zavisi od interesovanja i odnosa prema sadržaju koji se uči (i kako se uči).

Način kako se historija prikazuje učenicima, zahtjevi koji se upućuju prema učenicima nijesu podsticajni u smislu samostalnosti, ne nude drugačije perspektive. Historija se predaje u formi gotovih i konačnih znanja, „istina” koje treba usvojiti i znati, a ne u formi sadržaja o kojima se može razmišljati i razgovarati. U cjelini gledano, učenici se ne podstiču da do znanja dolaze analizom sadržaja i izvora o njima, oni primaju znanja kao tvrdnje koje treba upamtiti i reprodukovati. Znati se pretpostavlja historijskom mišljenju, gotovim znanjima daje se primat u odnosu na procese mišljenja i dolaženja do odgovora, naročito drugačijem mišljenju i tumačenju iz drugačije perspektive. Nastava ne može spriječiti učenike da takva mišljenja imaju. Zašto onda da se ne potruži da ih oblikuje i utiče na njihovu pouzdanost?

I kad se učenicima u udžbeniku ponude „izvori” i ikonički materijal sa historijskim sadržajem (ilustracije) oni nemaju mogućnosti izbora, neko je već odlučio šta je dovoljno, šta je „ono pravo”. Nude se kratki i nepovezani izvodi iz izvora, ne navodi se dovoljno izvora za analizu i upoređivanje, nema alternativnih izvora koji bi upućivali na tumačenje drugačije od onog koje nudi udžbenički tekst. Učenici nemaju o čemu da misle, ponuđeni (odabrani) izvori podupiru ono što im se u izlaganju sugeriše, ne nudi se drugačija perspektiva.

U nastavi dominiraju tvrdnje i vrednovanja uzdignuta na nivo istine, učenicima se ne nude sadržaji koji bi inicirali razmišljanje ili izvori koji bi ukazivali na drugačije ishode. Stavovi koji se kroz udžbenike i predavanja nude učenicima jednostrani su, zasnivaju se na vrednovanju završenih događaja po mjerilima pobjedničke i vladajuće ideologije. Zbog potrebe da udžbenici ne budu opširni, rijetko se učenicima pruže mogućnosti da sagledaju proces u cjelini, da se upoznaju sa drugačijim idejama i aktivnostima protivnika ishoda događaja, onih koji su nudili nešto drugo, ali nijesu dobili mogućnost da pokažu da li je vrije-

djelo, po mjeri pobjednika negativno su vrednovani i od učenika se očekuje da to usvoje kao jedinu mogućnost, kao nespornu istinu. U školskoj historiji zasluge pripadaju pobjednicima, oni su, i uvijek su bili, u pravu, učenici ne mogu ocijeniti da li su gubitnici zaista nudili lošija rješenja, to im se nameće kao zaključak. Tako se istorija izlaže kao sudbina, kao da nije bilo drugih perspektiva i mogućnosti izbora, kao da bi svaki drugi ishod obavezno bio nepovoljniji. U stvarnosti nije tako, postoji više mogućnosti; ono što se nije oprobalo u životu ne može se bez dileme proglasiti lošim izborom i pripisati mu se nepovoljan ishod. Politika i ideologija to mogu, imaju moć da u školskoj istoriji to i čine, ali to je neistorično. Pobjeđuje jači, ali to ne znači i da je napredniji. To dokazuju ograničena trajanja nekih pobjedničkih ideja i subjekata.

Nastava istorije može se izvoditi kao jedina mogućnost, ali učenici imaju brojne načine i izvore da dođu do drugačijih sadržaja i tumačenja, samim tim i da imaju mišljenje koje se razlikuje od onog u udžbenicima po kojima rade. Za društvo je problem u tome što takva tumačenja nemaju pedagošku i naučnu verifikaciju, ona su rađena sa nepedagoškim namjerama i namijenjena ciljnim grupama biranim po interesu onoga koji plasira informacije. Medijska verzija istorije lako uspijeva, ona budi interesovanje, ljepše je upakovana, djeluje atraktivnije, maštu podstiče mogućnost da država nešto krije, a mediji nude pravo tumačenje. Mediji mogu djelovati brzo i bez obaveze da misle o posljedicama, državni organi deklarišu odgovornost, zagledani su u nepoznatu budućnost, ili se hoće legitimisati da im je do budućnosti naroda stalo.

Godinama je glavna pažnja reformatora nastave istorije usmjerena na opterećenost učenika nastavnim sadržajima. Problem interesovanja učenika za istoriju ili nedovoljan uspjeh rado se objašnjava zaključkom da su učenici preopterećeni historijom, mada niko ne kaže ko je to i na koji način utvrdio i koja je to količina gradiva na koju se ne bi žalili učenici ili brižni roditelji. Rješenje se ne traži u drugačijem izboru i tumačenju sadržaja, već u skraćivanju izlaganja („lekcija”), ali je na taj način smanjena mogućnost cjelovitog objašnjenja. Udžbenički tekst treba da bude zanimljiva priča o historijskim podacima, a ne enciklopedijski popis podataka ili zbirka iskaza. Aktuelni udžbenici u dobroj mjeri su takvi, sadrže minimum teksta, koji liči na zbirku nepovezanih rečenica i paragrafa, nema dovoljno objašnjenja, često rečenice djeluju nedorečeno.

Ranije generacije s uspjehom su savladivale obimnije udžbenike, iako nijesu imale na raspolaganju savremenu tehniku i izvore znanja koje

sadašnje imaju. Istina, nijesu imale ni toliko vannastavnih izazova i prilika da zabavnije „ubiju” svoje vrijeme. Paradoks je, ali istina, učenici imaju više mogućnosti da uče, na razne načine nudi im se više znanja sa kojima ulaze u školu, a sve više se insistira da su opterećeni školom. Još je čudnije da se najmanje učenici žale da su opterećeni, više to čine uprave škola i činovnici izvan škola. Najlakše je rješenje naći u skraćivanju udžbeničkih tekstova, ali to ide na štetu mogućnosti pedagoškog izlaganja istorije.

Udžbenički tekstovi su pisani na nivou prosječnog učenika, ne nude materijal za najbolje, a ni materijal koji nudi izbor ili se pri učenju može izostaviti. Opterećenje učenika ne dolazi od količine teksta, veći je problem kako je tekst napisan: koliko su djelovi jasni i povezani, kako je sadržaj objašnjen. Kratak tekst uslovljava saopštavanje gradiva u formi nedovoljno povezanih i objašnjenih zaključaka ili nerazrađenih poruka. Priča o opterećenosti može da potiče i od toga koliko i kako su učenici radili na tekstu, kakve su im radne navike i tehnike učenja.<sup>4</sup> Značajan dio opterećenja učenika uzrokovan je primjenom nekreativnih metoda rada i neodmjerenim zahtjevima nastavnika. Ne mora svaki učenik da nauči sve što ima u knjizi, postoje četiri nivoa pozitivne ocjene; ocjenu ne čini samo količina znanja, već i njegov kvalitet, ukupna angažovanost učenika.

Nastavnici nedovoljno koriste ilustrativni materijal i odabrane tekstove kao izvore znanja, kao materijal za analizu i tumačenja prema stepenu razumijevanja pojedinih učenika, likovni materijal tretiraju kao grafičku ilustraciju, to nije bila namjera tvorca udžbenika. Ikonički materijal (fotografije i druge ilustracije) dat je na način koji dijelom nije pogodan za analizu: ilustracije su priča za sebe, nedovoljno su povezane, neke su i nepregledne. Dobar dio ilustracija su stereotipi, nalaze se decenijama u udžbenicima. Omiljen motiv su portreti vladara i ratnika, mada portret sam po sebi nudi ograničene mogućnosti za analizu, pejzaži i događajne slike nude više sadržaja za analizu.

Prateći djelovi teksta ne pružaju informacija koliko se može očekivati: legende uz ilustracije često nijesu dovoljno informativne; odabrane tekstove izvora ne prate bilješke o porijeklu, značaju i ukupnom sadr-

<sup>4</sup> Zavod za školstvo (Podgorica) objavio je zanimljiv priručnik o metodama učenja: Zoran Lalović: *NAŠA ŠKOLA: Metode učenja/nastave u školi*. – Podgorica: Zavod za školstvo, 2009.

Vrijedi vidjeti: Ivan Ivić, A. Pešikan i S. Antić: *Aktivno učenje*. – Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF, 1997; Ivan Ivić, A. Pešikan i S. Antić: *Aktivno učenje 2*. – Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF, 2003.



žaju izvora (šta je izostavljeno); objašnjenja nedovoljno poznatih ili novih pojmova često su tipska, ne nude objašnjenje o historijskom kontekstu ili varijantama značenja pojma. Dio opisanih nedostataka potiče od toga što izdavač unaprijed određuje obim rukopisa (broj strana), forma dominira nad suštinom.

Izborom i načinom tumačenja, tradicionalna nastava orijentisana je na politiku, ličnosti, bitke, događaje. Malo je prostora ostavljeno za prosvjetu, kulturu, privredu, rad i stvaralaštvo, za svakodnevicu kao historiju. U nastavi dominiraju sadržaji koji govore o suprotnostima, sukobima, o tome ko je koga porazio; veličaju se pobjednici a satanizuju protivnici, slave se događaji koji su ostavili velike materijalne i ljudske gubitke. Kao da oni koji se nijesu bavili politikom ili nijesu ratovali nemaju prošlost vrijednu pomena. Takva historija nije pogodna za vaspitavanje u duhu mira i tolerancije, pa ni slobodoumnosti i građanskih sloboda.

Tradicionalna nastava historije je u osnovi nacionalistička, zasniva se na reprezentativnim sadržajima koji govore o žrtvama i pobjedama većinskog naroda i usponu države. Takva nastava ne pogoduje cjelovitosti historije, ona mora izostaviti ono što nije u skladu sa visokim nacionalnim idealima. Ona ne vaspitava za toleranciju i poštovanje različitosti; uvijek postoji moje i nečije drugo, moje (moj narod, država) mora biti bolje ili barem jednako drugom, ako je pogrešno ili slabije, mora se prećutati.

Izbor nastavnih sadržaja koji se nude učenicima nije aktuelan i atraktivan. U izboru sadržaja i odobravanju programa učestvuje više administrativnih subjekata, na koje utiče društvena svijest i ideologija vladajućih političkih subjekata. Zbog radikalnih društvenih promjena u nastavi historije prisutni su i sadržaji koji mogu izazvati nezadovoljstvo dijela učenika. U vannastavnoj sferi do učenika dolaze drugačije strukturirani i protumačeni sadržaji, mediji i društveni subjekti nude više tumačenja o istim sadržajima. Škola i nastava historije iz više razloga ne mogu brzo i potpuno tome da odgovore.

Nastavnici i udžbenici nijesu jedini, a ni najuticajniji izvor znanja o prošlosti. Uporedo sa školskom historijom postoji više vanškolskih tumačenja historije, koja su politički i društveno uslovljena, imaju različitu motivaciju i načine djelovanja. Vanškolska, često nepotpuna ili netačna historijska svijest, postoji u okruženju učenika, ona djeluje na njega, njegovu porodicu, drugove; u sprezi sa ideologijom utiče i na pisce udžbenika, kao i nastavnike. Nameće se zaključak da je školska historija zasnovana na nauci tek dijelom učesnik u formiranju historijske svijesti učeni-



ka. Istina, jedino je taj oblik normiran, planiran i podržan od društva (od politike koja vrši vlast).

Način provjeravanja i ocjenjivanja znanja, sposobnosti i vještina je tradicionalan, usmjeren je na reproduktivne sposobnosti. Od učenika se očekuje, nerijetko i izričito traži, da upamte i po modelu udžbenika reprodukuju činjenice i tumačenja. Nastavnici ne očekuju od učenika da o nekom sadržaju imaju drugačije mišljenje, niti ih u tom pravcu podstiču, većina to ne želi zbog mogućnosti da im se prigovori da ne poštuju program, možda i zato što bi to tražilo njihovo učešće u dijalogu za koji nijesu spremni ni znanjima? Internet omogućava učenicima da čitaju sadržaje koji nastavnicima nijesu poznati.

Nastava istorije ima fond časova koji ne ostavlja nastavnicima dovoljno vremena za ozbiljnije angažovanje učenika. Odjeljenja su brojna, obrađuje se dosta gradiva, obaveza nastavnika je da četiri puta godišnje unesu ocjene u dnevnik rada, oblikovanje i oprema školskog prostora, raspoloživost nastavnih sredstava ne omogućavaju značajnije angažovanje učenika u nastavnom procesu. Naročito ne ako nastavnik insistira na tome da svaku nastavnu jedinicu (lekciju) mora opširno da „ispredaje”. To su objektivni razlozi što nastavnici u školi ne upoznaju učenike sa sadržajima kroz dijalog sa istorijom, oni im „predaju” istoriju kroz manje ili više osmišljen monolog o istoriji, prenose im gotova i obavezna znanja. Koliko i kako im daju, to traže za ocjenu, tako se zatvara krug, ali ne moraju svi biti zadovoljni.

Stanje bi moglo da se promijeni u korist učenika ako bi nastavnici „rizikovali” da nove sadržaje predstave učenicima kroz osmišljeni dijalog, putem razgovora o djelovima nastavne jedinice koji su im dostupni kroz odabrane izvore i ilustracije, umjesto što prepričavaju sadržaje udžbenika, koje učenici mogu sami naučiti i za visoku ocjenu. Čini se da bi i bolji efekti za učenike bili ako bi im se omogućilo da misle o istoriji, da imaju svoju verziju istorije, umjesto da se instistira na usvajanju službene verzije. Školske vlasti postupaju kao da znaju šta je učenicima potrebno (standardi znanja), ali to ne znači da učenici žele ta i takva znanja. Izuzetak su nastavnici koji ohrabruju izlaganje učenika različito od onog u udžbeniku i priručnicima.

Moglo bi se reći da nastava istorije koja insistira na udžbeničkoj verziji istorije može da djeluje i nevaspitno. Naime, učenik može po zahtjevu nastavnika da reprodukuje sadržaje iz udžbenika da bi dobio ocjenu, ali da ima sasvim drugačije mišljenje o tome (autor ima takvo iskustvo iz

nastave). Pri tome nije bitno što mišljenje učenika može biti, vjerovatno i jeste, nepotpuno ili neistorično, činjenica je da takvo mišljenje u njegovoj glavi postoji i djeluje na njegove stavove i ponašanja.

Način sticanja znanja utiče na njegov kvalitet i operativnost. Sticanje znanja nije cilj nastave sam po sebi. Nije cilj znati istorijske činjenice radi njih samih, već razumjeti njihov smisao, značaj, povezanost i djelovanje. Znanja stečena posredovanjem školske istorije ostvaruju cilj kad prerastu u cjelovite spoznaje prošlosti i kad se na njima izgrade uvjerenja i vrijednosni sudovi o prošlosti, sadašnjosti kao njenom odrazu i mogućem djelovanju na pretpostavljenu budućnost. Nastava istorije ostvaruje cilj kad znanja o prošlosti postanu aktivni dio društvene svijesti učenika, zato i postoji veliko interesovanje subjekata vlasti za nastavu istorije i uticaj aktuelnih političkih interesa na nastavu.

Vaspitanje u duhu građanskih vrijednosti i tolerancije teško je temeljiti na tvrdnjama, što je osnovna odlika tradicionalne nastave istorije. Svijest o građanskim vrijednostima efikasnije će biti izgrađena u nastavi koja učenicima omogućava da razmišljaju o sadržajima, da analiziraju izvore i ispituju alternative, da izgrađuju i usvajaju stavove o demokratiji, ljudskim pravima, građanskim slobodama i obavezama. Stavovi koje sami učenici izgrađuju djeluju kao njihova načela, stavovi koji se nude i proklamuju kao obaveza djeluju dok traje obaveza ili pritisak da se udovolji zahtjevima škole (dok se ne dobije ocjena).

Važno je naučiti učenike kako da efikasno uče, kako da koriste izvore znanja i kako da istorijski razmišljaju. Učenike kroz nastavu treba pripremiti za dijalog sa različitim tumačenjima istorije (literatura, mediji, internet). Zadatak nastave istorije je istorijsko obrazovanje, tj. da učenici steknu pouzdana i cjelovita znanja o prošlosti, što treba da bude osnova samostalnog sticanja znanja i iz vanškolskih izvora i sticanja znanja po završenom školovanju. U tom cilju nastava istorije treba da postavi osnove metodološkog obrazovanja učenika radi njihovog osposobljavanja za samostalno sticanje znanja kroz kritičko vrednovanje građe i literature ili vanškolskih tumačenja prošlosti. Učenike možemo pripremati za samostalan rad ako izborom sadržaja i izvora omogućimo da analiziraju i interpretiraju različite pristupe, da ispituju drugačije mogućnosti ishoda. U nastavi se to izbjegava, drugačije perspektive tumačenja istorije dovode u pitanje službenu istoriju.

Nastavnik istorije je pozvan da prenese učenicima osnovne informacije o istorijskim izvorima i naučnoj obradi izvora, o pravilnom ko-

rišćenju literature, o zaključivanju i dokazivanju zaključaka, o upotrebi rezultata drugih društvenih nauka i slično. Učenike treba ohrabrivati da izvore i informacije razmatraju u alternativama i perspektivi drugačijeg ishoda, da pokušaju da rekonstruišu iskustva ljudi koji su živjeli u prošlosti, dileme i pregnuća i onih koji su htjeli nešto drugo (u bliskoj budućnosti će biti moguće elektronske simulacije sa promjenljivim ishodi- ma, istorija kao video igra). Tradicionalna nastava priča poželjnu priču, projektuje moderna shvatanja i sisteme vrijednosti na prošlost, rado su- di istoriji. Školski programi i udžbenici zanemaruju kreativnu kompo- nentu nastave, nastojanja u ovom smislu prepuštena su nastavniku; ve- čina njih i ne pomišlja da radi ono što ne mora.

Navedene okolnosti čine da nastava istorije bude zbir nepovezanih i nezanimljivih činjenica, a ne zanimljiva priča, predmet koji treba uče- nicima da pomogne da shvate svoje društvo, njegove civilizacijske vri- jednosti, posrnuća i dostignuća.

Da ne osjećamo krivicu, u svim državama istorija se predaje sa namjerom da se vaspita uzoran građanin i patriota, što podrazumije- va i da nije protiv vlasti. Nastava istorije mora da veliča narod i državu, politiku koja ju je takvom učinila, isključuje mogućnost preispitivanja da li su druga rješenja bila dobra ili još bolja. Tako je uvijek bilo, ali to ne znači da nešto ne treba mijenjati.

Treba početi od promjene načina metodičkog i pedagoškog obrazo- vanja i usavršavanja nastavnika.<sup>5</sup> Nastavnike treba obučavati i podsticati da više nego do sada koriste i unapređuju ulogu organizatora nastave, da podstiču i usmjeravaju misaone aktivnosti učenika, da uvažavaju njihova različita interesovanja za istoriju i mogućnosti da se njome bave. Treba ško- lovati nastavnike koji uvažavaju različitosti učenika i koji im nude moguć- nosti sticanja znanja sa širim izborom tumačenja i ishoda, koji prihvataju da ne moraju i neće svi učenici bez pogovora usvojiti ponuđena tumačenja. Ta vremena su prošla, nastavnici treba to da prihvate i prilagode svoj rad i zahtjeve novoj društvenoj stvarnosti. Nastavnici postoje zbog učenika.

<sup>5</sup> Osnovna metodička literatura na studijama i dalje su udžbenici u tradiciji ru- skih prevoda: Vagin, A. A., Speranskaja, N. V.: *Osnovna pitanja metodike nastave istorije*. – Sarajevo: Svjetlost, 1968; A. I. Stražev: *Metodika nastave istorije*, 2. izdanje. – Sarajevo: Svjetlost, 1968; Zlatibor Popović: *Metodika nastave istorije*. – Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1971; Milutin Perović: *Metodika nastave istorije*. – Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1995.

## LITERATURA

- [1] Vagin, A. A., Speranskaja, N. V.: *Osnovna pitanja metodike nastave istorije*. – Sarajevo: Svjetlost, 1968;
- [2] Vrbetić, Marija: *Kako poučavati: kako učiti istoriju*. – Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1983;
- [3] Deletić, Zdravko: *Ogledi iz metodike nastave istorije*. – Užice: Učiteljski fakultet, 2005;
- [4] Mihaljčić, Rade, Marko Šuica i Snežana Knežević: *Priručnik za nastavnike istorije: za šesti razred osnovne škole*. – Beograd – Zavod za udžbenike, 2010;
- [5] Perović, Milutin: *Metodika nastave istorije*. – Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1995;
- [6] Popović, Zlatibor: *Metodika nastave istorije*. – Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1971;
- [7] *Preporuka (2001)15 o nastavi istorije u Evropi u XXI veku*. <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching...>
- [8] *Priručnik za nastavnike iz istorije*. Savjet Evrope i Misija OSCE-a u BiH. [www.coe.ba/pdf/Prirucnik\\_istorija\\_prelom.pdf](http://www.coe.ba/pdf/Prirucnik_istorija_prelom.pdf);
- [9] Stradling, Robert: *Nastava evropske istorije dvadesetog veka*. – Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS, 2003;
- [10] Stradling, Robert: *Multiperspektivnost u nastavi istorije: priručnik za nastavnike*. Council of Europe, serbian version. [www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/...](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/...);
- [11] Stražev, A. I.: *Metodika nastave istorije*, 2. izdanje. – Sarajevo: Svjetlost, 1968.

Zdravko Deletić

TRADITIONAL METHODICS DOESNT ENCOURAGES  
FORWARD-LOOKING EDUCATIONAL HISTORY

*Summary*

This paper discusses the reasons why traditional teaching methods do not encourage the teaching of history for the future. Modern teaching needs to shift the focus from content to method, from the acquisition of knowledge on the development of historical thinking, to build capacity and skills of students. The starting point is the claim that the teaching of history offers students resources that enable them to reveal the past through analysis, to meet the same through perspective of a different understanding and interpretation, the need for students to acquire knowledge as active participants in the learning process, as subjects, rather than passively receive knowledge that their teachers and textbooks transferred to them as required. Paper is based on theoretical knowledge, practical experience of secondary school teachers and experiences of methods of teaching history at the university.

*Key words:* teaching methods, teacher, student, student activities, abilities, skills