

рува за најдената керамика за време на ископувањето. Како и монетите, керамиката, која е главно во фрагменти, е малобројна, но во неа се забележани примероци на садови што одат од најубава римска керамика со танки ѕидови — до најгуба провинциска керамика. Откриени се и неколку фрагменти од тера сигилата. Керамиката е многу важен материјал за проучувањето на животот на старите населби и нејзиното добро познавање може да помогне, наред со другите видови наоди, за датирањето. Меѓутоа, авторот не дава во приложените табли никакви скици или фотографии од керамиката на Стубера, кое треба да се смета за пропушт.

На крајот, врз основа на античките и денешните извори, како и врз основа на добиените резултати од ископувањето, со оваа книга ни се предава и прикажува во општи црти бурната историја на градот Стубера. Најстарата населба се наоѓала кај месноста Бакарно Гумно, уште во бронзено време. Подоцна, во првите историски векови, населбата била

преместена близу до с. Чепигово. Таа била населена со илирско население, кое уште многу рано попаднало под грчкото културно влијание. Населбата израснала во градски центар, најверојатно за време на Филип II. Подоцна, за време на борбите меѓу Рим и Македонците, таа служела како главна воена база. Најголем напредок Стубера достигнала во римско време (II—III век), од кога и потекнуваат сите откриени објекти и археолошки материјал при ископувањето во 1953 година. Населбата била напуштена и животот престанал во неа најверојатно во текот на IV век, како резултат од некој земјотрес или борба.

Во заклучок можеме да кажеме дека книгата на Д. Вучковиќ-Тодоровиќ, „Античката населба Стубера“ содржи јасна и позитивно решена проблематика. Археолошките предмети најдени за време на ископувањето се разгледани и толкувани со висока научна интерпретација. Поради тоа, оваа книга претставува важен прилог кон македонската археолошка наука.

A. K.

Marija Vrbetić, Nastava povijesti u teoriji i praksi. Pedagoška Biblioteka-prilozi metodici nastave povijesti.
Zagreb 1968 „Školska knjiga“

Во предговорот на оваа книга се вели оти таа има цел да му покаже на наставникот како треба учениците да ја запознаат историјата сознательно, како ќе ја применуваат наставниците во еден наставен час и како ученикот ќе работи самостојно дома, за да може учењето да стане поинтензивно, економично и целесобразно. Целта на учењето би била да осигури јасно, трајно и презентно знаење на историските факти, да се формираат поими и судови и апстрактно сознание за законите на општественото движење кои ќе дадат можност за правилна ориентација во општествените и политичките движења во минатото и сегашноста. Но — како што и самиот автор подвлекува — тоа не треба и не може да биде цел само

за себе, туку тоа знаење по историја треба да овозможи „ориентација во општествено-политичките збиднувања во минатото и современоста.“ Но, притоа, треба да се има предвид и завршното наспомнување во врска со целта на наставата по историја, при кое се инсистира учениците самостојно да ги прошируваат, продлабочуваат и применуваат здобивените знаења во животот. Во првата глава на својата книга, која го носи насловот: „Методи на рационалното учење“, авторот на книгата поаѓа од констатацијата дека и наставниците и учениците грешат. Првите грешат во тој поглед што на учениците не им даваат совети како треба да учат, а учениците тешко разбирале од тоа што учат, што било помалку важно за учење, односно не знаеле за она

дека е побитно: како да се учи и колку треба да се учи и научи. Но најтешко од сè било диктирањето. Во тој поглед секој од нас ќе се сложи со тоа. На пример, наставникот диктирал и го изговорил зборот „философија“, а ученичката напишала во својата тетратка „физиономија“. А таа ученичка дошла со одличен успех од осмогодишното училиште. Во случајов, грешката на наставникот е ваквото автоматско диктирање, додека ученичката згрешила во тоа што и не го прашала наставникот за значењето на зборот „философија“ и што го напишала погрешно. Значи, доколку наставникот по диктирањето ги прашал учениците: „Што не ви е јасно“, тогаш не само оваа, туку и некои други грешки би биле исправени. Ние се сложуваме со авторот оти диктирањето е застарен начин на работа. Но не треба да се губи од предвид оти понекогаш со него може да се добие поконцизно излагање отколку некој текст или дело од текстот во учебникот за некои важни делови или прашања од материјалот, потоа — за некои важни објаснувања особено на поимите, историските и други категории, или тоа е некаде неопходно за оној материјал што не е доволно разработен во учебникот, или воопшто не е опфатен како учебнички текст. Исто така, точно е дека фаќањето на белешки од страна на учениците е штетна практика. Но, според нас, тоа што е речено од авторот за ова треба да се однесува до наставата во осумгодишните училишта, но во училиштата од втор степен постои често диференција меѓу усното излагање на наставникот и текстот на учебникот, која треба на некој начин да се одбележи. На стр. 11 во оваа книга е изведена лекција врз основа на која е констатирано во што грешат наставниците а во што учениците. Наставниците грешат ако: 1. Сметат оти со прераскажување на лекцијата ги објасниле поимите и проблемите. 2. Ако го диктираат новото градиво. 3. Ако го излагаат градивото, а учениците фаќаат неконтролирани белешки. 4. Ако формалистички ги бележат на таблата главните настани, а учениците механички ги препи-

шуваат. 5. Ако ги објаснуваат поимите, но не проверуваат како учениците ги разбрале. 6. Ако не ги упатува учениците како да учат. За нас е важна и уште како последнава од овие шест точки: како треба да се учи и научи лекцијата. Ова прашање правилно го поставил авторот на книгата. Наставниците ретко им даваат совети на учениците како треба, со помалку енергија, подобро да го научат зададениот материјал. Подолу, на едно место, се дава и пример како некој ученик учел цело попладне, па дури и вечерта и пак не го научил градивото. Според авторот, постојат во модерната психологија три методи на учење: глобален, фрагментарен и комбинирани. Глобалниот се употребува кога материјалот се учи во целост. Тој се употребува затоа што со него смислата на целината појасно се асимилира и полесно можеме да ги сврзуваме и запамтиме одделните делови и на целината. Фрагментарниот метод се употребува кога градивото треба да биде поделено на делови и се учи дел по дел. Тој помага во тој поглед што на потешките делови им се обрнува поголемо внимание. Комбинираниот метод настанува тогаш кога го читаме и објаснуваме материјалот во целина. Потоа, се изучуваат поголемите или помалите заокружени делови што најпосле се поврзуваат во целина. Од развиеноста на ученикот целината треба да биде помала или поголема, а најважно е дека независно од методите што се применуваат за учење, при учењето треба да биде активизирано помнењето и мислењето, да мислиш, — значи да ги видиш односите и врските меѓу деловите и целината. За таа цел, на ученикот треба да му се каже оти зададената лекција треба неколкупати да ја повтори, а после да ја прераскаже. Од последново ќе види колку и што може да даде при испитувањето. Сего ова што го кажува авторот не е ништо ново, но тоа „ништо ново“ наставниците не им го кажуваат на учениците, и тоа особено оние, во средните училишта. Од вниманието на учениците зависи како ќе биде примено градивото: полесно или побрзо и потешко

или пополека. (Но затоа, тука е и наставникот кој треба да побуди интересирање за такво восприемање на материјалот.) Според авторот, контролата на научениот материјал ученикот може да ја врши на неколку начини: 1) материјалот што го учи се раскажува во себе или на глас, 2) проучуваниот материјал слободно и самостојно го прераскажува, 3) ги издвојува најглавните делови и нив ги повторува, 4) во вид на писмени тези проверува што разбрал и запомнил. Авторот вели дека третиот и четвртиот начин е најдобар. Но би можело и двата начина да се употребуваат заедно. Повторувајќи го материјалот, во прегледот треба да се запишува најглавното и, на тој начин, подобро ќе се сфати и разбере, зашто во таа работа учествуваат и акустични и визуелни претстави, а писмените тези ќе му помогнат на ученикот при повторувањето на материјалот. На тој начин знаењето ќе му остане потрајно. Овој начин на учење би можеле да го вршат повеќе учениците од повисоките класови на гимназијата, односно на средното училиште. Во темата: „Упатување на учениците во методите на рационалното учење“, авторот најнапред го свртува вниманието на фактот дека учениците во училиштето ги стекнуваат знаењата по историја предимно по аудитивен пат. Според тоа, би требало кај учениците да се развива културата на слушањето. А потоа доаѓа и умењето активно и смислено да се чита. А при слушањето и читањето треба да се открие главната мисла. На стр. 26 авторот ни ги дава и шематски фазите на стекнувањето на овие корисни работни умења од страна на ученикот. Тоа и го илустрира и со материјалот за Востанието на Матија Губец, почнувајќи со нижите одделенија на основното училиште (стр. 17). Обработката на материјалот за основните училишта станува на дел по дел, а после сите тие се синтетизираат. Секој дел не смее да биде подолг од 15 минути. Синтезата се запишува на таблата и се оформува една целина. Учениците истото го прават дома и, на тој начин, се научуваат како да учат. Потоа на учениците им се по-

ставуваат нови задачи — да го одделуваат битното од второстепеното и да си формираат самостојни мисли. Во никој случај наставникот не смее во оваа работа да штеди време. Во натамошното излагање, авторот покажува како учениците најнапред, со помошта на наставникот за време на час, се учат како треба да се учи, а после преминуваат на самостојна работа дома. Заедно со тоа, авторот дава повеќе шеми за таквата постапка (стр. 18—22). При тоа, се истакнува оти безгласното читање е побрзо и поекономично и се заклучува дека ученикот, во тој случај, брзо чита, брзо мисли и, најпосле, на тој начин активно и поекономично учи. Дури по повеќекратна работа, наставникот им дава упатства како да учат. Ова важи за ученици од 9 до 12 години или од III до VI одделение. Наставникот ги контролира учениците по ова со прашаево: Како си го научил тоа? Потоа следува разработка на лекции во практика. Во средните училишта учениците ги разбираат овие методи на работа но потешко ги применуваат затоа што им се поставуваат сè понови и потешки задачи. Наставникот по историја од средните училишта мора да си изработи план за работење во училиште и дома. Авторот, со методската единица првобитен човек, дава пример како ќе го обработи планот не само наставникот, туку и учениците. На стр. 35 и 36 се дава методската единица за првобитното општество и натаму — за постанокот на феудалното општество, кои се разработени на следниов начин: 1) Обновување и подготвување на поранешниот материјал, 2) Споредување, 3) Одредување на општите со специфичните карактеристики, 4) Заклучок. Во тие теми се даваат формите на лекцијата, т.е. како ќе се одржи, поврзе и заклучи лекцијата. Наше не е да завлегуваме во содржината. Но треба да забележаме дека, заедно со сликите и текстот во учебникот на М. Врбетиќ, оваа методска целина изнесува 13 страници. Авторот вели дека критичното размислување било тешко и за учениците од третите класови на гимназијата. На примерот на методската единица Јустинија-

новото владеење во Византија, авторот со учениците ја врши анализата на темата делејќи ја на повеќе делови и, на тој начин, најнапред дел по дел да го проучат материјалот и да дојдат потоа до синтезата. Тезите на секоја лекција можат да бидат: хронолошки и тематски. Последниот метод е потежок, но има и размислување. Понекогаш, авторот тезите им ги задавал на учениците како домашна работа. Учениците, работејќи ги тематските методски единици, се должни сами да бараат литература за изработката на темата. Исто така, наставникот е должен да ги упати учениците како да ги употребуваат месните библиотеки и читални, па да ги упати на приватни библиотеки, на списанијата, на дневниот печат, на музејско-архивски материјали и др. Со ова се учат учениците како самостојно ќе обработуваат различни историски теми. Во одделот „Организација на рационалното учење“, односно подтемата „Пристап кон учењето“, се зборува за уводниот час. Овде се свртува вниманието на интересирањето и на вниманието што им помагаат на учениците мислено да се активираат и ангажираат во работата. Интересирањето е поголемо за она што го сакаме и затоа мислата би требало да биде поврзана со чувствата и, на тој начин, настанува концентрација на волјата и вниманието. Поврзувањето на стариот со новиот материјал станува на тој начин што наставникот ќе ги одбере оние мисли што се потребни за тоа. Но важно е овде тоа што авторот за сите тие работи дава примери. Тој зборува само од психолошка гледна точка, а не им обрнува внимание на наставниците дека тоа сврзување е и еден од основните методолошки нормативи низ кои се следи и законитоста на историскиот развој. Во уводниот час, што е многу важен, авторот вели дека наставникот треба да одговори на три прашања: Што? — со кое се одредува содржината. Зошто? — при кое се мисли на целта, и Како? — кое се однесува до наставната постапка. И за тоа се даваат примери. На стр. 55, авторот вели дека во уводниот час треба да се подготват учениците и за естетско доживува-

ње. Да им се обрне внимание на културата и уметноста како надградба на економско-општествената база, за да се добие што пополнија слика на историската епоха. Дава примери од историјата на Атина за време на Перикле, од историјата на музиката од XIX век. Потоа, дава поуки и примери како да се развие логичкото учење кај учениците. Како да се формираат апстрактни поими кај учениците. Како да се служат наставниците со сликите, скиците, графиконите и со другиот нагледен материјал (стр. 64). Наставникот е должен да ги објасни многуте поими, а пример за тоа е лекцијата „Атина — најмоќна грчка држава“. Заклучокот на авторот е дека: Знаењето зависи од начинот на кој се применува наставната постапка. Затоа дури и во вишите класови би биле потребни нагледни средства, односно нагледна настава. Зборувајќи за темата „Воена демократија“, авторот вели оти таа не можела да биде предадена за еден наставен час — но не треба за тоа да се штеди време. Тука е едно од основните судирања меѓу методичарите-теоретичари и нас, наставниците-практичари, кои сме обврзани со распределба на материјалот. Особено за оние наставници што предаваат во природно-математичката насока во гимназиите и стручните училишта. Во одделот за нагледните средства се зборува надолго и широко за уметноста, но сметаме дека би било потребно авторот појасно да каже зошто уметноста од една историска епоха ги носи нејзините белези, потоа — не е јасно поставена границата помеѓу уметноста во бескласното и класното општество. На пример, во прирачникот за египетската уметност само на крајот стои една фраза — дека таа била класна уметност итн. Ние се сложуваме со тоа дека кај учениците е потребно набљудување, импресија и доживување, но не спаѓа во културата само пластичната уметност, туку и книжевната, историјата, филозофијата и науките. Обработувајќи го прашањето за хронологијата, авторот намерно ги одделува годините од настаните и констатира дека бројките на годините, кога би се учеле ме-

ханички, потешко се запамтуваат, што е впрочем јасно за секој наставник зашто годините подобро се паметат ако се сврзани со најважните историски настани. Се спомнуваат хронолошките таблички и нивното значење. На стр. 103—117 му се советува внимание на логичкото помнење, се зборува за конкретизирање на времето со линијата на времето, а исто и за значењето на синхроничното поврзување на настаните. „Прочувајќи ја Грција, ние не знаеме истовремено што станува на Блискиот Исток, во Рим и на другите подрачја во светот. „Наставникот треба да им даде на учениците домашна задача: изработка на синхронични таблички. Во темата „Како треба учениците да се упатат во историската проблематика“ (стр. 115—126), авторот ја разработува главно тезата дека историската проблематика треба да се третира така што учениците, од една страна, да го откријат она што е заедничко и битно во еден настан, а од друга — што е специфично. Од една страна, да бидат откриени општествените законитости, а од друга — посебностите, а тоа е една од основните задачи на наставата по историја. На стр. 118—126 се дадени примери од изведувањето на методски единици според методите на излагањето и сврските. Во одделот за повторување и систематизирање (126—148 стр.) има повторување за да запомнине и повторување за да го задржиме запамтеното. Систематизацијата е средување на фактите за да се создаде прегледност и систем (прегледен систем). Систематизирањето е ред на логичко и хронолошко излагање на историјата. На стр. 127—131, се дадени примери за организација на повторувањето — што е многу важно за секој наставник по историја. При повторувањето е предвидено и дополнување на материјалот. За ликовниот материјал се вели оти секојпат треба да биде сврзан со текстот, а картите ни даваат просторни претстави. Авторот ни дава и примери за работа со карти. Најпосле, се даваат упатства за работа со учебникот, кои исто така се поткрепени со примери како од нашата, така и од општата исто-

рија. Покрај значењето на учебникот, во овој прирачник му се посветува внимание и на значењето на историската читанка. Проучувајќи ги текстовите и документите во историската читанка, учениците се воведуваат во методите на научно-историското иследување. Наставникот ќе ги одбере овие делови за проучување што му одговараат на интелектуалното ниво на учениците. Врз основа на таквите текстови се прават усмени и писмени реферати. А потоа, во јазично-општествената насока во гимназиите, можеме учениците да ги воведуваме во самостојна обработка на одделни литературни и научни дела и, на тој начин, ги подготвуваме учениците за студии на универзитетот. Авторот зборува и за тетратката на забелешки што ја придружува целата работа како на наставникот, така и на ученикот. Најпосле, се говори и за оценувањето, кое исто треба да биде усно и писмено и да резултира од целокупната негова работа, а не само да биде оценето на часовите преку прашања, кое пак е не само едностранично туку и штетно. Тестовите имаат своја позитивна страна. Прашањата во нив треба да бидат градуирани по тежина — потешки и полесни, од кои ќе се види степенот на знаењето кај учениците. Ако е тестот за знаење правилно поставен, тогаш има два одговора: точен или неточен, па тука го нема она колебање како кај усните одговори. Сите ученици ги добиваат истите задачи — нема субјективно, а сосем објективно оценување. За еден школски час се испитуваат сите ученици — и тестовите имаат своја предност што придонесуваат во значителна мера за економизирање на времето, за рационализација на наставата. Во заклучок, би се задржале на следново: она што го прави овој прирачник вреден за еден наставник по историја е тоа што тој резултира од долгогодишната практика на еден и повеќе наставници. Во овој прирачник, по секоја теоретска поставка, даден е и практичен пример, од каде што секој наставник ќе се ползува за својата работа. Повеќето примери се дадени од националната историја, а и од општата. На тој на-

чин, наставниците од сите наши краишта ќе можат да ја ползуваат книгата, служејќи се често и со методот на аналогичноста за оние примери било од општата, било од национална историја, кои не се во доволна мера застапени. Пожелно би било, доколку оваа книга биде исцрпена во второто издание, да биде опфатено и прашањето за историските екскурзии и за нивното значење, опфаќајќи ги тука во посебен оддел

сите прашања што се сврзани со оваа мошне важна форма на наставната работа по историја.

Завршувајќи ги нашите искажувања, слободни сме топло да им го препорачаме трудот на М. Врбетик на нашите колеги — историчари, не сомневајќи се дека таа ќе стане нивна основна книга во однос на секојдневни професионални преокупации.

И. П.

A. A. Vagin, N. V. Speranskaja, Osnovna pitanja metodike nastave istorije. Sarajevo 1968

Поминаа 10 години откако е во СССР издадена книгата Основние вопросы методики преподавания истории в старших классах, од А. А. Вагин и Н. В. Сперанска. Оваа методика на руски јазик дојде и до некои наши училишта и наставници, со кое беше проверена нејзината практична вредност. Затоа минатата година Заводот за издавање на учебници, во Сараево, ја преведе оваа методика на српскохрватски јазик и ја издаде под наслов: Основна питања методике наставе историје. Со издавањето на оваа книга се пополнува една празнина за наставата по историја. Во нашите училишта книгата одговара за учениците од VIII одделение и училиштата од II степен.

Од наставникот по историја во училиштата од II степен се бара широко и сестрано да се подготвува и постојано да работи на своето идејно, теоретско и педагошко-методско издигање. Тој треба научно и точно да го изложува материјалот за да може да го искористи во различни причинско-последични врски. Општата подготвеност и долгогодишното искуство не го ослободуваат наставникот посебно да се подготвува за секој час. Особено такви подготовки се потребни за наставниците-почетници. Имено, наставникот треба да обмисли околу методологијата за предавање на материјалот, сигурно и полесно да формира кај учениците миросглед на светот, да го сфатат закономерниот развој на општеството, та историјата на

учениците да стане омилен предмет. За остварување на тие задачи, најмногу и конкретно на наставникот може да му помогне оваа методика.

Авторите во методиката научно ја разработуваат организацијата и методите на наставата по историја раководејќи се од образовните и воспитните цели на советското училиште. Тие даваат конкретни примери на дидактичките принципи на наставата по историја, со тоа што се потпираат врз искуствата и практиката од наставата по овој предмет во училиштата во СССР. Не е многу тешко тоа да го увиди наставникот и да се служи со примери од нашето искуство и во врска со нашата наставна програма. Методиката посебно многу може да му помогне на помалу искусниот наставник навреме да ги избегне грубите грешки што може да ги направи и да се запознае со искуството на другите наставници. Посебно е корисно што е методиката пишувана од практичари што го користеле и своето искуство.

Со уводниот дел учебникот го упатува наставникот како полесно да ја проучи и разработи наставната програма, како да ги сфати единството и поврзаноста на делови, да ги открие образовните и воспитните задачи што треба да се остварат преку реализирањето на наставната програма по историја.

Во другиот дел од методиката се зборува за живиот збор на наставникот, нагледните средства и кни-