

**СХВАТАЊЕ ИСТОРИЈСКОГ ВРЕМЕНА  
КОД ДЕЦЕ**  
ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК С ПОГЛЕДОМ УНАПРЕД

"Премда је учила повјест, Алиса није никад право знала  
је ли се нешто давно догодило или је то скоро било."  
Луис Керол, "Алиса у земљи чуда"

Темељнија истраживања развоја схватања времена код деце стара су свега чедрестак година. Психолози су мало пажње посвећивали развоју дечјег разумевања времена можда и зато што се перцепција времена не базира на специфичним чулима која омогућавају директно, објективно мерење одговора (Bradley, 1947). Истраживања која се баве дечјим разумевањем времена ограничена су, односно, углавном се баве временом уопште, а много мање историјским временом, и више оним што деца разумеју него оним што би могла да разумеју.

Све оне који су се бавили развојем појма времена могли бисмо сврстати у три групе.

(1) Прву групу чини европска традиција на челу с Фројдом, и они изучаваоци се баве појавом временског искуства, то јест, појавом искуства да ствари теку, да се мењају, простирући се у будућност и у прошлост. Главна метода им је квалитативна опсервација.

(2) Другу групу чине углавном англо-амерички психолози који су се бавили овладавањем речником о времену, развојем појма сата и календара, уопште, овладавањем конвенционалном поделом времена. Њихова метода је формалнија, чине је разне врсте тестова и систематских упитника.

(3) Трећу групу истраживача чине Пијаже и његови следбеници, који су се много више бавили разумевањем физичког, него историјског времена, при чему су се користили мноштвом оригиналних експерименталних ситуација.

Иако су теоријске и методолошке оријентације ових аутора сасвим различите, резултати до којих су дошли веома су слични. Зато ћемо овде говорити сумарно о резултатима ових истраживања, покушавајући

тако да оцртамо развојне трендове у овладавању појмом времена код деце.

Наш систем рачунања времена веома је сложен и прилагођен је захтевима научне и технолошке цивилизације, па није једноставно овладати њим. Наша концепција времена само је једно виђење међу многим другим: "Категорија астрономског времена само је један од више могућих концепата времена... јединице времена су често фиксирани ритмом колективног живота" (Sorokin & Merton према Jahoda, 1963). Тако, на пример, на Мадагаскару ознака за тренутак је време потребно "да се испржи скакавац", или пола сата је време потребно "да се скува пиринач"; на Андамским острвима користе се "календаром мириса", то јест, делове године одређују по карактеристичној сукцесији мириса (Redcliffe Brown); припадници племена Нуер немају реч еквивалентну нашој речи "време", они имају речи које означавају ову, прошлу и претпрошлу годину и ниједну реч за раније време. Датуми и хронолошке секвенце нису једини и нужан начин изражавања времена. Уосталом, календар је новија "измишљотина", тек од 13–14. века са развојем занатства и трговине, постаје важна сатница, подела часа на минуте и секунде и уопште календар који није везан за природне ритмове. Наша концепција историје и времена није природна и сама по себи очигледна, већ је увелико условљена социјалном и интелектуалном климом. Јасна свест о овоме омогућиће нам да не потцењујемо тешкоће које дете има у овладавању појмом времена.

Један од главних истраживачких налаза о развоју појма времена код деце јесте да се способности разумевања конвенционалних временских схема и конкретног коришћења одређених временских термина развијају касније него што се веровало, што је од кључне важности, посебно за наставу историје. Деца успеју да овладају нашим системом рачунања времена око 11. године, док разумевањем временских линија, односно, потпуним схватањем временских речи и датума овладају још касније. Деца раније овладају концептом физичког времена, а много спорије напредују у разумевању историјског времена. Иако се сви слажу око налаза да деца касније овладавају појмом историјског него физичког времена, аутори се не слажу око узраста на коме се то дешава. По неким (Bradley, Oakden & Sturt, Friedman, Watts, Gesell) једанаеста година је прекретница у развоју појма историјског времена, док по другима (Hunter, Flichinger & Rogers) то се дешава још касније, по Флихингеру и Рихејју, чак око 16 године (Jahoda, 1963). Већина налаза потврдила је да је процес схватања времена постепен, раван, некоковит и континуан.

На основу резултата различитих истраживања направили смо следећи преглед развоја схватања историјског времена код деце по узрастима.

**Пре 5. године:** простор и време су помешани у глави детета; време није јединствен и хомоген ток, већ је везано за поједине предмете, локације или догађаје; постоје зачеци представе о пре и после, али су ове представе још некоординисане; прошлост је мешавина изолованих чињеница и маште, мозаик раздвојених импресија чији међусобни односи нису одређени хронолошким секвенцама (нпр., ако питамо дете да опише путовање, оно је у стању да да само изоловане податке); деца нису у стању да уреде сет слика у кохерентне секвенце (нпр., да уреде слике на којима се неко пење на дрво, бере воће и одлази са пуном корпом); понекад се на овом узрасту деца изненада сете нечега што се десило неколико месеци раније, сете га се врло живо, али не могу да га разликују од савремених догађаја.

**Око 5. године:** имају веома оскудне зачетке конвенционалног познавања времена; појављује се способност ређања прошлих догађаја у раније и касније, прошлост добија у трајању и структурише се у сукцесивне догађаје. Степен до кога су деца овладала овим секвенцијалним редом зависи од степена познатости тог временског кључа. На пример, ако је дато јабуково дрво у сликама, различито по величини, они успевају да поређају слике од најмлађег до најстаријег. Али када су на сликама беба, дечак, младић, одрастао човек и старац, ниједно од 18 деце од 5 година не успева (Bradley, 1947), а од тестираних шестогодишњака свега 31% успева да реши овај задатак (Sato, 1988); догађаја се сећају симултано и групишу их око једноставне категорије "јуче"; разумевање је на овом узрасту врло једноставно и чак "јуче" и "сутра" могу представљати потешкоћу (одредница "прошле недеље" мало им значи, "прошле године" још мање, док "у 19. веку" не значи им ништа); не знају да наброје четири годишња доба већ само два, зиму и лето (Sato, 1988); не знају да именују дане у недељи, јер њихове активности нису везане за њих, и прво почну да разликују недељу од осталих дана, јер је то дан када се не иде у вртић или када су родитељи са њима (Sato, 1988); деца овог узраста знају, мада нејасно и мутно, опште значење, смисао постављеног питања о времену, од тридесетак питања на свега неколико питања није дат ни тачан ни погрешан одговор (Oakden & Sturt, 1922, Bradley, 1947).

**6-7. година:** могу да одговоре на све према чему имају лични однос (колико имаш година, када је твој рођендан, колико ћеш имати за 4 године, хоћеш ли тада бити старији или млађи, а твоја мама хоће ли бити старија или млађа, која су годишња доба, који је датум); још увек имају тешкоћа у баратању временским односима (тако дете од 6 година

може да каже колико има година и колико ће имати до године, али то не подразумева и способност да коректно барата терминима "старији" и "млађи"); узраст се не разликује јасно од величине, посебно висине, тако да су веће ствари старије него мање; због те асоцијације са величином, узраст им није нужно у вези са датумом рођења (ако је А рођено после Б, али је од њега веће, онда је оно "старије") (Piaget, према Flavell, 1963); почињу да овладавају појмовима година и годишња доба; почињу да се користе сатом, али не и минутом (Sato, 1988); знају имена дана у недељи, многа деца знају да именују дане у недељи коректним редоследом, али не знају да одговоре на питање који је данас дан (Sato, 1988); почињу да уче месец у години, али ретко које дете зна да година има 12 месеци (Sato, 1988).

**8 година:** владају речником временских термина, укључујући приличан увид у календар месеци и организацију недеље (који је месец, датум твог рођења, која је сада година, у колико сати ујутру почиње школа); знање о месецима и недељи није још потпуно и сигурно (знају да преброје месеце у години, али не знају да кажу који је седми месец у години); почињу да користе секунду, именују годину када се нешто десило, али још увек не могу да разумеју шири хронолошки систем.

Неки временски концепти директно су зависни од развоја нумеричких значења и односа, тако да дете не може овладати, на пример, пуним значењем термина "месец", док год не овлада појмом 30 и 31 и њиховим односом са 7 дана (Harrison, према Jahoda, 1963).

**9 година:** могу да разумеју дуже периоде од више година (колико ће времена требати да ти одрастеш, Робин Худ је живео 1187 године, да ли је твоја мама била тада жива, а твоја бака).

**10 година:** први пут на овом узрасту у стању су да разумеју просторно проширење времена, ван њихове околине и града (колико је сада сати код твоје маме, колико је сати у Обреновцу); још увек 3/4 десетогодишњака не схвата време као апстракцију, тј. да је проток времена назависан од начина његовог мерења; први пут се јављају неки елементи периодизације историјских догађаја, иако су они још неиздиференцирани и периодизација се врши првенствено на основу *очигледних*, сликовитих ознака које служе за одређивање особености извесног периода у животу друштва (праисторија је време када није било струје и сл.) (Redko, 1965); имају проблем са утврђивањем редоследа догађаја, у стању су да дају само грубу класификацију историјских догађаја (нешто што се десило јако давно, нешто што је касније и новији догађаји); историјско време као да има неконтинуиран карактер (Redko, 1965), састоји се од појединачних знања о појединим важним догађајима, за догађаје се асоцирају датуми који су међусобно врло слабо повезани.



11 година: одговори о схватању времена постају све тачнији (на пример, сада знају да именују који је седми месец у години), али нема посебног напредовања (Bradley, 1947); више од 3/4 деце схвата основне импликације историјских датума, навикавају се да оперишу датумима, да једне асоцирају са другима.

12–13 година: карактеристично је овладавање димензијом трајања (колико дуго идеш у школу од првог дана када си кренуо, колико је сада сати – без сата да одговоре, колико би требало времена да обиђеш ову собу, да му се прилика да обиђе собу тражи се процена колико је то трајало, колико ти спаваш сваке ноћи); утврђивање трајања историјског догађаја углавном се одређује по закономерности опажања времена: ако се више догађаја одиграло у одређеном временском периоду, он се ученицима чини дужим и обрнуто, ако се у истом временском интервалу одиграло мање догађаја он ће им се чинити краћим; још увек половина деце не схвата време као апстракцију (Fraisie, према Jahoda, 1963) коју можемо разматрати потпуно независно од функционисања сата, и то јест, не схватају да је сат (час) просто конвенционална, договорена мера без икаквог утицаја на стварни, актуелни проток времена (шта се дешава са временом ако се деси да часовник дође до 11 сати пре подне, а затим нагло скочи на поноћ – да ли и ти постајеш нагло старији?) и да скок у времену које показује часовник нема реперкусије на њихову старост; проблем им још увек представља синхронизитет догађаја; тек у овом узрасту јавља се јасна свест о историјском континуитету и она се развија прво од биолошког континуитета (биљка расте од семена до воћке), па техничког (виђеног кроз проналаске и машине), и тек на крају културног континуитета (Reel, 1995); у адолесценцији ученици су свесни историјског развоја и почињу да бивају способни за историјску интерпретацију.

Аритметичка способност је важан фактор у развоју знања о времену, а посебно у односу на процену трајања неког догађаја. Овладавање поделом дана је теже за децу од овладавања поделом године или недеље. Потешкоће илуструју одговори на питања: Колико дуго спаваш сваке ноћи? Свега 67% тринаестогодишњака успева тачно да одговори на ово питање (Bradley, 1947). Очигледно је да им проблем представља спајање сати светла и мрака у једном дану. Дан и ноћ су им одвојени појмови и на млађим узрастима ноћ се опажа као веома кратка. Код старијих, типични погрешни одговори на ово питање су "24 сата", јер знају да дан толико траје па верују да мора и ноћ, или "12 сати", који се базирају на претпоставци да пошто један дан траје 24 часа, а чине га дан и ноћ, онда ноћ траје 12 часова.

У прегледу развоја појма времена видели смо да појмовима трајања, временске сукцесивности и синхронизитета ученици најкасније овладавају. Ово су, по Пијажеу (према Flavell, 1963) и фундаментални елементи појма времена. Ученици најраније у VII–VIII разреду почињу да схватају дуже историјске временске периоде, овладавају редоследом, трајањем и повезаношћу историјских догађаја на једном простору, али им и даље озбиљан проблем претставља схватање истовремености различитих историјских догађаја у различитим земљама. Схватањем редоследа историјских догађаја ученици ће лакше овладати ако разумеју њихове узрочно-последичне везе, које у излагању градива треба посебно истичати и објашњавати.

Податке о развоју времена, које смо горе у тексту сажето приказали потврђују и резултати немачких истраживача (Kurrers, према Reel, 1955), који су испитивали велики број ученика узраста 10–18 година. Утврдили су да се историјско разумевање код ученика развија од егocenтричног и личног просуђивања, током првих година школовања, до конкретног мишљења ученика VII–VIII разреда. Тек на старијем узрасту (средња школа), њихово разумевање карактерише свест о историјском времену и структури. Очито је да се овај развој одвија у складу са Пијажеовим фазама интелектуалног сазревања, с том разликом што се, као што смо већ напоменули, одвија временски нешто касније.

Поред знања о времену, занимљиво је и пратити и деље разумевање свакодневног животног времена. Сато (Sato, 1988) је у свом истраживању пошао од података свог јапанског колеге Мута (Muto), који се бавио структуром "животног времена" код млађе деце. Мута истиче да концепт времена млађе деце укључује конкретну секвенцијалну структуру која се базира на њиховим свакодневним активностима. Његови резултати показују да шеснаестогодишњаци разумеју цикличну природу свог животног времена. Сато је, такође, у свом истраживању показао да деца од 6 година разумеју свакодневне животне активности и оне су углавном организоване око јела и игре ("устајање – јело – вртић – игра – јело – спавање – одлазак кући – гледање ТВ – јело – спавање"), док је гледање телевизије центар њиховог живота код куће. Међутим, важнији налаз јесте да разумевање свакодневног животног времена код деце не расте развојно као њихово знање о времену. Деца са 7 година разумеју своје свакодневно животно време, али се међусобно јако разликују по свом разумевању, које је изгледа повезано са дечјим степеном интересовања за властити живот. "Интересовање" се овде односи на чињеницу да су деца свесна својих "живих активности у животу". Изгледа да разумевање свакодневног животног времена захтева још неки фактор, који је још и важнији од развојног, а који тек треба да буде истражен.

Перцепирање времена је у знатној мери логички процес и зато је тесно повезано са когнитивним развојем. Деца потпуно овладају разумевањем историјског времена тек између 14. и 16. године, што претставља сам крај основне и почетак средње школе. Тај процес тече глатко, нескоковито и континуирано. Постоји општи редослед у овладавању временских знањем: (1) прво се овладава знањем о ономе са чим имамо лични однос; затим, (2) знањем које је у вези са организацијом календара месеци и недеље; и (3) најтеже је овладати знањем које укључује елементе трајања и посебно синхронизитета догађаја. У развоју појма времена прво се успоставља дистинкција између садашњости и недиференциране прошлости и будућности, затим се јављају прве временске одреднице, које се односе на природне феномене и личне, персоналне активности или односе, а затим се јављају конвенционалне временске одреднице.

Овладавање временским одредницама можемо пратити и преко развоја говора, и то развоја појма времена у процесу усвајања језика код деце. Резултати ових истраживања (на пример, Cromer, Burling, Inhelder, Sinclair, Ferreiro, Bown, Bloom, в. "Развој говора код деце", 1981, Ferreiro & Sinclair, 1971) посебно су занимљиви за проучавање схватања појма времена код деце нижег узраста. На старијим узрастима, после 10. године, управо онда кад почиње настава историја, деца су углавном овладала језиком и разним временским одредницама. Мада су овладели терминима, нису и појмовима који леже иза тих термина, посебно не онима који се односе на трајање, на дуже временске периоде, то јест, до 15–16. године не успевају да овладају у потпуности историјским временом. Пошто су анализе развоја говора везане углавном за ниже узрасте, нећемо се дуже задржавати на овим подацима, јер су они само у ширем смислу релевантни за анализу наставе историје.

И у овим истраживањима развоја говора види се поступност у усвајању појма времена и његовом изражавању различитим граматичким облицима. Интересантан је налаз да разумевање одређених временских појмова претходи усвајању језичких облика којима се ти појмови изражавају (и то није карактеристично само за временске односе већ и за друге категорије, на пример, трајање и брзина). Када покушава да изрази временски однос између два догађаја дете се, прво, стриктно држи редоследа излагања (узраст 4–5 година), то јест, који се први помену, први се и десио (Ferreiro & Sinclair, 1971). Не само да у описима догађаја задржавају стваран редослед догађаја, већ деца тог узраста боље памте реченице које задржавају временски след и радије бирају оне реченице код којих је зависна на другом месту (Cromer, 1981). На узрасту 5–6 година, деца се у изражавању временских односа користе

прилошким одредбама и свезама. Међутим, имају потешкоћа када се од њих тражи да опишу инверзни редослед приказаних догађаја, то јест, да опишу две радње приказане уз помоћ лутака (на пример, девојчица је умила дечака, а затим се он попео на спрат), али да прво говоре о другој радњи. Деца су свесна ове потешкоће и покушавају на разне начине да је реше (проста инверзија почетног описа при чему прилошка одредба остаје у истој позицији; инверзија акције коју је извео актер у другом догађају; инверзија актера догађаја и обрнуто; приписивање "неутралне" акције актеру другог догађаја). Иако дају погрешна решења, деца врло добро знају који се догађај десио пре, а који после, али нису у стању да језички изразе реверзибилност. Недостатак реверзибилности је очигледан у томе што деца могу да формирају два независна односа временског реда: а је претходник б, б је после а, али не могу да дедукују један однос из другог. Инверзија је немогућа све док "синтаксичка трансформација није још интегрисана у систем који ће дозвољавати конзервацију унутрашњег семантичког садржаја" (Ferreiro & Sinclair, 1971, стр. 46). На узрасту 7–10 година, деца почињу да користе различита глаголска времена да би изразили различите временске односе.

#### Датуми

Разматрајући схватање историјског времена, треба свакако поминути и датуме и њихов значај. Када су се развиле апстрактне временске јединице, оне су се убрзо комбиновале са другим апстрактним јединицама бројевима. Бројеви су примењени за бележење временског квантитета и за обележавање тачака у временским серијама. Датуми су психолошко средство уређивања појава у један апстрактан и универзално применљив редослед (Judd, 1939). Бројеви имају важну способност серијалности и веома су погодни да уреде и јасно означе секвенце неке појаве уз коју могу бити придодати.

Ученици имају проблема са схватањем историјских датума. Њихово разумевање датума делом је условљено њиховим познавањем бројева, па им потешкоћу често представља то што су историјски датуми бројеви већи од оних са којима уобичајено баратају на основношколском узрасту. Други разлог због кога датуми мало значе ученицима јесте веома оскудан и сиромашан садржај којим ученици треба да испуне време између два догађаја. Када се каже ученицима да је, на пример, између два догађаја прошло 8 векова, уместо јасне идеје о дужини тога времена, у њиховим главама створи се само нејасна и веома магловита представа, све док не дамо довољно података, довољно садржаја на основу кога ће схватити проток тако дугог периода. Периоди о којима ученици добију



више информација изгледају им дужи, а они са мање информација много краћи. Тако, на пример, америчким ученицима средњи век изгледа краћи од кратког периода америчке историје, јер о овом последњем добијају вишеструко више информација (Judd, 1939.)

#### Схватање појма времена и настава историје

Пошто нас развој појма времена код деце занима првенствено због реперкусија које тај развој има на учење историје, размотрићемо Годинову табелу (Jahoda, 1963): "Ступњеву у развоју појма времена и историја" (в. Табела 1), у којој је он покушао да синтетизује резултате различитих истраживања о појму времена код деце и реперкусијама нивоа тог знања на учење историје.

Као што се из табеле види, прве четири категорије са леве стране представљају временски ток унутар кога дете може да оријентише своје акције. Већ смо у ранијем прегледу развоја појма времена по узрастима показали да што је дете старије границе овог реализованог времена постају све шире и ток догађаја унутар њих бива све боље организован. Наравно, дати узрасти представљају само грубе апроксимације, подложне значајним индивидуалним варијацијама, и служе да оцртају оквирни развојни тренд. Јахода (Jahoda, 1963), интерпретирајући податке ове табеле, сматра да су временска трајања којима дете влада углавном функција матурације и да се уз помоћ наставе не могу много проширивати. И сам Годин је у истом смислу истицао да: "Употреба временског речника који је дете научило, може ... доводити у забуну", то јест, да дете зна временске термине пре него што је у стању да схвати временске односе, па самим тим његов "временски речник" представља несигуран водич у испитивању схватања појма времена.

Што се тиче последње колоне, Јахода сматра да је треба посматрати само као покушај да се оцрта тренд у развоју историјског интересовања. По његовом зрелом мишљењу, не може бити значајних новина у овом тренду, јер ниво зрелости је кључ за усвајање временских појмова и разумевање историјских термина, а тиме и неопходан предуслов за овладавање различитим аспектима историје.

На основу ових истраживања развоја појма времена код деце неки аутори су изводили радикалне импликације (Јахода, 1963): да се наставом, обуком, ништа не може учинити на акцелерацији овог процеса који је функција матурације; да у раду са децом основношколског узраста не треба користити временске карте, временске ленте, јер их они и тако не могу разумети; да у излагању градива треба почети од савремених

Табела 1.

Табела 1: Ступњеву у развоју појма времена и историја				
Приближан хронолошки узраст	Прошлост коју дете може себи представити и користити је	Садашњост као време које се стварно користи	Антиципирана будућност која модификује садашњу акцију	Појам времена и историја и развој историјског интересовања
5-6 година	Јуче	Данас	Сутра	Митолошко време. Развијање имажинације; бајке и приче ("Некада давно").
7-8 година	Прошле недеље	Данас	За недељу дана	Објективно време и могућност контроле ("Питаћу мог деду да ли је то истина"); неки воле истините приче, неки не.
9-10 година	Прошлог месеца	Овог месеца	За 30 дана	Додир прошлости са садашњошћу. Ствари се цене због њихове старости; поштовање за старе споменике - поносни су на сакупљање старих сувенира, прикупљање обележја садашњости (фотоси и сл.) за време "када остаре".
10-11 година	У пролеће	Овог лета	У зиму	Историјски континуитет. Интерес за историјске догађаје развија се следећим редоследом: биолошки (семе, биљка, жетва); технички (бродови, машине); и културни (период дилжансе, бронзано доба). Историјски мишље. Изоловани, реални детаљи смештени у њихов историјски оквир (интересовање за музеје); историјске приче и романи.
Пре-адолесценција	Прошле године	Ове године	Идуће године	Историјски прогрес. Континуирани развој једне особе или периода. Почети историјске интерпретације. Психолошки мотиви прошлх акција.
Адолесценција	Пре 5 година	Овај период живота	За пет година	

догађаја, који су ближи детету, па ићи уназад у прошлост, то јест, не држати се хронолошког редоследа у излагању историјских догађаја; једном речју, свести наставу историје у основној школи на безвремену (бар без прецизних временских одредби) причу о изолованим занимљивим детаљима, личностима или историју појединих области (попут технике), чији је основни циљ буђење и одржање интересовања за прошлост и људску историју коју ће учити на неком вишем ступњу школовања.

#### Може ли се нешто учинити?

Не бисмо се сложили са ставом да се баш ништа не да по овом питању учинити на основношколском узрасту и да треба скрстити руке и чекати да се деси зрелост, то јест, да се развој сам од себе одвије. Нешто се ипак може урадити па да видимо како би то, дакле, требало да изгледа<sup>2</sup>.

Да би се дете боље (или уопште) снашло у историјском градиву, мишљења смо да на самом почетку наставе треба дати опширан општи увод у историју. Циљ овог увода био би да на што једноставнији, приступачнији и што разноврснији начин објасни шта је историја, природу њеног предмета, да приближи њен метод, да на живописним примерима опише у чему се састоји посао историчара, како он изгледа, потом да уведе децу у појам историјских извора, то јест, начин долажења до података, да им на више начина покаже периодизацију историје, уз разноврсно, детаљно, што маштовитије приказивање временских периода и покушај дочаравања дужине разних категорија историјског времена.

Неко ће рећи да је све ово непотребно, јер већ постоји на почетку наставе и у уводним поглављима уџбеника из историје. Тачно, постоји, али у скромној, сажетој форми прегледа, који само овлаш детету помиње низ категорија круцијалних за историју, али их не вежба, не разрађује, не уобличава у искуство и представе блиске детету. Мислимо да се овоме мора посветити више времена, не неколико часова већ и цело полугодисште, да ову област треба другачије обрадити, духовитије, маштовитије, уз више различитих поступака за сваки од појмова.

Пре свега, почело би се са *уознавањем* — шта је то историја, чиме се бави, о чему говори, по чему је слична другим предметима, по чему се разликује од њих, шта је специфично за њен предмет изучавања (непоновљивост, јединственост догађаја, несигурност добијених података...). На основу детету занимљивих прича требало би оцртати развој човека, од његове прве појаве до данашњице. Уз оцртавање опште историје, треба детету нагласити да је и оно само део историје, да јој припада. То му се може показати на два начина: један је временска припадност

процесу историје — дете и његова савременост припадају најновијем историјском периоду (касније у тексту помињемо радна упознавања са временом и периодизацијом историје), а други је породична и лична историја. Треба показати детету да све оно што му се дешавало од детињства јесу прилози за његову личну историју. Поред личне историје (где се дете родило, приче о његовом детињству које је чуло од старијих и чега се само сећа, фотографије и слични записи из то периода), треба говорити са децом и о њиховој породичној историји. Може прича почети са родитељима: Да ли вас занима како су ваши родитељи изгледали као млади, шта су облачили, где су живели и како, како су их васпитавали, шта им се дешавало? О свему овоме требало би да ученици сами сазнају, уз дирекцију наставника и помоћ родитеља. Даље, у породичну историју сем родитеља треба укључити и претке, од деде и бабе па надаље, све оно што ученик о њима може да сазна: како су живели, где, шта су радили, како је породица стигла ту где је сада и сл. Ове податке треба употпунити прављењем или прегледањем породичних албума, цртањем родослова, породичног стабла. Свако од ученика би требао да дође на час са причом о нечему што се збило пре његовог рођења. Прича наравно треба да садржи податке о главном јунаку (ко је он био, како се звао, шта је радио и када је живео), о догађају који се десио, као и о томе како је ученик сазнао за ту причу (усмено предање, прочитао у породичној хроници, у некој књизи или сл.). Наравно, наставник приче о личној и породичној историји може укључити и у неке шире друштвене оквире, искористити их за оцртавање одређених периода.

На основу почетног увида у то шта је историја, какав је она предмет, могу се извући основне карактеристике посла историчара, шта он ради и како, а посебно карактеристике његових *средстава*, за откривање прошлости — историјских извора. Ученици ће на основу властитог искуства — како су дошли до података о својим прецима (усменим предањем — испричали им родитељи, бабе и деде, пријатељи, познаници — читањем писама, докумената, дневника из тог периода, преко фотографија, остатака накита, ношње, делова покућства, слика и уметнина и др.) лакше схватити како историчари долазе до података, све што може бити историјски извор, како се и зашто деле историјски извори (примарни и секундарни, или материјални и писани). Наравно, важно је укључити и археолошке приче о разним налазима и реконструкцији прошлости на основу тумачења тих налаза (нпр. како су тек у 19. веку прочитани хијероглифи и да је то аутоматски променило дотадашњу слику у животу старог Египта). У томе нам посебно могу помоћи књиге попут оне Зенона Косидовског "Кад је сунце било бог", која се, по својој динамичности и занимљивости, може мерити са најбољим крими-романима.



Посао историчара ученицима ће најпре приближити аналогија са послом детектива. Обојица су у позицији да трагају за што већим бројем чињеница, трагова, остатака, сведочења очевидаца или записника, на основу којих ће закључити шта и како се одиграло, то јест, реконструирати догађаје из прошлости. Ни детектив ни историчар никада не могу бити сигурни у тачност својих интерпретација и закључака, они су увек само вероватни. Ако се појаве нове чињенице несагласне са постојећом сликом, цео случај мора бити реинтерпретиран у светлу нових података. Ова аналогија са детективским послом на жив и деци занимљив начин објасниће посао историчара. Некада се у ову сврху могу употребити и стрипови, попут Рипа Кирбија, у којима се ради о детективско-археолошком заплету, који побуђује интересовање за историју и за знавање како је некада било.

Када су ученици добили представу шта ради историчар и којим се средствима служи, време је да се уведу и основне *временске категорије* и појмови: датум, деценија, век, милениј, подела на периоде пре наше ере и наша ера. Важно је деци нагласити да су се људи договорили да протекло време обележавају бројевима и да су тако настали датуми, да они нису иманентно својство догађаја већ су смишљени да бисмо лакше баратали прошлим периодима, јер тако можемо лако обележити када се шта десило. Конвенционални начин обележавања времена може бити и другачији, тако су, на пример, у нашој народној песми датуми углавном замењени именима светаца ("Од Ђурђева до Митрова дана") или оквирним указивањем на одлике одређеног доба године (хајдуци се састају: "кад зајева тица кукавица, / и гора се заодјене листом, / а порасте трава на завојке"). Исто тако, ученицима се мора наглашавати да на проток времена уопште не утиче чињеница да ли га меримо или не (Које си године рођен? Колико је година прошло од тада? Ако случајно погрешити у рачунању, па израчунаш да имаш 12, а не 11 година, да ли то значи да си заиста и старији?), као ни то како означавамо временске категорије одређене дужине и како се оне зову. Треба деци објаснити да човек мери време због својих потреба: кад се бавио углавном пољопривредом онда су му биле потребне крупније јединице, попут годишњих доба, или периода између солистиција и равнодневнице да значи када се у пољу шта ради. Са појавом заната и трговине (13–14 век!) тек постају важне ситније временске категорије, као сат, минут, секунд, и уопште календар који није везан за природне ритмове. Да би ученицима нагласили и објаснили да су временске категорије заиста културолошки и друштвено условљене, да нису универзално важеће, треба им говорити о могућим алтернативним (додуше, не увек једнаке прецизности) начинима за мерење времена, који су изникли из специфичних културних оквира, као

што је ознака за секунд "време да се испржи скакавац" или код наших брћана "цигар дувана" (време потребно да се попусти цигарета). У овоме могу помоћи задаци типа: Како бисте без сата измерили 5 минута, време које је потребно да се скува јаје (можда би бројао у себи до 300, или би то било време које му је потребно да се полне пешице на други спрат, или је то време од када вода прокључа док не испари за један прст, или...), или како бисте другачије означили период од пола године (време од када отпадне лишће са грана, док се не пролиста ново; време од када процветају липе до Нове године; и сл.), или неку другу дужу временску категорију. На примерима решења у датим или неким другим околностима (ако су на мору у дивљини, или сл.), требало би указати како су ваљани и ови начини мерења и да у неким условима нису ни потребне прецизније мере, то јест, да човек прави и користи онакве временске категорије какве су му потребне у одређеним условима живота, при чему оне ни на који начин не утичу на проток објективног времена. Тиме би се ученици навикавали да обрађују пажњу на време, посебно на његово трајање (на сличан начин могу се вежбати и сукцесивност и истовременост догађаја), а вежбали би се и у процењивању дужине протеклог времена.

Ученике треба добро научити шта означава век, шта ера, шта деценија или милениј, а посебно им треба објаснити поделу времена на периоде пре наше ере и на нашу еру и шта је узето као граница. Све ове временске термине требало би што више вежбати и понављати са децом, да би им постали блиски и као називи и да би се извежбали у њиховој употреби. Треба им давати доста практичних вежби у претварању једних јединица у друге и њиховом комбиновању са датумима. Тако од деце треба тражити да одређене датуме (нпр., када је настао њихов град, када су им рођени чланови породице, колико година има најстарија особа коју дете познаје) претварају у векове, да рачунају колико је времена прошло између њих (нпр., да ли је најстарија особа коју дете познаје била рођена када је настао Београд, 1111), да одређену временску категорију (на пример, 500 година) претварају у друге (пет векова, 50 деценија, пола миленија), да вежбају рачунање пре наше ере и сл. Кад год је могуће требало би временске категорије доводити у везу са дететовим искуством (тада није ни твој пра-пра-пра-прадеда био жив и сл.) или са савременом позицијом (Да је тај јунак жив он би сада имао 320 година, а ви знате да човек ретко када живи дуже од 100 година. Јесте ли чули да је неко живео или живи више од 100 година? Познајете ли неку јако стару особу? Ето, та бака има 90 година, а замислите колико би требала још да живи да напуни 320 година). Многи датуми на старим зградама су написани *латинским бројевима*, којима деца могу доста брзо овла-

дати ако им се адекватно објасне (XL = 40, десет мање од педесет, LX = 60, десет више од педесет и сл.)

Баратање временским терминима олакшаћемо увођењем временских трака, ленти, линија и других начина за графичко представљање времена. За почетак на временској линији могу се учртовати кључни догађаји из живота детета, када се оно родило, година када је кренуло у школу, текућа година, датуми рођења чланова његове породице и поредити дужину трајања тих догађаја међусобно и са другим збивањима. Поредити лично, породично, локално, национално и интернационално време на истој линији. Учртовати на временској линији најстарију особу коју дете познаје и показати му како је кратка та линија у односу на цео историјски развој. Играти се са ученицима игре "шта је било пре" (да ли је пре била 100. или 200. година п.н.е., или 1255. или 1425, да ли је прво био 11. или 15. век, да ли је прво била праисторија или историја; или са догађајима који су познати детету: шта се пре збило његово рођење или нечија смрт, и сл. уз помоћ временске линије), уз графичка представљања, која ће бити ослонац за конкретно мишљење деце овог узраста. За игру "шта је било пре" могу добро послужити и карте (које се могу правити на самом часу историје) на којима ће бити нацртани или написани разни историјски догађаји или ликови, па се од ученика тражи да, на пример, класификују карте по задатом критеријуму или да их поређају по хронолошком реду.

На увођење временских категорија наставља се *периодизација историје*, тј. подела историје на периоде. Прво треба објаснити поделу на праисторију и историју. Треба нагласити да је критеријум ове поделе појава писма, то јест, да период пре појаве писма означавамо као праисторију, а од појаве писма на овамо као историју. Можда ће ово напомињање изгледати сувишно, али ко год пажљивије погледа разне уџбенике из историје<sup>3</sup> схватиће да је могуће да се под насловом "Периодизација историје" не наведе сама подела историје, а такође ни критеријуми те поделе. Ученици, ма како вешти били у коришћењу писаног текста, то не могу закључити из следећег текста: "Најстарије и најдуготрајније доба назива се праисторија. То је раздобље у коме људи нису знали да пишу, па нису могли да саопштавају никакве вести о догађајима у својој средини". (Божић, 1985, стр.7 — курсив А. П.). Поготово због тога што се историја нигде даље не помиње као период у коме су људи знали да пишу и саопштавају своје мисли, а не даје се ни њена подела на стари, средњи, нови век и савремено доба. Уз то периоди се међусобно не доводе ни у какву везу, ни у виду класификације, већ се прелаз остварује неутралним обрасцем: "онда је настао..." Тако, у недостатку основних информација, веома је тешко пратити даље текст, посебно када се пређе

на различита друштвена уређења у појединим периодима, која деца овог узраста тешко могу да схвате. Управо зато инсистирамо на јасној подели и објашњењу како је она настала. Ову поделу такође треба пратити графичким илустровањем, чији циљ би био да покаже деци очигледним средствима колико је дуго трајао период праисторије и колико су краћи остали периоди, посебно савремено доба. Да би ученици лакше запамтили основну поделу, можемо правити аналогију са њиховим развојем. "Праисторија", то је оно док нисте знали слова, тј. нисте знали да читате и пишете и ништа нисте могли да запишете о својим најмлађим данима. Е, сада замислите праисторију у којој ниједан човек није знао да пише и није могао никоме написати ни писмо, ни поруке, ни књигу о свом животу. Пошто сте научили да пишете, наступа "историја" — можете да запишете све што желите, да пишете о коме хоћете, да оставите књиге, записе, документе за неке касније генерације које ће се интересовати за ово наше доба.

Са децом треба прорадити називе периода и њихове основне карактеристике. Треба увести основна друштвена уређења сваког периода, али опет кроз кратку причу о сваком периоду: у праисторији постоје хорда, племе; у робовласничко доба формира се држава, постоје богати робовласници, само име каже да имају робове, да поседују власт, моћ, постоје робови; развија се људско знање и мењају се средства за рад и производњу, мењају се и друштвена уређења: феудализам има уместо робовласника феудалца, и кмета уместо роба; и тако редом. Ове појмове треба добро да науче, иако им у почетку неће бити јасна та линија развоја производних средстава која доводи до промене друштвених односа, али важно је да им периодизација буде јасна и да је добро знају, те да науче неколико основних карактеристика сваког периода, са називима основних класа и друштвеним уређењем у сваком од њих, а после, када почне обрада појединих раздобља иде се у детаљнију разраду<sup>4</sup>.

Да би ученици боље схватили историјски развој, на тракама са историјским периодима могу се учртовати велики проналасци, од ватре и точка, до прве фабрике, аутомобила, авиона, што ће развијати свест о историјским променама. У ову сврху посебно ће добро послужити разни историјски синхронистички атласи или мапе са приказаним развојем цивилизације<sup>5</sup>. Стално треба наглашавати повезаност, континуитет историјског развоја и промену, то јест, како су се непрестано постојеће околности мењале и потом опет доводиле до новина.

Очито је да ће овај тип опширног, прорађеног увода допринети развијању боље ученичке представе о историји као дисциплини, о њеном садржају и методама. Овај начин би и мотивисао ученике за проучавање прошлости, јер би им било сасвим јасно о чему се говори и да историја није пуко "бубање" датума и збивања већ смислена, логична прича о



људском развоју. Обраћањем пажње на личну и породичну историју не излазимо само у сусрет децјем интересовању за сопствену историју (које је карактеристично за узраст око 12 година) већ покушавамо на конкретном, детету најближем материјалу показати шта је историја, како се до података о прошлости долази, како се одвајају битни од небитних података, да нам неки подаци недостају, а не можемо их никако ни сазнати. Кроз овај приступ развија се свест ученика о континуитету историјских збивања, о историјским променама (од породичних до шире друштвених), о трајању. Постепено се развија њихова свест о историјским временским категоријама: вежбају њихова имена (век, ера, деценија, миленијум, година), њихове међусобне односе (претварање датума у век, рачунање колико је година прошло између појединих догађаја, игре типа "шта је било пре" и сл.), на различите графичке начине представљају временска трајања (тако могу да упоређују њихове дужине визуелно, а потом и математички преко датума, колико је који трајао), чиме им се битно олакшава схватање периодизације историје и касније формирање зрелог појма о историјском времену.

Овај општи увод у грађу садржи и излаже оно што је заједничко свим деловима грађе коју ће ученици касније проучавати "исцелпкану" на лекције. Предност овог приступа је што оцртавајући основне идеје помаже ученику да касније сваки поједини део грађе посматра са становишта и у оквиру тих општих идеја, и да, на тај начин, градиво боље смешта и успешније и потпуније схвата. Ако је ученик добро савладао периодизацију историје, много лакше ће сместити средњи век у општи оквир историјских збивања, када буде прешао на његово детаљније изучавање. Верујемо да овакав увод у градиво историје оспособљава ученике за суочавање са историјским материјалом и за његово лакше схватање. Ипак, док год нам се не укаже прилика да овакав модел увода у историју разрадим и експериментално проверимо његове ефекте, једина његова препорука су основни психолошки принципи на којима почива: поступност, логичност, очигледност и примереност узрасту.

#### РЕФЕРЕНЦЕ:

- БОЖИЋ, И. (1985): *Историја за V разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- BRADLEY, N. C. (1974): "The growth of the knowledge of time in children of school-age", *British Journal of Psychology*, 38, 67—78.
- ДРАШКОВИЋ, Б. (1989): *Човјек у свом времену 1*, уџбеник повијести за V разред, Школска књига, Загреб.
- FLAVELL, J. H. (1963): "The Developmental Psychology of Jean Piaget", D. Van Nostrand Co., New York.

- FERREIRO, E. & SINCLAIR, H. (1971): "Temporal relationships in language", *International Journal of Psychology*, vol. 6, No 1, стр. 39—49.
- JAHODA, G. (1963): "Children's concept of time and history", *Educational Review*, 16, No 1, 87—104.
- JUDD, C. H. (1939): "Educational Psychology", Houghton Mifflin Company.
- NOBLE, P. (1986): *Understanding History*, WHSMITH Educational Books.
- PARSONS, M. L. (1986): *History 1*, Foundation Skills for 11—14 years olds, Charles Letts & CO Ltd, London, Edinburgh & New York.
- PEEL, E. A. (1955): "Some problems in the psychology of history teaching: historical ideas and concepts", у *Readings in Educational Psychology*, Seidman, J. M. (ed.), Houghton Mifflin Co., New York, стр. 262—268.
- "РАЗВОЈ ГОВОРА КОД ДЕЦЕ", приредила Надежда Игњатовић-Савић, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1981.
- РЕДЉО, А. З. (1965): "Психологија учења историје", Завод за издавање уџбеника, Сарајево.
- SATO, M. (1988): "The concept of time on young children", *Journal of Human Development (Tokyo)*, vol. 24, стр. 18—26.