

**Mr Saša DUBLJANIN**  
*Filozofski fakultet*  
*Beograd*

|  |
|--|
| Naučna kritika i polemika<br>PEDAGOGIJA<br>LXV, 1, 2010.<br>UDK: 37.02 |
|--|

---

## **POTREBA ZA NOVOM INTERPRETACIJOM DIDAKTIČKIH PRINCIPA**

---

**Rezime:** U radu je predstavljen kritički osvrt i jedan od mogućih pristupa interpretaciji pojedinih didaktičkih principa. Reč o principima koji čine osnovu najvećeg broja različitih klasifikacija – principu postupnosti, principu prilagođenosti i principu očiglednosti. Novu klasifikaciju i drugačiju interpretaciju didaktičkih principa, koja će biti primerenija promenjenim uslovima i zahtevima koji se postavljaju savremenoj školi, nude predstavnici razvijajuće nastave. Kritički stav koji neki autori imaju prema osnovnim didaktičkim kategorijama, kao u ovom slučaju principima, ukazuje na potrebu da se sa drugačijih teorijskih pozicija preispitaju neke od trenutno aktuelnih didaktičkih ideja i stavova .

**Ključne reči:** škola, nastava, dete, didaktički princip, razvijajuća nastava.

Stav većine didaktičara, osim pojedinačnih izuzetaka, o poreklu i izvorima didaktičkih principa gotovo je podudaran. Postoji saglasnost o tome da su didaktički principi nastali iz potreba nastavne prakse, kao rezultat određenih uopštavanja (red. Давыдов, 1993), odnosno da su izvedeni iz nastavne prakse na osnovu temeljene naučne analize i argumentacije (red. Potkonjak, Šimleša, 1989). Međutim, razlike među autorima javljaju se u pogledu broja, kriterijuma klasifikacije i sadržaja pojedinih principa (Krkluš, 1998). S obzirom na to da je, između ostalog, praksa osnovni izvor iz kojeg se izvode različiti principi, a ona može biti veoma različita i raznovrsna, ne čudi ponekad drugačije i protivrečno tumačenje didaktičkih principa.

Ipak, pored navedenih razlika, u didaktikama se mogu izdvojiti pojedini principi koji su u osnovi gotovo svih klasifikacija, principi o kojima, reklo bi se, postoji naučni konsenzus. Reč o principima postupnosti i sistematičnosti, prilagođenosti i očiglednosti, koji su od Komenskog do danas, uz neznatne modifikacije, još aktuelni. Oni su postali, može se reći, *alfa i omega* pedagoške misli i nešto u šta se ne sumnja i što se

---

samo po sebi podrazumeva. Argumentovane kritike ili drugačijeg tumačenja ovih principa u našoj didaktičkoj literaturi gotovo da uopšte nema.

Drugačiji koncept i tumačenje navedenih principa nude predstavnici teorije razvijajuće nastave (Elkonjin, Davidov i dr.). Prema njihovom mišljenju, ideje koje su postale opšte mesto u didaktičkoj literaturi ne izražavaju suštinu nastavnih principa, već nešto sasvim drugo, nešto što se kroz praksu njihove primene ustanovilo kao norma. Upravo to treba razjasniti i kritički razmotriti u navedenim principima.

U didaktikama i metodikama izražen je stav da gradivo u nastavi treba izlagati deo po deo, postupno i dosledno, tako da svako naredno znanje bude logički povezano sa prethodnim (Trnavac, Đorđević, 1998). U početnim razredima osnovne škole održava se specifičnost i povezanost sa znanjima koja je učenik stekao pre škole, dok se sadržaj u višim razredima »usložnjava«, »povećava«, »menja« i »usavršava« (Давыдов, 1996).

Predstavnici teorije razvijajuće nastave smatraju da se, pored postojanja određene povezanosti među znanjima, koja je nužna i prirodna, istovremeno, principom postupnosti, ne ukazuje na unutrašnje promene sadržaja i forme nastave. Promene forme o kojima se piše u didaktičkoj literaturi samo su količinske, bez izdvajanja kvalitativnih razlika između znanja u početnoj nastavi, znanja koja se već razlikuju od predškolskog iskustva i znanja koja kasnije slede u višim razredima. Na taj način shvaćena postupnost dovodi do nerazlikovanja forme i sadržaja empirijskih i teorijskih pojmova (Давыдов, 1996).

Potrebu za postupnošću i vezom među znanjima u teoriji razvijajuće nastave niko ne osporava, ali ona mora biti veza između kvalitativno različitih stadijuma nastave, stadijuma koji se razlikuju kako po sadržaju, tako i po metodama nastave. Neophodno je da dete polaskom u školu, u odnosu na predškolsko iskustvo, oseti novinu i raznovrsnost pojmova sa kojima se susreće, a prilikom prelaska iz razreda u razred treba promeniti sadržaj nastavnih predmeta i metode nastave (npr. aksiomatski metod izlaganja, istraživački pristup gradivu, itd.) (Давыдов, 1996).

Prilikom određivanja sadržaja svakog nastavnog predmeta najznačajniju ulogu ima princip prilagođenosti. U osnovi ovog principa je ideja da detetu na svakom stupnju obrazovanja treba davati samo ono što je srazmerno njegovom uzrastu (sadržaje, metode i sredstva) (Ситаров, 2004). Na pitanje ko je i kada tačno i jednoznačno odredio meru te »srazmernosti«, Davidov (Давыдов, 1996) odgovara da je ta mera nastala stihijski kroz nastavnu praksu u određenim socijalnim uslovima koji su određivali kakve zahteve treba deci školskog urasta postaviti. Kasnije su ti zahtevi, prema njegovim rečima, transformisani u »mogućnosti« i »norme« psihičkog razvoja deteta, koje su sankcionisali autoriteti dečje i pedagoške psihologije. Ignorisanje socijalne uslovljenosti detinjstva i osobenosti određenih razvojnih perioda, dovodi do shvatanja da nastava samo potvrđuje već razvijene i prisutne dispozicije deteta. Tako propisani nivo mogućnosti ograničava i sadržaje nastave i zahteve prema detetu.

Ideja da neke sadržaje ne treba deci prerano prezentovati isključuje ponekad cela područja znanja, što govori o nekritičkoj upotrebi pojma primerenosti uzrastu i potpuno drugačijim motivima koji se ponekad nalaze u njegovoj osnovi. Neki autori (Meyer, 2002) smatraju da se navedeni pojam može i zloupotребiti kako bi se određeni neželjeni sadržaji sklonili iz programa, što može dovesti do njegovog okoštavanja i zastarevanja. Time se sadržaji sve više udaljavaju od života i interesovanja učenika, i u krajnjoj liniji od zahteva koje društvo postavlja savremenoj nastavi. Takođe, nekritič-

---

kim pristupom pojmu primerenosti nastavu lišavamo njene veoma značajne korektivne funkcije i mogućnosti da učenike za dalje učenje motiviše i provocira upravo situacijom u kojoj nešto ne razmeju.

Polazeći od ideje Vigotskog da nastava treba da »vuče za sobom« razvoj, predstavnici teorije razvijajuće nastave smatraju da je princip prilagođenosti neophodno preformulisati u princip razvijajuće nastave, odnosno postaviti princip koji bi ukazivao na neophodnost konstituisanja nastave koja može kontrolisati tempo i sadržaj psihičkog razvoja deteta, nastave koja će stvarati uslove i pretpostavke psihičkog razvoja.

Predstavnici razvijajuće nastave najveće zamerke upućuju tradicionalnom tumačenju didaktičkog principa očiglednosti. Davidov (Давыдов, 1996) kritikuje osnovnu postavku principa očiglednosti prema kojoj pojam nastaje poređenjem raznovrsnih predmeta što dovodi do izdvajanja i verbalne fiksacije spoljašnjih karakteristika predmeta i pojava. Na taj način shvaćen, princip prilagođenosti ne samo da govori o čulnoj osnovi pojmova, već ih svodi na empirističke pojmove koji predstavljaju izraz samo spoljašnjih, čulno prisutnih karakteristika predmeta. U takvom gnoseološkom i psihološkom tumačenju »čulnosti« koje je formulisao klasični senzualizam, svoju osnovu je našao empirizam obrazovanja.

Kritičke stavove o empirijski shvaćenom procesu saznavanja iznose i drugi autori. Analizirajući poreklo saznanja, Pijaže (1983) tvrdi da ono ne nastaje iz čulnih utisaka i opažanja, već iz celovite akcije u kojoj je opažanje samo u funkciji obaveštavanja. Takođe, on konstatuje da je razlog zbog čega se naše fizičko saznanje sve više udaljava od čulnih utisaka od kojih je pošlo u tome što ono i ne proishodi iz čulnih utisaka i čistog opažanja.

Orijentacija škole na navedene postavke principa očiglednosti dovodi do toga da se sadržajima i svim metodama nastave kod dece projektuju osnove empirijskog mišljenja, čija se sposobnost manifestuje u uspostavljanju odnosa među pojmovima prema stepenu opštosti (odnos rod–vrsta).

Postojeća situacija se, prema mišljenju Davidova (Давыдов, 1996), može prevazići formulisanjem principa predmetnosti. Za razliku od principa očiglednosti, novi princip podrazumeva preciznu instrukciju o specifičnim radnjama koje je neophodno obaviti na predmetima kako bi se izdvojio sadržaj pojma kojim treba ovladati. Prvobitni sadržaj pojma treba, takođe, predstaviti u vidu nekog znakovnog modela (materijalni, grafički ili verbalni) s ciljem da se dalje izučavaju ta opšta svojstva.

Istraživanja koja su rađena pokazuju da je u realizaciji principa predmetnosti, stručnjaku teško da odredi radnje koje dovode do otkrivanja sadržaja pojma, kao i konkretnu formu modela u kojem je najcelishonije predstaviti taj sadržaj. Postavlja se pitanje da li je moguće da se ostvare novi principi u nastavi. Predstavnici razvijajuće nastave smatraju da je moguće ako se na poseban način organizuje nastavni proces. Pretpostavka za drugačiju organizaciju nastavnog procesa i delatnosti učenika su kvalitativne promene sadržaja i metoda nastave, a na kraju eksperimentalna provera njihove pedagoško–psihološke efikasnosti.

Svaka nauka, kako društvena, tako i prirodna, pamti periode u kojima su se preispitali neki njeni osnovni postulati. Čini se da je trenutak da se u promenjenim socijalnim i kulturnim uslovima i u skladu sa rezultatima do kojih je došla moderna nauka, ozbiljnije analiziraju i interpretiraju pojedini didaktički principi. U suprotnom škola će biti u situaciji da teži ka savremenoj i kvalitetnoj nastavi sa teretom starih i nedovoljno proverenih ideja, koje će biti smetnja i prepreka da se ostvari željeni cilj.

---

**Literatura:**

1. Давыдов, В. В. ред. (1993): *Российская педагогическая энциклопедия*, Москва, Научное издательство „Большая российская энциклопедия“.
2. Давыдов, В. В. (1996): *Теория развивающего обучения*, Москва, Интор.
3. Krkljuš, S. (1998): *Kako se otkrivaju didaktički principi, Didaktički disput*, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac, Viša Škola za obrazovanje vaspitača.
4. Meyer, H. (2002): *Didaktika razredne kvake – Rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*, Zagreb, Educa.
5. Pijažе, Ž. (1983): *Poreklo saznanja*, Beograd, Nolit.
6. Potkonjak, N. Šimleša, P. (u red.) (1989): *Pedagoška enciklopedija*, Beograd, ZUNS.
7. Ситаров, В. А. (2004): *Дидактика*, Москва, Издательский центр «Академия».
8. Trnavac, N. Đorđević, J. (1998): *Pedagogija*, Beograd, Naučna knjiga.

\* \* \*

**THE NEED FOR NEW INTERPRETATION OF DIDACTIC PRINCIPLES**

**Summary:** *This paper presents a critical review and a possible approach to the interpretation of certain didactic principles. Word on the principles that make up the largest number of different classifications - the principle of gradual, adaptation principle and the principle of intuition. New classification and a different interpretation of the didactic principles, which would be more appropriate changed conditions and requirements set modern school, offering representatives for developing teaching. Critical attitude that some authors have the basic didactic categories, as in this case, principles, indicates the need for some of the current actual didactic ideas and views with different theoretical position review.*

**Key words:** *school, teaching, child, didactic principle, developing teaching.*

\* \* \*

**ПОТРЕБНОСТЬ В НОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ**

**Резюме:** *В статье представлен критический обзор и возможный подход к интерпретации некоторых дидактических принципов. Речь идет о принципах, которые входят в состав самого большого числа классификаций – принципе ступенчатости (постепенности), принципе адаптации и принципе интуиции. Представители развивающего обучения предлагают новую классификацию и иную интерпретацию дидактических принципов, которые будут более соответствовать изменившимся условиям и требованиям современной школы. Критическое отношение, которое некоторые авторы имеют к основным дидактическим категориям, в данном случае к принципам, указывает на необходимость новой оценки, с новых теоретических позиций, некоторых из ныне актуальных дидактических идей и мнений.*

**Ключевые слова:** *школа, обучение, ребенок, дидактический принцип, развивающее обучение.*