

ЗВЕЗДАН М. АРСИЋ¹

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

ВЕЉКО Р. БАНЂУР²

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ

РАЗВОЈ ДИДАКТИЧКОГ СХВАТАЊА

САЖЕТАК. Појам дидактике различито је одређиван у периоду њеног интензивног развоја, а то је условило да се различито одређује и њен предмет. Из тог разлога, главна пажња у раду усмерена је на развој дидактичког схватања од првих почетака до савремених схватања о дидактици као научној дисциплини у систему педагошких наука, па су представљена и анализирана схватања аутора која најприкладније објашњавају та кретања. Рад је тематски подељен на неколико периода и области – развој дидактичке мисли и теорије до Ј. А. Коменског, значај Ј. А. Коменског и његових дела за даљи развој дидактике, основна обележја стваралаштва у домену дидактичке теорије и праксе после Ј. А. Коменског и савремена гледања на појам и предмет дидактике.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дидактика; научна дисциплина; настава; задаци дидактике.

УВОД

Као и свака друга наука или научна дисциплина, и дидактика је имала свој развој, а њени зачеци везују се за дубоку прошлост древних робовласничких држава. Човек је, наиме, одувек подучавао млађу генерацију да би је припремио на живот и рад. Тиме се производно радно искуство старијих, пре свега родитеља, пре-

¹ zvezdanars@gmail.com

² veljko.bandjur@uf.bg.ac.rs

Рад је примљен 25. маја 2019, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 14. јуна 2019.

носило на млађу генерацију, а таква активност позната је још у времену првобитне заједнице. Међутим, када се производно и радно искуство развило, родитељи више нису могли да обичним подучавањем у своме дому пренесу животно и радно искуство на млађе. Као последица тога, осетила се и јавила потреба за оснивањем посебних установа, у којима ће младе генерације под руководећом улогом одраслих чланова заједнице држе и на организован начин стицати непосредна животно и радна искуства.

Појавом школа као посебних васпитно-образовних институција и наставе као посебног модалитета праксе, развила се и дидактичка теорија. Развојне раскрснице дидактике и процес њене пуне афирмације откривају разлике у значењу које су постојале и још увек постоје када су у питању њени основни конститутивни елементи, а нарочито када су у питању појам и предмет дидактике (Лакета и Василијевић, 2006, стр. 18). Као и код других научних дисциплина и на развојном путу дидактике, а нарочито на почетку уочава се изразита неодређеност и недовољно јасно разграничено поље њеног проучавања. И у терминолошком погледу дидактика је имала своје развојне разлике, па су се као најчешћи називи употребљавали термини општа дидактика, општа методика, наука о настави, теорија образовања и наставе, општа теорија наставе, наставна техника и други. Такав однос условио је да на данашњем ступњу развоја дидактичког схватања међу ауторима који се баве овим проблемом постоји релативно висока сагласност о томе да је предмет дидактике настава, али је чињеница да нема потпуно јединственог става о томе када треба одредити њене оквире. Ипак, термин дидактика и поред тога што се и даље употребљавају и други, представља богато диференциране области наставног рада, који све више губи обележје традиционалног поучавања и све изразитије добија обележја осавремењеног наставног процеса (Вилотијевић, 2000, стр. 25). У свим пољима истраживања, дидактика је најфункционалније повезана са проблемима наставе као социјалног феномена, истраживачким методама и техникама које се користе у проучавању феномена и проблема стицања и примене знања у настави, факторима и организационим облицима наставног рада, наставним методама и ситуацијама, наставним објектима и наставним средствима, као и ритмом и динамиком наставног рада.

РАЗВОЈ ДИДАКТИЧКЕ МИСЛИ И ТЕОРИЈЕ ДО ЈАНА АМОСА КОМЕНСКОГ

Опште је познато да је Средоземље колевка наставне праксе, а упоредо са развојем наставне праксе, филозофске и социјалне теорије, развијала се и педагошка мисао, а у њеним оквирима и дидактичка теорија. За ту праксу и укупну филозофску и научну мисао везано је и дидактичко схватање најдаровитијих наставника и филозофа, међу којима се посебно издвајају Платон и Аристотел у Грчкој и Квинтилијан у Риму.

Платонова педагошко-дидактичка мисао ослањала се, сходно његовом убеђењу, на идеалистичку филозофску основу, као и робовласничку друштвену реалност, те је управо због тога носила и одређене слабости. Међутим, дубљом анализом његових сачуваних дела може се приметити да његови прилози у области наставе имају трајнију вредност. Он је, наиме, сматрао да је организовани наставни рад развојна и друштвена потреба робовласничког друштва, садржаји васпитног рада пажљиво се бирају из области теорије и праксе, ти садржаји имају интелектуалну и моралну функцију, а васпитач-наставник је личност од посебног значаја, јер је његов рад и дело далекосежних друштвених последица (Žlebniċ, 1970, стр. 49).

У педагошко-филозофском смислу, Аристотел је остварио највиши домет свога времена, а за педагошко-дидактички рад нарочито је значајан из следећих разлога:

- 1) генијално је поделио развојне фазе личности:
 - а) од 1 до 7 године живота;
 - б) од 7 до 14 године живота и
 - в) од 14 до 21 године живота;
- 2) настава и васпитање полазе од природе и интелектуалних способности младих јер је то услов за успешан развој појединца и друштва;
- 3) наставни и укупни васпитни рад треба да подстичу хармонијски развој личности који обухвата телесну конституцију и интелектуални и морални развитак (калокагатија) и
- 4) младе ваља оптимално оптеретити садржајима и активностима у настави, јер је прекомерно ангажовање вишеструко штетно за личност која се развија (Filipović, 1988, стр. 23).

Наука Рима претежно се ослањала на достигнућа Грчке, с тим што је била више практично усмерена, а најпознатији педагог Рима у то време био је М. Ф. Квинтилијан. У основи Квинтилијанових педагошко-дидактичких погледа посебну важност имају следеће мисли:

- млади, осим ретких изузетака, имају потребне природно интелектуалне могућности за праћење наставе и успешно школовање;
- ученици се међусобно разликују и са њима се не може радити на исти начин;
- да би наставници успешно обавили своју дужност потребно је да имају широку општу културу, велику снагу и изразиту љубав за рад са младима;
- да не би била досадна, настава мора бити прожета радом и разонодом;
- настава не сме да има елементе принуде;
- памћење се развија вежбањем;
- у настави мора да постоји узор који ученик у почетку опонаша, а касније превазилази (Filipović, 1988, стр. 24).

За Квинтилијанове педагошко-дидактичке погледе може се рећи да представљају највиши ниво развоја у то време, али са садашњег аспекта развоја схватања о настави треба нагласити да су они били класно и идејно усмерени и да нису могли да надмаше време коме су припадале. Међутим, у неким погледима и решењима уочава се оригиналност, што је утицало на рад многих мислилаца у феудалном, а нарочито младом капиталистичком друштву у Европи.

Општи напредак науке и школске праксе омогућио је дограђивање ранијих схватања и рађање нове етапе у развоју педагошке науке, тј. настанак дидактике. Проучавајући и анализирајући уџбеничку и другу литературу која се ближе бави термилошким и појмовним одређењем дидактике (Šimleša, 1963, 1968; Јањушевић, 1969; Продановић, 1974; Poljak, 1985; Filipović, 1988; Вилотијевић, 2000; Лакета, 2006; Шеховић, 2006; Vognar i Matijeвић, 2008; Osmić, 2008; ...), можемо да закључимо да је реч дидактика грчког порекла. Наиме, у старогрчком језику постојале су речи, глагол *didascein* (обучавати), придев *didacticos* (поучен) и именица *didascalos* (поучаватељ, учитељ). Од ове говорне основе се у латинском језику јавља реч дидактика. Њу је, колико је познато, први употребио немачки мислилац и реформатор васпитно-образов-

ног процеса Волфганг Ратке (Wolfgang Ratke, 1571–1635) првих година XVII века и он је дидактику сматрао вештином поучавања. У исто време и Јан Амос Коменски пише дело *Велика дидактика* (*Didactica magna*) и тиме помаже да се реч дидактика устали у педагошкој литератури и комуникацији.

ЗНАЧАЈ ЈАНА АМОСА КОМЕНСКОГ ЗА РАЗВОЈ ДИДАКТИКЕ

Све до појаве дела *Велика дидактика* човечанство није имало целовито дело о проблемима наставе. Јан Амос Коменски (Jan Amos Komensky, 1592–1670) писањем овога дела постао је истински оснивач дидактике, а његовим објављивањем настаје „развојна раскрсница“ дидактике од које почиње да се снажније изграђује лествица ове научне дисциплине. Он је први садржајно одредио појам дидактике и разрадио њен систем, а у разради дидактичког система Коменски је првенствено имао на уму школски рад односно наставу, јер се у њој поучава организовано. По њему, дидактика је општа вештина која поучава сваког у свему или дидактика је упутство за поучавање (Коменски, 1967, стр. 14). Он у дидактику сврстава образовање и васпитање, што припада подручју педагогије, јер су васпитање и образовање две основне педагошке категорије и функције. Таквим својим схватањем Коменски је дидактику означио као широко васпитно-образовно подручје, али је ипак тако одређен садржај њеног појма првенствено ограничио на школски рад, тј. на наставу, што се може закључити дубљом анализом *Велике дидактике*.

Утврђивање почетка и краја школске године, стварање разредно-часовног система извођења наставе, захтев за отварањем наставничких школа, јер се у новим условима није могло задовољити случајним наставницима, значило је много за Европу XVII века, а и касније. Епохално откриће Ј. А. Коменског представља и проналазак фронталног облика наставе, јер истовремени рад са већим бројем ученика пре њега није био познат. Он не крије задовољство због тога, већ каже:

„да је срећан што је пронашао метод помоћу кога ће мали број учитеља моћи да ради са великим бројем ученика и то успешније са више стотина него са једним учеником.“ (Коменски, 1967, стр. 132–133)

Да би настава била успешна и интересантна, учитељи се у својој раду морају придржавати одређених начела, као што су: систематичност, поступност, понављање, вежбање и утврђивање, стимулативност, дисциплинованост, васпитност и очигледност која је са правом названа „златним правилом за учитеље“. У својој *Великој дидактици* Коменски је изложио и поглед о начину предавања, али и о пажњи којој поклања велики значај:

„и као што човек у тмини ништа не види, тако се и у настави ништа не може постићи ако је пажња одсутна“ (Коменски, 1967, стр. 134).

„а за успешан рад од битног су значаја школски ред и дисциплина као и личност наставника“ (Коменски, 1967, стр. 199–203).

Коменски је дао и систем народног образовања који се састоји од четири ступња од којих сваки траје по шест година и то према узрасту:

- материнска школа (детињство);
- школа матерњег језика (дечаштво);
- латинска школа или гимназија (младост) и
- академија (зрелост).

Ј. А. Коменски написао је преко 150 радова, а нека од његових дела као *Велика дидактика*, *Информаторијум за школу мајеринску*, *Чулни свешћ у сликама*, *Опшорена враћа језицима* доживели су и по 250 издања. У свим својим радовима, Коменски истиче демократски став да деца свих друштвених класа похађају школу на матерњем језику, а посебно је интересантна, поготово за време у којем је живео, његова тежња за образовањем жена.

ОСНОВНА ОБЕЛЕЖЈА У РАЗВОЈУ ДИДАКТИЧКОГ СХВАТАЊА НАКОН ЈАНА АМОСА КОМЕНСКОГ

Са развојем нових друштвених односа, јавила се потреба за конкретнијим наставним садржајима, што је створило услове за даљи развој дидактичке теорије и праксе, а схватања Ј. А. Коменског, његова дела и практична активност представљају основу за даљи развој дидактичког схватања. У XVIII и XIX и првој половини XX века, живи и ради велики број педагошких и дидактичких теоретичара, који су дали огроман допринос да се развије правилан однос према васпитању и образовању младе генерације, а самим тим и да се изгради и једна нова теорија наставе која ће бити

заснована на новим хуманијим и демократскијим основама. За развој дидактичког схватања у овом периоду од изузетног значаја су ставови Жана Жака Русоа (Jean-Jacques Rousseau, 1712–1778), који у први план истиче развој дечје активности, али на основу њиховог искуства. Он тражи да се дете припреми за живот, тако што ће се бавити оним што је у његовој природи. Из овога се види да он заступа схватање о природном развоју детета, али ову своју идеју у пракси није спровео. Његово схватање имало је пуно недостатака, што је резултат времена у којем је живео, а основна слабост његових схватања састоји се у томе што он сматра да дете до дванаесте године живота не треба да се бави умним активностима, јер по њему смисао за умне способности код деце може се у настави развити тек између 12 и 15. године (Русо, 1952, стр. 37). Он истиче да основа за покрет дечје активности није ни у ауторитету одраслих, ни претња, нити казна, није то ни бодрење већ само интерес, мислећи да ће се дете занимати за посматрање, за запамћивање, па чак и расуђивање и тврди да то тако мора да буде јер је то природни закон и сматра да обучавање произилази из непосредног дечјег живота у коме се различите обуке различито примењују (Русо, 1952, стр. 37). На основу овога може се закључити да Русоов систем не може да обезбеди стицање систематског знања код деце што је његова ограниченост и велики недостатак. Велики допринос развоју наставе и целокупном васпитању детета, а самим тим и дидактике, дао је швајцарски педагог Јохан Хајнрих Песталоци (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746–1827). По његовом мишљењу, главни учитељев задатак је да покрене и подржава дечју умну делатност, као и да развија, учвршћује и уздиже његове умне снаге. Песталоци указује и на два вида посматрања која он сматра основним – просто посматрање и организовано (сређено) посматрање (према: Голант и Гањелин, 1947, стр. 48). Иако је у историји педагогије познат по томе што је моралном васпитању придавао највећи значај, Песталоци се бавио и дидактиком и методиком, јер је био непосредно укључен у рад са децом различитог узраста. За њега је основни принцип посматрање из чега се види да је значајан за развој и усавршавање принципа очигледности, а поред њега истицао је и принцип систематичности и поступности. Излагање било каквог предмета помоћу речи садржи за дете битне истине само уколико је оно живо и јасно сазнало материјалну основу суштине тих предмета, а елементарна настава мора да развије способност мишљења

које по Песталоцију представља крајњу сврху наставе (Према: Голант и Гањелин, 1947, стр. 48).

Готово истовремено када живи и ради Ј. Х. Песталоци, у Немачкој почињу да се јављају теорије које противурече прогресивној линији у развоју педагогије и дидактике чије су основе поставили Ј. А. Коменски и Ј. Х. Песталоци. Томе су посебно допринели педагошки радови Јохана Фридриха Хербарта (Johann Friedrich Herbart, 1776–1841), који су добрим делом послужили као идеолошка порука реакционарног друштвеног уређења, али и немачког приступа у образовању и васпитању. Хербарт заступа класну позицију у односу према питањима садржаја наставе и облицима образовања. Он заправо захтева да се у садржаје наставе истакне оно што ће младе људе васпитавати на традицији предака, развијајући тиме борбу за власт, као и осећање према вишем бићу. Он у настави не даје место реалним знањима и истиче посебан значај учењу класичних језика. Своја дидактичка схватања Хербарт ослања на психологију, а оно што је посебно значајно је његов психолошко-дидактички приступ анализи процеса усвајања знања које се остварује под руководећом улогом наставника. Анализирајући Хербартова схватања, Л. Жлебник (1983, стр. 129) закључује да он целокупну човекову психичку активност своди на кретање представа које сматра основом душевног живота, а за формирање истих које чине знање постоје два акта – удубљивање и осмишљавање. Та два акта могу се замислити у два ступња – ступањ мировања и ступањ кретања. На тај начин добијају се четири ступња наставног процеса (стицања знања), па тако имамо:

- удубљивање у стању мировања (јасност);
- удубљивање у стању кретања (асоцијација);
- осмишљавање у стању мировања (систем) и
- осмишљавање у стању кретања (метода).

Дакле, Ј. Ф. Хербарт јасно је указао да се у настави мора остваривати поступни прелаз из једног ступња наставе у други, чиме је поставио одређену „круту“ шему артикулације наставног рада која, када се стриктно примењује, доводи до формализма. Тако је дошло до назива Хербартови формални ступњевеи, који су, и поред свих слабости којима су се одликовали, имали изузетан значај и утицај на наставну праксу. Њима је уведен одређени ред у наставни рад којег до тада није било.

Крајем XIX и почетком XX века предмет дидактике се ограничава на подручје образовања, али се притом у обзир узима само

организовано образовање у настави, јер другог масовног и организованог система образовања изван наставе тада још нема. Године 1882. изашао је специјални рад из дидактике чији је аутор Ото Вилман (Otto Willmann, 1839–1920), професор филозофије и педагогије на Немачком универзитету у Прагу, а дело носи наслов *Дидактика као теорија образовања и њен однос према социологији и историји образовања*. У том раду О. Вилман (према: Ширец, 1963, стр. 442) дидактику сматра самосталном науком и дефинише је као теорију образовања. Усвајањем ове Вилманове дефиниције дидактике као теорије образовања дошло је до поделе васпитно-образовног рада на теорију васпитања (педагогија) и теорију образовања (дидактика). На основу претходно наведеног, можемо да закључимо да је Вилман предмет дидактике веома широко поставио, јер проблем образовања узима у његовој свеобухватности, иако се зна да је образовање и у том периоду било сведено на школску наставу и њене оквиру. Ако се дидактика дефинише као теорија образовања, њен предмет проучавања проширује се и зато значење ове дефиниције искључиво зависи од значења које се даје појму образовања.

Руске револуционарне демократе К. Д. Ушински (Константин Дмитриевич Ушинский, 1824–1871), А. С. Макаренко (Антон Семёнович Макаренко, 1888–1939) и Н. К. Крупска (Надежда Константиновна Крупская, 1869–1039) истичу потребу васпитања човека с револуционарним мишљењем и тежњом ка слободи. Они дидактику сматрају као део опште педагогије који се односи на интелектуално васпитање и дефинишу је као теорију образовања и наставе. Овакав приступ у дефинисању дидактике њен предмет сужава само на образовну страну наставног процеса, тј. само на онај облик образовања који се врши кроз наставу. Сви изваннаставни облици по овој дефиницији остају изван подручја дидактике, а такође и васпитна страна наставе по овој дефиницији не улази у домен дидактичког проучавања.

Дидактички опус теоретичара радне школе Георга Кершенштајнера (Georg Kerschensteiner, 1854–1932), такође привлачи пажњу. Кершенштајнер је био заговорник немачког држављанског васпитања. Основна његова идеја је та да се минимумом научних знања постигне максимум успешности, способности и радне радности, а

„рад је најбољи метод којим се у школу може запалити душа детета.“ (према: Filipović, 1988, стр. 34).

За развој дидактичког схватања значајна су, такође, и схватања америчког психолога Едуарда Торндајка (Edward Lee Thorndike, 1874–1949) који каже да је:

„учење код човека резултат механичке реакције збира неурона“ (према: Филиповић, 1988, стр. 35).

Бољи напредак једних у односу на друге ученике Торндајк је објашњавао њиховом већом урођеном способношћу или припадношћу белој, а не обојеној раси. У оваквим Торндајковим схватањима о процесу наставе видно је присутан биологизам, а видно је такође испољена механистичка позиција.

Од бројних научника друге половине XIX века, Џона Дјуија (John Dewey, 1859–1952) сматрају најзначајнијим мислиоцем-дидактичарем, јер је његов теоријски и експериментални рад привлачио посебну пажњу. У складу са теоријом прагматизма вредност знања не одређује се тиме колико су она истинита и да ли правилно одржавају стварност већ тиме колико су корисна или прихватљива. Џон Дјуи, као један од значајних представника прагматизма, говорио је да је за прави развитак детета потребно упознавање са малим бројем типичних поставки које ће му помоћи да се сналази у проблемима личног искуства (Дјуи, 1946, стр. 116). Дјуи је имао критички став према теоријској педагогији и старој школи Хербарта и инсистирао је на уважавању потреба, могућности и интересовања као полазишта комуникације у настави.

У домену разматрања проблема који се односе на одређивање појма и предмета дидактике и подручја њеног проучавања, посебно треба истаћи схватања Адолфа Дистервега (Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, 1790–1866). У његовом делу *Путоказ за образовање наставника и наставнике који хоће желе* (Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer vordem wollen, Esen, 1835) наилазимо на веома прогресивна педагошка и дидактичка схватања, која се, иако дата средином XIX века, и данас могу сматрати савременим. А. Дистервег дидактику дефинише као науку и правилима васпитно-образовног рада који се остварују наставом. Оваквим приступом он чини „заокрет“ у схватању дидактике, јер дидактику не посматра прешироко нефункционално, већ је ограничава на законитост и правила наставе. Вредност његовог дефинисања дидактике огледа се у томе што он не говори о дидактици као „вештини“, како су чинили Ратке и Коменски, већ о науци, јер је развој дидактичког сазнања до те мере нарастао и

усавршио се да се може говорити о науци специфичног карактера. Дидактика по њему (према: Filipović, 1988, стр. 27) заузима улогу посебне науке која се налази између педагогије (као најопштије науке о васпитању) и методике (као појединачне науке).

САВРЕМЕНА СХВАТАЊА О ДИДАКТИЦИ

Радови и схватања истакнутих педагога у прошлости помогла су да се открију битне стране наставе, а развита педагошке мисли показао је да настава није само обичан акт предавања знања од стране старијих нараштаја на млађе. Основно питање које се постављало савременим теоретичарима дидактике и наставе било је да ли је дидактика самостална наука или научна дисциплина или њено постојање и опстајање мора да се доведе у везу са неком другом науком. Покушавајући да одгонетну и реше ово питање, М. А. Данилов и Б. П. Јесипов (1964, стр. 18) сматрају да дидактика није самостална научна дисциплина, већ да је она део педагогије који се бави проучавањем образовања и наставе, односно они дидактику сматрају теоријом наставе. М. Т. Смирнов (према: Данилов и Јесипов, 1964, стр. 23) каже да је дидактика теорија образовања и наставе. Међутим, посебно је интересантно схватање неких педагога у бившем СССР-у који се залажу за развијање посебне дисциплине која би се звала педагошка логика (Filipović, 1988, стр. 11). Ова тежња доводи се у везу са незадовољством које је владало због (не)повезаности логике и дидактике. Међутим, тумачење неких теоретичара дидактике, пре свега совјетских, да је дидактика теорија наставе не може се прихватити. Јер, настава је васпитно-образовни процес, односно процес образовања и васпитања и ако би се дидактика одредила тако, онда би се ми вратили на позицију Ј. А. Коменског, који је дидактику прешироко одредио и подредио јој целокупну педагошку делатност у школи.

За разлику од руских, источњонемачки дидактичари дидактику третирају као општу теорију наставе и поистовећују је са школском педагогијом, на шта указује рад Макса Реснера „Наставна техника“ (1964). Овај рад поникао је из тежње да се на научној основи поставе схватања која у себи носе позитивно обележје и снагу критичког сагледавања чињеница и заузима значајно место у савременој дидактичкој литератури, јер је истовремено теорија о наставној пракси и на неки начин сређени приказ наставне праксе. М. Реснер (1964, стр. 163) заступа мишљење да се настава и васпитање не могу јасно одвојити јер сва-

ка настава васпитава на било који начин. Међутим, са ове временске дистанце, морамо се, на известан начин, оградити од оваквог схватања, јер треба уважавати чињеницу да дидактика проучава и образовну и васпитну страну наставног процеса.

Ако би се бавили анализом педагошке и наставне праксе САД-а, онда бисмо могли да закључимо да се тамо реч дидактика и не помиње. Међутим, то никако не значи да се тамо не обрађују они проблеми које ми називамо дидактичким. Напротив. Тамо има веома интересантних резултата о истраживању дидактичких проблема, али су они неодвојиви део разних области које су садржане под именом *education, educational, psychology, teaching, methods* итд.

ПРЕГЛЕД СХВАТАЊА НАШИХ АУТОРА О ДИДАКТИЦИ

Када говоримо о развоју дидактичког схватања код нас, можемо констатовати да је и у нашој савременој педагошкој и дидактичкој литератури различито одређиван појам и предмет дидактике, односно различити аутори су различито гледали на дидактику као научну дисциплину. Оно што се зна и за шта постоји доста висок степен сагласности међу нашим ауторима је то да се дидактика као научна дисциплина осамостаљивала у систему педагошких дисциплина. Са развојем и проширивањем наставе у андрагошкој сфери она учвршћује, развија и проширује свој однос и у овом домену.

С. Патаки и сар. (1963, стр. 129) дидактику дефинишу као теорију образовања и наставе која проучава и психолошке основе, јер приликом решавања питања о бити наставе треба поћи од научно-материјалистичке сазнајне теорије и од наставне праксе наше („социјалистичке“) школе која за задатак има да васпитава потпуно хармонијски развијену личност. Љ. Крнета, М. Поткоњак и Н. Поткоњак (1988) дидактику одређују као интегрални део педагошке науке, па би њено издавање из структуре ове науке било веома штетно. Као општа теорија науке и образовања, дидактика проучава опште законитости наставног процеса и других облика образовања ван школе. На темељу ових општих законитости могу се разматрати посебне теорије наставе појединих наставних предмета, односно методике појединих образовних делатности у радионицама и другим институцијама у којима се врши систематски васпитно-образовни рад. М. Јањушевић (1969, стр. 6) сматра да је дидактика део или грана педагогије која се

бави општим проблемима наставе и која се већ осамосталила као посебна дисциплина наше школске педагогије. Настава је плански и организовани процес васпитања који се обавља у разним врстама школе и уз чију помоћ ученици уз руководећу улогу наставника стичу неопходна знања, вештине, умења и навике. Зато је настава исто као и васпитање двоструки, али уједно и нераздвојиви процес, који, са једне стране, представља стицање знања, вештина и навика од стране ученика под руководством наставника, а са друге стране то је процес развијања психичких снага и способности код ученика где умне снаге добијају пуни значај и подстиче се њихов развој. В. Пољак (1985, стр. 5) сматра да је дидактика грана педагогије која проучава опште законитости образовања и даље каже да је дидактика педагошка дисциплина која проучава само образовање, али не и одгој, што наводи на закључак да она проучава само законитости образовања.

Желећи да избегну недостатке ранијих дефиниција дидактике, које су изван њих и изван осталих педагошких дисциплина остављале разне облике наставног рада (самообразовање, образовање изван наставе и ваншколско поучавање одраслих људи), група аутора (1968, стр. 207) дидактику дефинише као науку о образовању и настави. Дидактика проучава процес образовања без обзира где се оно изводи и када се изводи, јер с обзиром на то да је настава најсистематскији облик образовања, она нужно мора да уђе у предмет проучавања дидактике. У предмет проучавања дидактике спадају циљ и задаци наставе, анализа образовног и наставног процеса, принципи наставе, садржај образовања и наставе, облици и методе рада, организација наставног процеса, као и наставна средства и наставна помагала. У нашој педагошкој литератури под појмом образовање подразумева се процес стицања знања, вештина и навика, стварање научног надзора на свет и развијање психофизичких способности (Група аутора, 1968, стр. 208).

Т. Продановић и Р. Ничковић (1974, стр. 12) дидактику одређују, односно дефинишу као научну дисциплину која проучава опште законитости и категорије васпитно-образовног рада у настави у њиховој дијалектичкој повезаности. Из овога произилази да је предмет проучавања дидактике настава која има широко разгранате манифестације. Она је друштвена појава која се својим суштинском питањима знатно разликује од осталих друштвених појава, али са њима је нераскидиво повезана.

Н. Филиповић (1988, стр. 75) након што даје краћи преглед историјског развоја дидактике и дефиниције „значајнијих“ аутора закључује да је дидактика педагошко-андрагошка научна дисциплина која проучава чиниоце и токове наставе. За овакву формулацију, односно за овакву дефиницију дидактике Филиповић се изјаснио из разлога да су раније дефиниције дидактике прешироко захватале област проучавања образовања и образовања и наставе, али и да је у њима тачно одређен наставни и васпитно-образовни рад као једино могуће подручје истраживања дидактике.

На основу претходно наведених дефиниција, опредељења и схватања можемо закључити да су приликом дефинисања дидактике као научне дисциплине постојале знатне разлике, а као најкарактеристичније могу се навести следеће:

- дефинисање дидактике као науке и научне дисциплине;
- искључиво дефинисање дидактике као педагошке дисциплине;
- покушај конституисања андрагошке дидактике и
- разноврсна истицања суштине дидактике.

ЗАКЉУЧАК

Као научна дисциплина дидактика је имала дуг развој. Први елементи дидактичке теорије и први дидактички термини на тлу Европе јављају се у античкој Грчкој. Реч дидактика се у педагошкој и наставној комуникацији јавља у XVII веку и првобитно је означавала вештину поучавања, теорију наставе, односно образовања. Велику раскрсницу у развоју дидактичке мисли и теорије представља дело Ј. А. Коменског *Didactica Magna*, после чега су многи дидактички теоретичари дали своја мишљења о појму и предмету дидактике.

О предмету дидактике постоје подељена мишљења, од којих су најизразитија она која за предмет узимају наставу, образовање, образовање и наставу, процес учења и наставну технологију. И појам дидактике различито је дефинисан како код педагошких класика тако и код савремених дидактичких теоретичара. Као најкарактеристичније илустрације могу се навести дефинисање дидактике као науке и научне дисциплине и дефинисање дидактике као интегралне научне дисциплине о настави.

На данашњем ступњу развоја схватања о дидактици, може се закључити да је дидактика педагошка научна дисциплина која проучава суштинске проблеме васпитања и образовања путем

наставе и учења. Њен основни задатак је да објасни законитости према којима се одвија наставни процес, како би се познавање тих законитости могло употребити за успешно остваривање циљева и задатака васпитања и образовања. Дакле, дидактика обухвата питања која се односе на васпитање и образовање, наставу и учење. Овладавање системом знања, умења и навика, формирање научног погледа на свет и развијање умних способности спада у делокруг образовања, а основни пут за његово системско остваривање је настава. Настава обухвата учење (настојање да се усвоји систем знања и навика) и предавање (посредовање, преношење знања, као и руковођење процесом учења). Поред ове функције, дидактика се бави и практичним проблемима који су, углавном, инструментално-техничке природе, јер поред питања шта треба да се предаје и научи, дидактика треба да одговори и на питање како се то може постићи.

-
- ЛИТЕРАТУРА Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 1*. Београд: Учитељски факултет - Научна књига.
- Голант, Е. Ј. и Гањелин, Ш. (1947). *Тадаци из историје педагогике*. Београд: Просвета.
- Данилов, М. А. и Јесипов, Б. П. (1964). *Дидактика*. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства БиХ.
- Дјуи, Џ. (1949). *Школа дугућности*. Београд: Савез педагошких друштава СФРЈ.
- Јањушевић, М. (1969). *Дидактика*. Београд: Вук Караџић.
- Крнета, Љ., Поткоњак, О. М., Поткоњак, Н. (1988). *Педагогика*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Коменски, Ј. А. (1967). *Велика Дидактика*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Лакета, Н. и Василијевић, Д. (2006). *Дидактика*. Ужице: Учитељски факултет.
- Песталоци, Ј. Х. (1946). *Изабрана педагошка дела*. Београд: Савез педагошких друштава ДФЈ.
- Продановић Т. и Ничковић Р. (1974). *Дидактика*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Реснер, М. (1964). *Наставна техника*. Београд: Научна књига.
- Русо, Ж. Ж. (1952). *Изабрана педагошка дела*. Београд: Завод за издавање уџбеника Н. Р. Србије.
- Шеховић, С. (2006). *Дидактика*. Београд: Учитељски факултет.
- Vognar, L. i Matijević, M. (2008). *Didaktika*. Zagreb: Naučna knjiga – Eduka.

- Filipović, N. (1988). *Дидактика I*. Sarajevo: OOUR „Svjetlost“ – Zavod za izdavanje udžbenika BiH.
- Grupa autora (red. A. Vukasović). (1968). *Pedagogija*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Osmić, I. i Tomić, R. (2008). *Didaktika*. Srebrnik: Selipex.
- Pataki, S. (1963). *Опћа педагогика*. Zagreb: Naučna knjiga.
- Poljak, V. (1985). *Didaktika*. Zagreb: Naučna knjiga.
- Šimleša, P. (1968). *Pedagogija*. Zagreb: PKZ.
- Širec, J. (1963). Nema integralne didaktike. *Pedagogija*, 4/63.
- Žlebnik, L. (1970). *Општа историја школства и педагошких идеја*. Beograd: Prosveta.

ZVEZDAN M. ARSIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA IN KOSOVSKA MITROVICA
FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF PEDAGOGY

VELJKO R. BANĐUR

UNIVERSITY OF BELGRADE
TEACHING EDUCATION FACULTY

SUMMARY

DEVELOPMENT OF DIDACTIC UNDERSTANDING

The notion of didactics was differently defined in the period of its intensive development, which required that its subject matter be defined differently, as well. For this reason, the paper focuses on the development of didactic understanding from the beginnings to contemporary notions of didactics as a scientific discipline in the system of pedagogical sciences. In addition, the authors' views are presented and analysed in order to best explain these trends. The work is divided thematically into several periods and areas: the development of didactic thought and theory up to J. A. Comenius; the significance of J. A. Comenius and his work to the further development of didactics; the basic features of creativity in the field of didactic theory and practice after J. A. Comenius; and modern viewing of the concept and subject of didactics.

KEYWORDS: didactics; scientific discipline; teaching; didactic tasks.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).