

## KARAKTER I FUNKCIJA PROTIVURJEČNOSTI U NASTAVNOM PROCESU

*(Prilog daljnjem proučavanju karakteristika nastave)*

JOSIP PIVAC

Nastava je organiziran odgojno-obrazovni proces u kojem se ostvaruju sasvim određeni ciljevi i rješavaju raznoliki zadaci. Koliko ih uspjevamo realizirati, do kojeg stupnja i na kakav način, zavisi od mnogih faktora. Taj organizirani proces ima dinamičan karakter (V. Poljak, 1967) koji karakteriziraju određene zakonitosti. Te zakonitosti nastave ne bismo smjeli shvaćati jednostrano i njihovoj analizi treba pristupati adekvatno njihovu karakteru.

Nastava se odlikuje mnoštvom općih i posebnih karakteristika. Nju kao proces karakterizira, pored ostalog, uz svu specifičnost, i mnoštvo unutrašnjih suprotnosti, koje proizlaze iz njene složene organiziranosti pa i interdisciplinarnosti zasnovanosti. S pravom se tvrdi da je nastava složen dijalektički proces i, ukoliko želimo spoznati suštinu tog procesa, nužno je u njemu otkriti osnovne protivurječnosti — kao njegove pokretačke snage (K. Tomasevski, 1959, str. 44.). Međutim, koje su to protivurječnosti i kako bi ih trebalo organizirano otkrivati i rješavati — s obzirom na potrebu uočavanja pokretačkih sila u nastavi, naročito ako znamo da svaka suprotnost nije izvor razvitka — to je važno i aktualno suvremeno didaktičko pitanje. Zbog toga danas, pored ostalog, postaje sve aktualnije istraživanje pokretačkih snaga nastave i to naročito u marksistički orijentiranoj didaktici, koja je zasnovana na određenoj metodologiji dijalektičkog karaktera (*Pedagogija*, 4/1974, str. 584). Tom problematikom bavili su se V. I. Zagvajzinski, M. A. Danilov, E. V. Iljenkov, M. A. Aleksejev, G. S. Kostjuk, N. A. Menčinska, B. T. Lihačov, D. V. Viljekejev i dr.

Raznolika nastavna praksa onemogućava nam da u potpunosti registriramo (pa samim tim da i analiziramo) sve protivurječnosti u nastavi, budući da su one izraz različitih faktora i datosti, te ih susrećemo u raznim vidovima, oblicima, postupcima pa i mnogim drugim specifičnostima nastavnog procesa. Uočavanje tog mnoštva i vrsti zavisi, pored ostalog, od toga kako pristupamo analizi nastave

ve, tj. polazimo li u analizi nastavnog procesa od biti nastave (V. Poljak, 1967, str. 19), faktora nastave, organizacije nastave, principa u nastavi (P. Šimleša, 1963, str. 2—3) itd. U svakom od tih područja susrećemo opet čitavo mnoštvo »unutrašnjih protivurječnosti koje se nalaze u jedinstvu« (P. Vranicki, 1958, str. 61). Prema tome, unutrašnje protivurječnosti u nastavi ne bismo mogli svesti samo na pojedina područja. Njih ne bismo smjeli tražiti samo npr. među faktorima nastave, jer se one nalaze i unutar njih samih. One se, naime, ne pojavljuju samo između učenika i gradiva, već i unutar samog gradiva, koje nam je predstavljeno u raznim disciplinama, temama, problemima itd. — to jest u mnoštvu raznolikosti (V. Poljak, 1959, str. 117), a želimo da ih učenici usvoje u jedinstvu raznolikosti. Nastavni se proces, prema tome, predstavlja kao »središte mnoštva protivurječnosti« (M. A. Danilov, 1960, str. 43), što karakterizira nastavu kao kompleksnu pojavu i traži sasvim adekvatan način njihova rješavanja.

Sve te protivurječnosti u nastavi, kad ih detaljnije analiziramo, u svojoj suštini su spoznajnog i metodičkog karaktera. Prirodno je da su one u određenom odnosu međusobnog uvjetovanja i prožimanja. U tom odnosu kriju se mnoge od mogućnosti racionalnog, dinamičkog i raznolikog organiziranja nastavnog procesa.

Analizirajući nastavni proces M. A. Danilov uočava da protivurječnosti koje se javljaju između nastavnih zadataka koji proizlaze iz toka nastave i prisutnog nivoa znanja, umijeća, navika i razvijenih sposobnosti kod učenika, postaju pokretačkom snagom tog procesa (M. A. Danilov, 1960, str. 42). Naravno, to ne bismo smjeli shvaćati jednostrano i mehanički, svodeći suštinu tih protivurječnosti samo na odnos dvaju faktora nastave (simplificirajući tako nastavni proces), već bi te protivurječnosti trebalo promatrati kao izraz jednog jedinstvenog procesa, koji je u svojoj strukturi vrlo složenog karaktera. Protivurječnosti u nastavi postaju, u stvari, pokretačkom snagom tek kad poprime unutrašnji karakter, kad ih učenik postane svjestan i kad ih spozna kao odgovarajuće teškoće (M. A. Danilov, 1960, str. 48).

Unutrašnje protivurječnosti u nastavi, koje u određenim odnosima postaju pokretačke snage nastavnog procesa, potrebno je u skladu sa spoznajnim, psihološkim i didaktičkim kriterijima i zakonitostima rješavati u cilju ostvarivanja sasvim određenih didaktičkih zadataka. Tu je nužno uzimati u obzir čitav niz faktora koji ih uvjetuju. U stvari se prema nastavi treba odnositi kao prema djelatnosti u kojoj se međusobno isprepleću i uvjetuju različite datosti (i protivurječnosti različitog karaktera), nastojeći aktivirati u njoj sve odgojno-obrazovne mogućnosti koje su imanentno date tom procesu. S pravom se ističe da je u interesu racionalizacije nastavnog procesa

sa i intenzivnijeg odgojno-obrazovnog rada nužno iskoristiti sve rezerve skrivene u toj djelatnosti. A te su rezerve velike (L. V. Z a n k o v, 1964, str. 40), jer se u rješavanju mnogih od spomenutih protivurječnosti kriju ogromne mogućnosti za uspješniji odgojno-obrazovni rad učenika. O tome koliko smo uspjeli uočiti tu zakonitost, spoznati njene karakteristične vidove manifestiranja, otkriti njihovu potencijalnu mogućnost u aktiviranju učenika u raznim nastavnim situacijama — ovisit će umnogome položaj i uloga učenika, a i funkcija nastavnika, u nastavi, a samim tim ovisit će i kvalitet odgojno-obrazovnog rada uopće.

Jedna od vrijednosti organizirane nastave nalazi se u tome što je nužno spoznavati te njene zakonitosti i u skladu s njima organizirati rad u nastavi. U globalnoj organizaciji nastave te se zakonitosti uzimlju u obzir. Tako se npr. s obzirom na učenikovu dob nastavno gradivo didaktički oblikuje i transformira u skladu s njegovim mogućnostima u cilju ostvarivanja sasvim određenih odgojno-obrazovnih zadataka. ( Gradivo postaje sve složenije i sve je više izraz stvarnih protivurječnosti koje učenik rješava s već nagomilanim znanjem i razvijenim sposobnostima). Naravno, ta transformacija nije jednostavan i jednostran postupak. Ona u sebi sadrži raznolike organizacione, metodske, sadržajne pa i druge postupke, koji se različito manifestiraju na raznim stupnjevima učenikova razvitka. Zbog toga je nastavnikova uloga neobično velika, bez obzira na opću organiziranost škole i postupnost materije već iznijete u nastavnom programu.

Nastavnik je vrlo važan pri odmjeravanju, rukovođenju, organiziranju svih tih aktivnosti za svaku konkretnu nastavnu situaciju. On stvara uvjete, situacije, momente, prilike (metodskim i drugim postupcima) kako bi učenik, rješavajući mnoge od protivurječnosti, sebe razvijao i obrazovao. Ne ulazeći u analizu funkcije nastavnika u nastavnim procesu, želimo samo naglasiti, s obzirom na razmatranu problematiku, da se njegova aktivnost ne bi smjela iscrpsti samo na rukovođenju procesom kojim se rješavaju te protivurječnosti. Nastavnik je dužan »u izvjesnom smislu izazivati kod učenika protivurječnosti« (K. T o m a š e v s k i j, 1959, str. 33), stvarati u određenim momentima situacije koje učenik neće moći rješavati starim znanjem i već izgrađenim načinom i uopće spoznajnim mehanizmom karakterističnim za ranije etape njegova razvoja. Nastavnikova uloga je, prema tome, vrlo važna, kako pri rješavanju tako i pri stvaranju određenih situacija. On, pored ostalog, potiče učenika na aktivnost, što u nastavnim procesu predstavlja jednu od osnova nastavnog uspjeha. Uostalom, usvajanje znanja i razvijanje sposobnosti rezultat su učenikove aktivnosti, a ta aktivnost je konstitutivni element procesa nastave kojim rukovodi nastavnik.

Sve to zahtijeva sasvim određenu stručnu, pedagoško-metodičku, psihološku, sociološko-filozofsku izgrađenost nastavnika, kako bi se mogao adekvatnije uključiti u odgojno-obrazovni proces, sudjelujući aktivno u razvitku tog procesa, a samim tim i u razvoju učenika kao ličnosti (N. A. Menčinskaja i G. G. Saburova, 1967, str. 23). Nastavnik treba da poznaje učenikove mogućnosti (psihološke i spoznajne), stupanj i način njihova razvoja, te određene spoznajno-teoretske zakonitosti, kao i didaktičke sisteme (naročito u suvremenoj školi), kako bi mogao organizirati, surađivati, i rukovoditi odgojno-obrazovnim postupkom. Odnosno, on mora spoznavati, pored ostalog, te zakonitosti spoznajnog i metodičkog karaktera i uočavati u njima čitav niz specifičnosti važnih za suvremenu koncepciju nastavnog procesa. S obzirom da je razvitak sposobnosti mišljenja kod učenika jedan od osnovnih zadataka suvremene škole, uzmimo samo taj primjer, nije za taj razvitak dovoljno poznavati samo zakonitosti procesa mišljenja, a još manje samo karakteristike mišljenja na pojedinim etapama razvoja učenika. U cilju ostvarivanja tog zadatka potrebno je poduzimati čitav sistem mjera (od organizacijskih do sadržajnih), uz korištenje najrazličitijih intelektualnih operacija učenika u nastavi, koje treba »didaktički preraditi (oblikovati, modificirati) s obzirom na potrebe nastave na pojedinim stupnjevima školovanja« (V. Poljak, 1966, str. 123), te ih sistematski vježbati i uključivati u nastavni rad. Sigurno da je za to potrebno organizirati takvu nastavu kojom ćemo učenika dovesti u situacije iz kojih se može izići jedino aktivnim razmišljanjem i razjašnjavanjem tih situacija (M. A. Danilov, 1960, str. 183).

Prema tome, samo tako organizirani nastavni rad u kojem će se, uz respektiranje učenikovih mogućnosti i snaga, stvarati nastavne situacije koje će od učenika zahtijevati i određeni napor, koje će ih poticati da stječu nova znanja i razvijaju svoje sposobnosti — predstavlja jednu od kvaliteta suvremene nastave. Odmjeravanje tih situacija, s obzirom na učenikovo znanje i njegove mogućnosti, nije lak posao za nastavnika. U pedagoškoj teoriji i u školskoj praksi poznata su u tome mnoga zastranjenja (P. Šimleša, 1965, str. 41—48), koja su bila rezultat sasvim određene metodološke i metodičke orijentacije, donekle ekstremnih stavova, a ponekad i pomodarskih odnosa prema već zastarjelim didaktičkim stavovima i koncepcijama. Zbog toga bismo se morali rukovoditi načelom da učenika uvodimo u takvu nastavnu situaciju u kojoj će on moći rješavati »samo ono što može učiniti uz izvjestan napor svojih sila, samo ono što stavlja u funkciju učenikove sile i pokreće ih na razvoj« (P. Šimleša, 1963, str. 5). U tome se u suštini krije i pretpostavka za razvitak učenika (M. Bakovljević, 1967, str. 503—513) i za njegovo intelektualno bogaćenje, a to ujedno predstavlja i jednu od osnova za orijentaciju nastavnika u suvremenoj nastavi.

Prema tome, učenik je jedan od činilaca vlastitog izgrađivanja. Zbog toga bi pravilno organizirana nastava trebalo da ide ispred razvoja učenika (M. B a k o v l j e v, 1967, str. 509). Učenik se u takvom odnosu nastave i razvoja smatra kao subjekt rada i uvučen je u aktivnosti normiranog toka koje potiču njegov razvoj. A tako ujedno i on postaje nosilac i inicijator mnogih nastavnih aktivnosti. Obrazujući ga u razvoju i razvijajući ga odgojno-obrazovnim utjecajem, ali uz njegovo osobno angažiranje kod rješavanja raznih problemskih situacija (problema) potaknutih nastavnom situacijom, omogućavamo učeniku da spozna relativno značenje različitih suprotnosti, da stekne znanje i snage za aktivno rješavanje raznolikih protivurječnosti na putu daljeg razvoja u društvenom životu, pri čemu će složenost i raznolikost pojavnosti od njega uvijek tražiti novi napor.

Iz svega ovog proizlazi da u nastavnom procesu treba da uočavamo unutarnje protivurječnosti, koje u suštini imaju spoznajni i metodički karakter. One se manifestiraju u različitim vidovima, kvalitetama, intenzitetu i u skladu s tim poprimaju i određenu funkciju u nastavi.

Zbog toga je potrebno istraživati unutrašnje protivurječnosti u nastavi, i to različitog karaktera i funkcije, različitih oblika njihove pojavnosti, kao i različitih mogućnosti njihova rješavanja u nastavi, a sve to u interesu racionalnijeg i produktivnijeg odgojno-obrazovnog rada u nastavi. Pri tome je uvijek potrebno voditi računa o specifičnostima nastave kao organiziranog odgojno-obrazovnog procesa s vrlo raznolikim zadacima odgojno-obrazovnog karaktera.

## L I T E R A T U R A :

1. Mlan B a k o v l j e v, »Problem odnosa nastave i intelektualnog razvoja u savremenoj sovjetskoj psihologiji«, *Pedagoška stvarnost*, 8/1967.
2. M. A. D a n i l o v, *Process obučeniya v sovjetskoj škole*, Moskva, Učpedgiz, 1960.
3. N. A. M e n č i n s k a j a i G. G. S a b u r o v a, »Problema obučeniya i razvitiya na XVIII međunarodnom psihološkičeskom kongrese«, *Sovetskaja pedagogika*, 1/1947.
4. »Međunarodno udruženje za unapređivanje pedagoškog istraživanja — Međunarodni kongres; Komisija broj 11 — Filozofija i nauke o vaspitanju«, *Pedagogija*, 4/1974.
5. Vladimir P o l j a k, *Dinamičnost nastave*, Zagreb, Školska knjiga, 1967.
6. Vladimir P o l j a k, *Cjelovitost nastave*, Zagreb, Školska knjiga, 1959.
7. Vladimir P o l j a k, *Didaktičke teme*, Zagreb, PKZ, 1968.
8. Pero Š i m l e š a, *Didaktički principi*, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu, 1963.
9. Pero Š i m l e š a, *Suvremena nastava*, Zagreb, PKZ, 1965.
10. K. T o m a š e v s k i j, u udžbeniku: *Didaktika*, u redakciji G. Š t r o j t e r, Moskva, APN RSFSR, 1959.
11. Predrag V r a n i c k i, *Didaktički i historijski materijalizam*, Zagreb, Matica hrvatska, 1958.
12. L. V. Z a n k o v, *O predmetu i metodama didaktičkih istraživanja*, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika, 1964.

*Josip Pivac*: CHARAKTER UND FUNKTION DES WIDERSPRUCHS IM  
UNTERRICHTSPROZESS

Zusammenfassung

Der Unterricht zeichnet sich durch eine Vielzahl allgemeiner und besonderer Eigenschaften aus. Er wird, unter anderem, auch durch eine Menge innerer Gegensätze charakterisiert, die aus ihrer komplizierten Organisation und interdisziplinären Begründung hervorgehen. Mit Recht wird behauptet, dass der Unterricht ein verwickelter, dialektischer Prozess sei. Wollte man das Wesen dieses Prozesses erkennen, müsste man seine hauptsächlichen Widersprüche als Beweggrund ansehen. Würde man die Widersprüche des Unterrichts im Detail analysieren, könnte man feststellen, dass ihr Wesen auf Erkenntnis und methodischem Charakter beruht; selbstverständlich stehen sie in einem bestimmten Verhältnis und einer wechselseitigen Bedingtheit und Durchdringungskraft zueinander. Sie sollten im Einklang mit den erkenntnisfähigen psychologischen und didaktischen Kriterien und Gesetzmäßigkeiten gelöst werden, um das Ziel der Verwirklichung vollkommen bestimmter didaktischer Aufgaben zu erreichen. Die Widersprüche des Unterrichts manifestieren sich in verschiedenen Gesichtspunkten, Qualitäten und Intensitäten und nehmen im Einklang damit auch eine bestimmte Funktion im Unterricht ein. Deswegen wäre es notwendig, die inneren Widersprüche des Unterrichts im Interesse einer grösseren rationalen und produktiven Erziehungs- und Bildungsarbeit zu erforschen, wobei man immer die Eigentümlichkeit des Unterrichts als organisatorischen Erziehungs- und Bildungsprozess im Auge behalten sollte.