

Aleksandra Pavlović¹
Jasmina Klemenović
Odsek za pedagogiju,
Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

UDC 371.382 Komenski J.A.
37.018.1Komenski J.A.
doi: 10.19090/ps.2019.0.34-43

PEDAGOŠKE IDEJE KOMENSKOG U SVETLU SAVREMENIH KONCEPCIJA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA

Apstrakt

Pedagoške misli i ideje Jan Amosa Komenskog nalaze mesto u gotovo svim istorijskim osvrtima i pregledima problematike vaspitanja i obrazovanja. Njegovi pogledi su vekovima inspirisali mnoge mislioce, a tako je i sa onima iz modernog doba. Razlog tome svakako jesu brojni doprinosi i sveobuhvatnost njegovih teorijskih shvatanja i praktičnih preporuka. Želeo je da iz temelja izgradi didaktiku i položio je nove filozofske temelje vaspitno-obrazovnog rada razvijajući čitav sistem obrazovanja i vaspitanja. Poseban značaj, i za ovaj rad ključan, jeste njegov stav i pozitivan odnos prema učenju i razvoju u ranom detinjstvu. Cilj ovog rada jeste sagledavanje pedagoških ideja Komenskog kroz njihovo dovođenje u vezu sa modernim shvatanjima potencijala ranog i predškolskog uzrasta. Kao posebno važno, i u okviru ovog rada izdvojeno, jeste njegovo zalaganje za univerzalno obrazovanje tj. obrazovanje za sve, zatim ideje koje se odnose na rano vaspitanje u Materinskoj školi, pridajući veliku važnost vaspitanju dece ranog uzrasta, kao i shvatanje igre i mogućnosti učenja u ovom uzrastu.

Ključne reči: J. A. Komenski, shvatanje detinjstva, učenje u ranom detinjstvu, igra i učenje

Uvod

Jan Amos Komenski (John Amos Comenius 1592-1670) jedan je od klasika predškolske pedagogije, kao i teorije vaspitanja i obrazovanja. Njegove misli o vaspitanju i obrazovanju bile su opsežne i univerzalne. Kao i sve pedagoške teorije, i njegova polazi od određenih filozofskih shvatanja. Nema sumnje da je Komenski bio pod snažnim uticajem humanističkih i renesansnih ideja o prirodi, društvu i čoveku. Takođe, kao sveštenik, bio je pod uticajem teologije i crkve, ali sa reformskim pogledima. Negujući ideje materijalizma i podržavajući naučne eksperimente, posebno Frensis

¹ aleksandra.pavlovic@ff.uns.ac.rs

Bekona, čini se da je bio pod uticajima koji se nisu uvek međusobno podudarali (Lukaš i Munjiza, 2014). Komenski je imao izrazito optimističan pogled na ljudsku prirodu koji je od suštinske važnosti u njegovoj vaspitno-obrazovnoj misli. Optimizam je ono zbog čega on tvrdi da se može podučavati „svima sve“. To znači univerzalno obrazovanje, jer, prema Komenskom, čovekov razum ima neograničen potencijal i zato što je ljudska priroda kod svakog čoveka identična, svima, bez obzira na pol ili socijalni status, treba dati mogućnost da se školuju. S obzirom na to da je Komenski verovao u ogromnu moć vaspitanja, ono je za njega predstavljalo ključno sredstvo obnove čovečanstva. Pomoću vaspitanja moguće je stvoriti idealan i harmoničan svetski poredak. Iz tog razloga nastojao je da vaspitanje teorijski obuhvati kroz sve životne periode. Od najranijeg, čak i prenatalnog perioda, pa do njegove smrti (Spevak, 2003). Ipak, osnov njegove teorije leži u najranijem uzrastu. Veoma su važne njegove ideje o vaspitanju tokom ranog detinjstva, koje je mahom izložio u svom delu “Materinska škola”, a koje su nesumnjivo imale uticaj na razvoj misli o predškolskom vaspitanju, konstituisanju predškolske pedagogije kao naučne discipline i začetke razvoja savremenih predškolskih programa.

Od univerzalnog obrazovanja do socijalne dimenzije obrazovanja

Kao osnovu za svoje ideje Komenski je koristio najbolje iz tradicije češkog nacionalnog obrazovanja, a posebno je stremio trajnoj odbrani istine i slobode savesti, moralnoj odgovornosti i plemenitom karakteru. Komenski je planirao obrazovanje za apsolutno sve, bez ikakvih razlika prema rasi, polu, veroispovesti, društvenom poretku ili nacionalnosti. Takođe, zalagao se za specijalno obrazovanje dece koja imaju određene smetnje, bilo telesne ili mentalne, verujući da adekvatno obrazovanje može u velikoj meri poboljšati stanje te dece (Kamenov, 2008). Komenski je verovao u široku socijalnu funkciju obrazovanja. Smatrao je da su svi ljudi stvoreni na sliku Božju i kao takvi dele isto pravo (što je takođe obaveza) da se obrazuju, da razvijaju svoje prirodne potencijale i nastavljaju težnju ka savršenstvu tokom svog života. Ovakvo shvatanje, pojavljuje se u sistemu univerzalnog obrazovanja svih ljudi, od rođenja do smrti, koji zagovara Komenski od 1640. nadalje, kao vrlo efikasan metod univerzalne socijalne reforme. To je u potpunosti objašnjeno u njegovim Opštim konsultacijama o reformi ljudskih prava (*De rerum humanarum emendatione conseltatio catholica*) (Suchodolski, 1970).

Ovakva njegova shvatanja posledica su verovanja da univerzalni zakoni prirode važe i u društvu. Kao predstavnik češkog naroda, koji su nemački feudalci pljačkali i tlačili, ali i kao zagovornik socijalnog razumevanja u svojim konceptima društva izražava demokratičnost i humanizam, oslobođen svake vrste nacionalizma i šovinizma. Komenski smatra da svo znanje i sva naučna dostignuća pripadaju svim ljudima i svim narodima i da bi svima trebalo omogućiti da ih upoznaju, i na taj način, posedovanjem znanja, steknu moć. Čovek je deo prirode podređen opštim zakonima prirode. Svi

ljudi rođeni su dobri u svojoj prirodi i svi mogu i treba da postanu dobri, tj. moraju biti jednaki. Ne bi trebalo da postoje razlike među ljudima u pogledu mesta rođenja, socijalnog nivoa ili pola kojem pripadaju. Svaki čovek ima isto pravo na obrazovanje, a obrazovanje je sredstvo pomoću kojeg će svi ljudi biti srećni (Komensky, 1946, prema: Kamenov, 2008).

Kada govorimo o aktuelnosti ove problematike danas, zapravo mislimo na socijalnu inkluziju. Socijalna inkluzija podrazumeva da svaki građanin i svaka građanka bez obzira na svoje poreklo ili lične osobine ima jednaku mogućnost da ostvari svoja zakonom zagarantovana prava, ima ravnopravan pristup resursima društva kao što su tržište rada, obrazovanje, zdravstvena zaštita, socijalna zaštita, kultura i sl., može na ravnopravan način da učestvuje u odlučivanju, doprinosi razvoju i dobrobiti društva, može da razvija svoje potencijale i živi na dostojanstven način.

Jedan od ciljeva savremenog pristupa predškolskom vaspitanju i obrazovanju je da sva deca predškolskog uzrasta, a naročito deca iz osetljivih grupa i deca koja nisu obuhvaćena predškolskim vaspitanjem, imaju mogućnosti da se uključe u različite programe predškolskog vaspitanja (Klemenović, 2009). To zapravo znači da sva deca i njihove porodice imaju jednaka prava na uključivanje u različite programe predškolskog vaspitanja i na aktivno učešće u razvijanju programa i vrednovanju kvaliteta programa. Podržavanje jednakosti ne znači uniformnost, već razumevanje i uvažavanje individualnosti svakog deteta, pravo deteta i porodice na izbor i odgovarajuću podršku deci iz osetljivih grupa (Klemenović, 2014).

Jednom rečju, sistem obrazovanja koji je predložio Komenski univerzalan je po svojoj prirodi. Mora se proširiti na sve narode, ma koliko danas rekli da su nerazvijeni. Iako se ponekad kritikuje zbog zanemarivanja individualnosti (Spevak, 2007). Bilo bi lako pokazati da to nije slučaj. Važnost koju on pripisuje spontanosti, interesu, dečijoj sposobnosti, verovanju u njegove potencijale bi bilo besmisleno da nema poštovanja prema individualnosti svakog deteta i načinu na koji se razlikuje od drugih. Ali njega je uglavnom brinula univerzalna primena njegove doktrine. U radikalnoj suprotnosti jezuitskom obrazovanju, koje je u to vreme bilo koncipirano isključivo za one koji su bili na vrhovima društvenih lestvica, Komenski je branio svoju univerzalističku shemu i svoje intenzivno demokratske implikacije, svojim idejama o jedinstvenom školskom sistemu i obavezama od viših slojeva da bi se obrazovale mlade nacije. Demokratski karakter njegove reforme samo je jedan od razloga zašto je uključen među velike prethodnike koncepta obrazovanja za sve kao osnovnog ljudskog prava (Suchodolski, 1970).

Od materinske škole do koncepcije predškolskog programa usmerenog na odnose

Nakon velikih reformi obrazovanja, od Komenskog u sedamnaestom veku, pa sve do Rusoa, Pestalocija i Frebela u osamnaestom i devetnaestom veku, učitelji (ka-

snije i vaspitači) su sve više prihvatili ideju da obrazovanje treba da uzme u obzir dečije prirodne interese i faze razvoja (Pound, 2011). Socijalni cilj obrazovanja, prema Komenskom, tj. reforma svih i svakog društva, bio je praćen zahtevom da se obrazovanje ne ograničava samo na period formalnog školovanja, već da proizlazi iz predškolskog uzrasta i prožima sve životne faze. Za Komenskog obrazovanje novorođenčadi, ali i priprema majke tokom detetovog prenatalnog perioda, osnovni je kamen na kojem će se izgraditi celokupni sistem daljeg obrazovanja i na kojem će se konstruisati univerzalna reforma ljudskog društva (Capkova, 1970). Danas nam je opštepoznato da emotivni, socijalni i fizički razvoj dece ranog uzasta direktno utiču na njihov ukupni razvoj i na odraslu osobu koja će postati. Zato je razumevanje potrebe za ulaganjem u rano obrazovanje toliko važno kako bi se uticalo na njihovu, ne samo aktuelnu već i buduću dobrobit. Neurološka istraživanja pokazuju da rane godine igraju ključnu ulogu u dečijem razvoju mozga (Nelson & Bloom, 1997).

U obrazovnim spisima Komenskog veoma važno mesto u sistemu za koji se zalagao uvek je bilo dodeljeno obrazovanju novorođenčadi i dece ranog uzrasta. Štaviše, Komenskom se činilo prirodnim da obrazovanje treba započeti što je pre moguće. Smatrao je da je lakše vaspitavati nego prevaspitavati. Za njega su deca nebeske biljke i treba ih uzgajati i gajiti od samog početka da bi se obećanje sadržano u semenu moglo ispuniti. U tom kontekstu Komenski značajnu ulogu daje majkama (Komenski, 2000).

Savremena shvatanja dečijeg ranog iskustva, veza koje formiraju sa roditeljima i njihova prva iskustva učenja - duboko utiču na njihov budući fizički, kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj. Optimizacija ranih godina života dece smatra se najboljom investicijom koju kao društvo možemo uložiti u postizanje njihovog budućeg uspeha. Stabilni i brižni odnosi su od suštinskog značaja za zdrav razvoj. Deca se razvijaju u okruženju kroz odnose koje razvijaju pre svega u kući i uključuju užu i širu detetovu porodicu, kao i druge članove zajednice (Global Education Monitoring Report Team, 2006).

Odgovorni i negujući odnosi i bogato iskustvo učenja u najranijim godinama pružaju doživotne koristi za učenje, ponašanje i fizičko i mentalno zdravlje (National Scientific Council on the Developing Child, 2004). Suprotno tome, istraživanja pokazuju koliko hronični stres uzrokovan različitim rizicima, poput ekstremnog siromaštva, zlostavljanja ili zanemarivanja, mogu oslabiti razvoj mozga trajno povećavajući tako i rizik za niz hroničnih bolesti (National Scientific Council on the Developing Child, 2005).

Rana intervencija može sprečiti posledice ranog izlaganja višestrukim rizicima. Istraživanja pokazuju da će kasnije intervencije verovatno biti manje uspešne, a u nekim slučajevima i neefikasne. Iako ne postoji „magično doba“ za intervenciju, jasno je da je, u većini slučajeva, intervencija što je ranije moguće znatno efikasnija od čekanja (Emde & Robinson, 2000; Klemenović, 2014). Zahvaljujući novim naučnim dokazima koji ukazuju na važnost podrške deci ranog uzrasta, podrška razvoju i učenju u ranom detinjstvu postala je jedan od prioriteta obrazovnih politika u mnogim zemljama u svetu pa i u Srbiji.

Priprema tokom života na zemlji, prema Komenskom, mora biti stvar namenske edukacije, sa konkretnim ciljem koji je omogućen verovanjem u savršenstvo ljudske duše. Dakle, priprema je težila ka savršenstvu spoznavanjem istine, odabirom dobra i namernim odbacivanjem onoga što je zlo. Naravno, moraju se postaviti posebni obrazovni ciljevi za svaki od različitih životnih perioda: za predškolsstvo, osnovnu školu, obrazovanje odraslih i starosnu dob, a oni moraju biti određeni sposobnostima i mogućnostima povezanim sa ovim fazama razvoja. Detinjstvo, a posebno rano detinjstvo, moraju imati prioritet u ovom planiranju, jer je detinjstvo, prema Komenskom, proleće života. Čovek koji želi punu žetvu mora sejati sirovo polje koje poseduje. Dakle, kako se seme koje će dati žetvu mora sejati rano u proleće (ili čak u prethodnoj jeseni), seme za dobar život mora biti posejano na početku života. Dakle, da bi se čovek pripremio za sticanje „životne mudrosti“, neophodno je započeti rano (Komenski, 2000). Takođe, posmatrajući nagli porast znanja, čak i u njegovoj eri, i napredak društva, on navodi da moramo naučiti mnogo više nego što su to činili naši preci ako želimo da budemo jednaki sa njima (Capkova, 1970). Nema sumnje da je Komenski ovakvo shvatanje zasnovao na verovanju u ono što danas zovemo permanentno ili celoživotno učenje. Značaj predškolskog vaspitanja u tom kontekstu ogleda se u jednom od njegovih ciljeva. Taj cilj je “razvijanje kod dece predispozicije za celoživotno učenje, kao što su otvorenost, radoznalost, rezilijentnost, refleksivnost, istrajnost, poverenje u sebe kao sposobnog „učenika“ te pozitivan lični i socijalni identitet” (Krnjaja i Pavlović-Brenesalović, 2017:18).

Kada je u pitanju razvoj socijalnih odnosa. Komenski, iako nije govorio o institucionalnom predškolskom vaspitanju, veliku je važnost pridavao odnosima koje dete uspostavlja sa odraslima i decom. Štaviše, Komenski je smatrao da i u vežbanju razuma deca mogu mnogo više da nauče od svojih vršnjaka nego od odraslih, budući da je njihov odnos zasnovan na jednakosti, slobodi i otvorenosti, bez prinude, straha i gospodarenja (Kamenov, 2008).

Slično tome, neka savremena shvatanja takođe ukazuju na značaj vršnjačkih odnosa upoređujući ih sa odnosom odrasli – dete. Odnosi odraslih i dece posmatrani su kao vertikalni, gde postoji dominacija i potvrda moći odraslog. Deca prihvataju pravila odraslih, ne nužno zato što ih razumeju, već zato što se od njih očekuje poslušnost. Suprotno tome, vršnjački odnosi dece prikazani su kao uravnoteženi i egalitarni, horizontalni. S obzirom na takvu pretpostavljenu jednakost u vršnjačkoj interakciji, deca mogu da dožive priliku za ispitivanje sukobljenih ideja i objašnjenja, pregovaranje i raspravljanje o više perspektiva i odlučivanje na kompromis ili odbacivanje ideje svojih vršnjaka (Rubin, Bowker, McDonald & Menzer, 2013).

Takođe, savremeni predškolski programi, a naročito oni koji su usmereni na odnose, ukazuju na neophodnost da je za dete već na ranom uzrastu veoma važna mogućnost da ostvari interakciju sa vršnjacima, mlađom i starijom decom, da učestvuje u zajedničkim aktivnostima i izgrađuje prijateljstva. Vršnjaci su izvor podrške i izazova i dete mora naučiti da integriše pripadništvo vršnjačkoj grupi (da sledi, prihvata i sa-

rađuje) sa drugim aspektima vršnjačkih odnosa, kao što su takmičenje, preuzimanje vođstva i razrešavanje konflikata. Kroz zajedničke praktične životne situacije i igru sa vršnjacima mala deca uče jedni od drugih kako da dele, kako da razumeju i uzimaju u obzir potrebe i očekivanja drugih i uvažavaju tuđe mišljenje i stanovište, kako da kontrolišu vlastite impulse i razrešavaju konflikte. Takođe, kroz odnose sa vršnjacima deca preispituju vlastiti identitet, uočavaju snagu i slabosti kod sebe i drugih, preuzimaju nove uloge i odgovornosti i razvijaju osećanje pripadanja i prihvaćenosti (Pavlović-Brenesalović, 2012).

Shvatanje igre i učenja

Učenje kroz igru je oduvek bilo povezano sa didaktičkom idejom učenja izvođenjem (“learning by doing”). Za ovaj koncept zalagao se i Komenski koji je takođe verovao u umetnost pretvaranja svih naših škola u igre (Atwood, 2009). Kao i savremeni istraživači ovakvog pristupa učenju (Lofgren & Fefferman, 2007), Komenski je smatrao da deca ne treba da oskudevaju u veselju i radosti, što je za njih zapravo igra koju je video kao važnu i prirodnu didaktičku strategiju, jer igra predstavlja imitaciju samog života.

Kada je reč o učenju, Komenski se zalagao za različitu didaktičku metodu. On je verovao u metod za koji je tvrdio da je nepogrešiv. Opšta didaktička metoda je okvir u kome je Komenski izneo svoja shvatanja o ulozi igre (lat. ludus) u učenju. Opšti pogledi na metodu predstavljeni su u njegovom najpoznatijem pedagoškom radu, *Velika didaktika*, a specifičan argument za ono što bi se moglo nazvati učenje zasnovano na igri, iznet je u malo manje poznatom delu (*Schola Ludus*). Zajedno, oni formiraju Komenskovu ludologiju, što je sistematska teorija igre (Hellerstedt & Mozelius, 2018). Pijaže je tvrdio da je neophodno uzeti u obzir ceo filozofski sistem Komenskog da bi on imao smisla u savremenom kontekstu. Sa tog gledišta, tada postaje jasno da ono što ga čini tako modernim, uprkos drevnosti njegovih metafizičkih osnova, je činjenica da je bio u stanju da dá izuzetno praktičan značaj ključnim pojmovima svoje filozofije (Piaget, 1993). To se jasno vidi u pogledima na igru u obrazovnom kontekstu. Njegova shvatanja o učenju naglašavaju potrebu za slobodom i uživanjem u obrazovanju, a oni zauzvrat služe didaktičkom cilju efikasnog učenja.

Komenski je, kao i mnogi filozofi renesanse, smatrao da obrazovne metode treba da budu prirodne. Ovo je podrazumevalo mnogo posebnih pogleda na nastavne metode, ali opšti cilj je bio da prirodna metoda postigne prednost u učenju. Važan deo toga su pažljivi učenici, što je i jedan od njegovih razloga zagovaranja igara i zabave u učenju, jer je pažnja moguća ukoliko postoji unutrašnja motivacija (Kamenov, 2008). Komenski tvrdi da „reči“ i „same stvari“ treba da se uče zajedno, kao i da „učenje“ i „podučavanje“ moraju ići zajedno, kao i „zabavno i ozbiljno“ (Komenski, 1907). Komenski je smatrao da sva teorijska znanja treba da budu povezana sa praksom i da učenje treba da se gradi iz percepcije osećaja. Zalagao se za upotrebu praktičnih

primera u nastavi, kao i nastavnih sredstava koja su bila dostupna u to vreme, kao što su slike, optički instrumenti, globusi, mape, praktično eksperimentiranje, pa čak i vrt, po mogućnosti u blizini same škole (danas, u kontekstu ranog uzrasta, vrtića). To je video kao sredstvo za upoznavanje same zemlje kroz iskustvo iz prve ruke (Komenski, 1907). Jedan od danas aktuelnih pristupa učenju jeste projektni pristup. Ovaj pristup podrazumeva upravo neke od prethodno pomenutih ideja i preporuka Komenskog, kao što su učenje kroz istraživanje, dodir sa samim predmetima učenja, učenje u prirodi i autentičnom okruženju, korišćenje resursa iz zajednice i praktičan rad (Krnjaja i Pavlović-Brenesalović, 2017).

Na kraju, igru i dijalog je smatrao dobrim primerima mešovite korisnog i prijatnog (Komenski, 1907). Treba napomenuti da učenike, ali i decu ranog uzrasta, treba podučavati samo ozbiljnim sadržajem, ali da to i dalje moraju činiti na "zabavan" (igrolik) način (Kamenov, 2008). Igra se danas shvata kao ključna u razvoju dobrobiti i učenju deteta. Ona se sagledava kao kontekst učenja u kojem deca istražuju postojeće i „moguće“, grade svoj kulturni identitet, otkrivaju i proveravaju različite modele komunikacije i svet simboličkog izražavanja (Krnjaja, 2012). Takođe, Komenski kao važno smatra da deci treba objasniti važnost i korist onoga što uče i podsticati njihovu želju za saznanjem (Kamenov, 2008). Danas, kada govorimo o sadržaju učenja na predškolskom uzrastu, važan zahtev njegove adekvatnosti jeste smislenost koju ono ima za dete i aktuelnost za detetov razvoj.

Komenski se zalagao i za celovito i harmonično vaspitanje, tačnije za vaspitanje koje ne podrazumeva samo brigu o dečijem zdravlju i fizičkom razvoju, već i o vaspitanju razuma, radu i umenjima, govoru, kao i moralu i vrlinama (Kamenov, 2008). S obzirom na to, i na činjenicu kakvu ulogu u razvoju i vaspitanju daje igri, njegova shvatanja možemo sagledati i u današnjem shvatanju da igra olakšava holistički razvoj. Iako se učenje shvata kao uglavnom kognitivni i akademski proces izgradnje znanja i sticanja veština. Međutim, osim toga što je učenje kognitivni proces, učenje je takođe fizičko, socijalno, jezičko, emotivno i kreativno. Učenje u ovim različitim domenima je međusobno povezano. Igra omogućava deci da se bave višestrukim domenom učenja istovremeno. Dete koje se igra skrivača, na primer, fizički je aktivno, razvija veštine poput strpljenja i samokontrole, razvija svest o prostoru i u interakciji je sa drugom decom.

Danas se kao jedna od najvažnijih karakteristika učenja dece smatra integrisanost. Integrisani nastavni plan i program omogućava deci da nastave učenje na holistički način, bez ograničenja koja su često nametnuta granicama predmeta. Integrisano učenje se zasniva na stvaranju mogućnosti da deca istraže svoje pretpostavke i zadovolje svoju radoznalost kroz interakciju sa fizičkim i socijalnim okruženjem, kroz saradnju sa vršnjacima i drugim odraslima koji proširuju njihovo učenje. Integrisano učenje je proces stvaranja veza između koncepata (pojmovi) i iskustva, što doprinosi razumevanju složenosti nekog problema, teme ili pitanja u situaciji učenja. Zbog toga je integrisano učenje usmereno na sagledavanje šire slike u učenju, a ne na sticanje fragmentarnih znanja (Klemenović, 2009).

Pored toga, pomenuli smo stalno pozivanje Komenskog na prirodu, a igra je najprirodniji način učenja. Od najranijeg uzrasta deca se prirodno bave razigravanjem iskustva učenja. Većina učenja događa se "slučajno". Kroz igru, deca su neprestano u procesu učenja i povezivanja sa njihovim okruženjem. Oni na taj način stiču presudne veštine „učenja učenja“, što će im pomoći tokom, već pomenutog, celoživotnog učenja. Igra pruža deci mogućnost da se aktivno uključe istražujući i kroz komunikaciju sa drugom decom, odraslima i okolinom, što je u skladu sa socijalno-konstruktivističkim teorijama učenja, koje tvrde da deca konstruišu znanje i značenje iz njihovih aktivnih iskustava i da je učenje kolaborativni proces (Hickey, 1997). Takođe, igra povećava dobrobit i uključenost. Deca u igri imaju mnogo izbora. Davanje izbora stimuliše njihov rad, motivaciju i uključenost i povećava njihovu dobrobit, jer je igra prirodna radosna aktivnost. Igra pruža deci sigurne prostore za vežbanje veština koje će kasnije koristiti u realnim i izazovnim situacijama (na primer, igra uloga).

Zaključak

Iako su nastale pre više od 350 godina, možemo primetiti koliko su i danas, možda više nego ikad, aktuelne ideje Komenskog. Najneverovatniji, i u mnogim tumačenjima najsavremeniji, aspekt njegove doktrine jeste njegova ideja o univerzalnom obrazovanju-obrazovanju za sve. Ovaj aspekt njegovog rada je ono što zanima i vodeće međunarodne organizacije, kao što su UNESCO i UNICEF, a ideje i rad Komenskog se na izvestan način mogu smatrati pretečom takvih organizacija. Polazište sociološkog aspekta njegove obrazovne filozofije je koncept univerzalnog prava na obrazovanje na osnovu jednakosti. Što je izuzetno smelo, kada taj ideal demokratskog obrazovanja razmatramo u istorijskom kontekstu sedamnaestog veka.

Kada govorimo o shvatanju detinjstva i ranog razvoja Komenskog, tačnije o predškolskom vaspitanju i obrazovanju danas, vidimo da su neke njegove misli danas i empirijski potvrđene. Iako nije predvideo institucionalno predškolsko vaspitanje, njegove ideje o značaju ranog uzrasta, važnosti razvijanja odnosa (pre svega sa majkom) na ovom uzrastu za celokupnu sadašnju i buduću dobrobit deteta, pa i važnosti interakcije sa vršnjacima, predstavljaju polazišta za razvijanje različitih savremenih programa predškolskog vaspitanja i rane intervencije. Ne treba zaboraviti ni shvatanja Komenskog o učenju na ranom uzrastu i verovanju u sposobnost i potencijale dece. Posebno su aktuelne njegove ideje o harmoničnom (integrisanom) vaspitanju, učenju kroz praktičan i istraživački rad i značaju igre u tom procesu.

THE PEDAGOGICAL IDEAS OF COMENIUS IN THE LIGHT OF
CONTEMPORARY CONCEPT OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract

John Amos Comenius's pedagogical thoughts and ideas find a place in almost every historical review of the educational issues. His views have inspired many scholars for centuries, and those of the modern age. This is certainly due to the numerous contributions and comprehensiveness of his theoretical understandings and practical recommendations. He wanted to build didactics from the ground up and laid new philosophical foundations of educational work, developing the entire system of education and upbringing. His positive attitude to early childhood learning and development is particularly important and crucial to this paper. The aim of this paper is to examine Comenius's pedagogical ideas through bringing them into line with modern understandings of the potential of early and preschool age. His commitment to universal education, then ideas pertaining to early education in School of Infancy, attaching great importance to the upbringing of young children, as well as understanding of play and learning opportunities at this age are particularly important and considered in this paper as well.

Key words: J. A. Comenius, understanding of childhood, early childhood learning, play and learning

Literatura

- Atwood, C.D. (2009). *The theology of the Czech Brethren from Hus to Comenius*. Pennsylvania State: University Press.
- Capkova, D. (1970). The recommendations of Comenius regarding the education of young children. In Dobinson, H. C. (Ed.), *Comenius and contemporary education – an international symposium* (pp. 17-33). Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Emde R, & Robinson J. (2000). Guiding principles for a theory of early intervention: A developmental-psychoanalytic perspective. In Shonkoff, P. J., & Meisels S.J., (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 160-178). New York: Cambridge University Press.
- Global Education Monitoring Report Team (2006). *Strong foundations: early childhood care and education; EFA global monitoring report, 2007*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Kamenov, E. (2008). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.

- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Mihailo Palov.
- Komenski, J. A. (2000). *Materinska škola*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Komenski, J. A. (1907). *Velika didaktika*. Beograd: Izdanje zadužbine I. M. Kolarca.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi*, 1, 251–267.
- Krnjaja, Ž., Pavlović-Brenesalović, D. (2017). *Kaleidoskop: Projektni pristup učenju*. Beograd: IPA.
- Lofgren, E. T., Fefferman, N. H. (2007). The untapped potential of virtual game worlds to shed light on real world epidemics. *The Lancet infectious diseases*, 7(9), 625-629.
- Lukaš, M., & Munjiza, E. (2014). Education System of John Amos Comenius and Its Implications in Modern Didactics. *Život i škola*, 31(1), 32-44.
- National Scientific Council on the Developing Child (2004). *Young children develop in an environment of relationships*. Cambridge, MA: National Scientific Council on the Developing Child. Working Paper No. 1. Preuzeto sa: http://developing-child.harvard.edu/library/reports_and_working_papers/wp1/.
- National Scientific Council on the Developing Child (2005). *Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain*. Cambridge, MA: National Scientific Council on the Developing Child. Working Paper No. 3. Preuzeto sa: http://developingchild.harvard.edu/library/reports_and_working_papers/wp3/.
- Nelson, C., & Bloom, F. (1997). Child development and neuroscience. *Child Development*, 68(5), 970-987.
- Pavlović-Brenesalović (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U A. Baucal (Ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta* (str. 133-149). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. *Prospects*, 23(1-2), 173-196.
- Pound, L. (2011). *Influencing Early Childhood Education: Key figures, philosophies and ideas*. Berkshire: Open University Press.
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., McDonald, K. L., & Menzer, M. (2013). Peer Relationships in Childhood. In: Zelazo, D. P. (Ed.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology, Vol. 2 Self and Other* (pp. -242-275). Oxford: University Press.
- Spevak, Z. (2003). *Jan Amos Komenski: pedagog i utopista*. Novi Sad: Forum Slovaka.
- Spevak, Z. (2007). Komenski, Frebel, Montesori - od individualnog ka univerzalnom. *Pedagogija*, 62(2), 175-181.
- Suchodolski, B. (1970). Comenius and Teaching Methods. In Dobinson, H. C. (Ed.), *Comenius and contemporary education – an international symposium* (pp. 34-51). Hamburg: Unesco Institute for Education.