

## PRILOZI

doi: 10.19090/ps.2019.0.81-96

Žan Pijaže

### JAN AMOS KOMENSKI (1592 - 1670)

Izvod iz članka *Jean Piaget: Jan Amos Comenius*<sup>1</sup>

Ništa nije lakše, ali ni opasnije, nego tretirati autora koji je stvarao pre 300 godina kao modernog i tvrditi da njegov rad predstavlja izvor savremenih i novih trendova misli. Tipični primer teškoća ove vrste interpretacije vezan je za kontroverzu o značaju radova Frensis Bekona (i sam primer je ovde od naročitog značaja, budući da je Bekon, koliko je nama poznato, bio jedan od izvora inspiracije Komenskom, koga je često citirao). Pojedini autoriteti smatraju Bekona pretečom moderne eksperimentalne nauke; drugi u njegovom empirizmu pronalaze ostatke prednaučnih načina razmišljanja i naglašavaju da je, kao teoretičar, izgubio svaki kontakt sa naučnim tokovima svog vremena, kao što su Galileovi radovi. I Komenski takođe može biti predstavljen ili kao preteča evolutivne teorije, genetičke psihologije, nastavnih metoda zasnovanih na dečjoj psihologiji, funkcionalnom i internacionalnom obrazovanju, ili kao metafizičar koji nije imao predstavu o potrebama eksperimentalno psihološkog ili čak nastavnog istraživanja i koji je podredio diskusiju zasnovanu na idejama analizi činjenica. Ipak, svi ovi ekstremni sudovi bi bili netačni.

Pravi problem je pronaći u radovima Komenskog - budući da je naše znanje o njima obogaćeno otkrićima grupe naučnika sa Instituta Komenskog (Univerzitet Komenskog) u Pragu - ne ono što je uporedivo sa modernim trendovima, ako se ostali aspekti zanemare, nego ono što čini osnovno jedinstvo u razmišljanju ovog velikog češkog stručnjaka kako za teoriju, tako i za praksu, i uporediti ga sa onim što znamo i čemu danas težimo. Zbog toga ćemo u prvom delu ovog uvoda pokušati da otkrijemo dominantne ideje kojim se Komenski rukovodio; zatim ćemo, u naredna dva dela, potražiti one aspekte rada ovog velikog prosvetitelja, koji su nam još uvek važni, u svetlu osnovnih ideja prilagođenih za nas prihvatljivim uslovima.

---

<sup>1</sup> *Prospects (UNESCO, International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 1/2, 1993, p. 173-96.*  
©UNESCO:International Bureau of Education, 1999

## I

Kada iščitavamo mnoštvo radova Komenskog, veoma je teško izdvojiti ideje - vodilje sistema u kome često ima nejasnoća, ponekad čak i očiglednih kontradikcija.

Za početak, kako da protumačimo činjenicu da se teolog zaljubljen u metafiziku i prožet spekulativnim duhom sedamnaestog veka zanimao za obrazovanje do te mere da je napisao "Veliku didaktiku"? I, zaista, postojale su tada mnoge obrazovne institucije u kojima su razvijane određene specijalne metode i upravo one su opisane u tom delu. Na primer, Ratke i Alsted su bili prvi koji su skrenuli pažnju Komenskog na problematiku nastave, naročito na polju učenja jezika. Ali trebalo je preći veoma dug put pre izgradnje čitave filozofije nastave i postavljanja njenih čvrstih okvira. Mislioci i filozofi, od Montenja i Rablea do Dekarta i Lajbnica, su takođe imali temeljna zapažanja vezana za obrazovanje, ali su ona korelirala sa njihovim osnovnim idejama. Ne samo da je Komenski bio prvi koji je postavio temelj nauke o obrazovanju, nego ju je učinio samim jezgrom *pansofije*, koja je, prema njegovom mišljenju, trebalo da predstavlja deo opšteg filozofskog sistema. Kako bismo drugačije tumačili tako originalan i nesvakidašnji pristup problematici i to sredinom sedamnaestog veka?

Duh u kom je Komenski pokušavao da napiše nezavršeni rad poznat kao „Konzultacije“ bio je najbolji dokaz da je imao nameru da umetnost podučavanja postane sama po sebi jezgro *pansofije*, ali u tome nije uspeo. Umesto da izgradi potpuni, nedeljivi korpus znanja, tu univerzalnu nauku koja bi se zvala *pansofija* - doktrinu progresivnih postignuća "sveta ideja" - Komenski je bio prinuđen, zbog toga što je insistirao na didaktičkom, podjednako kao i na filozofskom cilju (a to je, inače, najzanimljiviji aspekt njegovog rada), da pribegne pojednostavljivanju i asimilaciji. Želeo je da izgradi sopstveni sistem, ali je istovremeno podsticao ambiciju da se obezbedi neka vrsta uvoda u filozofiju za sve. Takav poduhvat bio je jedinstven u sedamnaestom veku. Otud isti problem: kako da objasnimo pojavu potrebe za formiranjem sistemat-ske osnove obrazovanja, koja podrazumeva opštu filozofsku spekulaciju?

Postojala je još jedna prepreka. Predgovor "Velikoj didaktici" sa dozom smelosti kontrastira a priori metodu, koji autor namerava da sledi zajedno sa empirijskim ili a posteriori eksperimentima u podučavanju, koje su tipične za obrazovni rad njegovih prethodnika.

„Usudujemo se da obećamo Veliku didaktiku... čitavu umetnost podučavanja svih ljudi svemu, ali podučavanja sa takvom sigurnošću, da rezultati ne mogu izostati... Na kraju, nameravamo da za sve ovo pronađemo a priori potvrdu, potvrdu koja proističe iz nepromenjive prirode same materije... kako bismo mogli položiti temelje jedinstvene umetnosti osnivanja univerzalnih škola.“ (Comenius, 1896)

Ali "obećanje" o a priori nauci o obrazovanju, taj "ogromni" projekat kao što je sam Komenski priznavao, po svoj prilici nije ispunjeno, jer ako tragamo za osnovama ovog naučnog podučavanja, otkrićemo da se Komenski zadovoljava teorijom senzacije: "istinitost i izvesnost nauke zavise više od svedočanstva o senzacijama, nego

od ičeg drugog” ili “Izvesnost nauke se, dakle, povećava proporcionalno osećajnoj (čulnoj) percepciji”. (Comenius, 1896) Često se javljaju i kontradikcije između opštih principa koje autor proklamuje i kvazi senzualističkog empiricizma dobrog dela njegove formule. Iz tog razloga moramo pretpostaviti da postoji originalna veza između ova dva donekle nepomirljiva iskaza, i da postoji sinteza koja povezuje čoveka sa prirodom na način da može da ilustruje zbog čega je obrazovni proces kamen temeljac njegove filozofije.

Ipak, postoje još neki problematični aspekti. Obrazovanje, prema Komenskom, nije samo obučavanje deteta u školi ili kod kuće; ono predstavlja proces koji utiče na čitav život čoveka, kao i na nebrojena društvena prilagođavanja koja mora da učini. Društvo u celini Komenski posmatra za „*sub specie educationis*“ (Comenius, 1896). Veliki principi mira i međunarodnog sistema obrazovanja, koji ga čine prethodnikom mnogih savremenih institucija i trendova u razmišljanju, proističu iz jedinstvene sinteze prirode i čoveka, i predstavljaju, kao što smo već sugerisali, centralni element njegovih spekulacija i objašnjenje misterije prosvetiteljeve filozofije u vreme u kom je obrazovanje bilo stvar ili tehnika bez teorijske podrške ili globalnog razmatranja bez pokušaja da se konstituiše nauka o podučavanju ili obrazovanju.

Ove probleme možemo rešiti samo ako otkrijemo kompleksnije bazične koncepte filozofije Komenskog, od onih koji se obično uzimaju kao dovoljni - koncepte čiji je sam obrazac takav da omogućava postavljanje centralnih ideja sistema u savremeni kontekst. Upravo time se objašnjava ambivalentni utisak zastarele forme i aktuelne suštine, koji se stiče čitanjem dela velikog pedagoga.

U tom smislu, metafizika Komenskog se nalazi između sholastike nadahnute Aristotelom i „mehikalizma“ (Patocka, 1957) sedamnaestog veka. Svako može uočiti srodstvo između njegove filozofije i filozofije Bekona, ali, uz poštovanje prema empiricizmu, tu vezu ne treba prenaglašavati; glavne tačke koje treba imati na umu su povratak prirodi i *instauratio magna*. Aristotelov jezik kojim se Komenski služi je dovoljno očigledan; ipak, on konstantno teži zameni statične hijerarhije formi konceptom napretka i postanka, kao i idejom o paralelizmu ili harmoniji između različitih kraljevstava. Drugim rečima, kod njega je često primetna neoplatonska nota; Jan Patoka je prilično tačno akcentovao taj uticaj, kao uticaj Kampanele (Patocka, 1957).

Ovakav pristup otklanja neke od poteškoća i baca neočekivano svetlo na glavne konture njegovog rada. Centralna ideja je verovatno ona o prirodi kao tvorcu oblika, koji se odražavaju u ljudskom umu i, zahvaljujući paralelizmu između čoveka i prirode, čini uređenje obrazovnog procesa automatskim. Prirodni poredak je istinski princip podučavanja, ali je njegov redosled dinamičan, tako da vaspitač može da ispunjava svoj zadatak samo ako ostane oruđe u rukama prirode. Obrazovanje je, dakle, integralni deo formativnog procesa kojim su zahvaćena sva bića i predstavlja samo jedan aspekt tog ogromnog razvoja. Proces razmnožavanja živih bića je usklađen sa uzlaznom putanjom nivoa ljudske aktivnosti; i ta uzlazna putanja, koja će nas dovesti do Milenijuma, spaja spontani razvoj prirode i obrazovni proces. Obrazovanje, dakle,

nije ograničeno samo na uticaj škole i porodice, nego predstavlja i deo opšteg društvenog života. Ljudsko društvo je obrazovno društvo: iako ta ideja nije eksplicirana do 19. veka, filozofija Komenskog je dala uvid u nju. Otuda su i diskutabilne *pansofijska ambicija* - "naučiti svemu i sa svake tačke gledišta sve ljude" - i fundamentalni spoj obrazovnog ideala i ideala međunarodne organizacije.

Ipak, na taj način možemo steći predstavu o tome kako je Komenski kao metafizičar, i Komenski koji se hvatao u koštac sa mnoštvom praktičnih problema sa kojima se susretao kao nastavnik jezika i organizator škola, uspeo da postigne unutrašnje jedinstvo, pronalazeći ga u elaboraciji filozofije zasnovane na obrazovanju. Genijalnost Komenskog počiva u prihvatanju činjenice da je obrazovanje jedan od aspekata formativne mašinerije prirode.

Možemo uočiti i da se proglašavanje a priori naukom o obrazovanju na početku dela „Velika didaktika“ može uskladiti sa očiglednim senzualizmom koji je prisutan u brojnim odlomcima tog dela. Komenski nije bio senzualista, mada, kao što ćemo imati prilike da vidimo, verovatno nije uspeo da inkorporira paralelizam između segmenata *ratio i operatio*, kako bi naglasio aktivnu prirodu spoznaje. Prema njegovim shvatanjima, međutim, senzacija kreira znanje, to jest, on šalje signale koji spontanu mentalnu aktivnost povezuju sa spontanom aktivnošću čiji su rezultati materijalne tvorevine. Baš kao što, prema Aristotelovskoj formuli, umetnost oponaša prirodu (iz vizure peripatetika), tako i senzacija omogućava ponovno uspostavljanje harmonije između aktivnog poretka stvari (onog koji podučava) i spontanosti subjekta koji percipira (Bovet, 1943).

Sada konačno možemo da razumemo zbog čega je Komenski postao apostol međunarodne saradnje baš na polju obrazovanja. Nema sumnje da su sukobi između crkvenih redova, koji su ga primorali na tragično izgnanstvo i upropastili njegovu karijeru i kao teologa i kao nastavnika, dali osnovu njegovim internacionalnim ubeđenjima, baš kao što mu je i njegov eksperimentalni angažman kao prosvetnog radnika dao polaznu osnovu za bavljenje obrazovanjem. I kao što je njegovo razmišljanje o toj temi integrisano u koncept sveta u kom obrazovanje proističe iz formativne aktivnosti prirode, tako su i njegove društvene i internacionalne ideje na kraju postale integralni deo njegove opšte doktrine sklada i napretka.

Ukratko, sistem Komenskog karakteriše doslednost; glavni činioци te koherentne veze, iako nisu očigledni na prvi pogled, predstavljaju kapitalne obrazovne principe, i odnose se kako na društvene i međunarodne, tako i na sholastičke kategorije, što je on konstantno eksplicirao. Značaj dela Komenskog u sadašnjem vremenu treba dakle tražiti u osovinama njegovog sistema, ili, drugačije rečeno, savremeno gledište mora da tretira sistem kao takav, umesto da ga raščlanjava na pojedinačne aspekte, što bi, u slučaju njihove izolovanosti od konteksta, vodilo u proizvoljne interpretacije. Iako tako ne deluje, Komenski nam je istinski bliži po svom konceptu ljudskog razvoja kao dela prirode, nego po većini specijalnih teza koje zastupa u delu „Velika didaktika“.

## II

Osim u nekoliko slučajeva, prava razlika između Komenskog i nas je razlika u načinu razmišljanja karakterističnom za sedamnaesti i onom karakterističnom za dvadeseti vek. U današnje vreme više ne verujemo da će nam metafizika pomoći da razumemo razvoj deteta ili čoveka kao društvenog bića, ili da shvatimo interakciju između čoveka i prirode, a da ne pomenemo zakone prirode. Umesto jednostavne spekulacije sada imamo niz zasebnih naučnih disciplina, tako da centralne ideje Komenskog moraju biti prenesene u kontekst današnjice uz dužno uvažavanje ove fundamentalne promene u metodologiji. Ovakva transpozicija je sasvim legitimna; tokom razvoja nauka, neke ideje su često predstavljene u filozofskim koordinatama, pre njihove naučne nadogradnje u kompleksnije strukture ili pre podvrgavanja sistematskoj naučnoj proverbi. Koncepti koji se tiču atoma, njihovog održanja i sl. samo su neki od mnoštva potencijalnih primera.

Bez obzira na ove razlike u metodologiji, Komenski se svakako može smatrati jednim od prethodnika ideje o genima u razvojnoj psihologiji, kao i osnivačem sistema progresivnih instrukcija prilagođenih stadijumu razvoja koji je učenik dostigao.

Uvažavajući prvu od ove dve teze, Komenski je interpretiran ili kao zagovornik urođenih sposobnosti - mentalni razvoj se pripisuje sazrevanju unapred određenih struktura - ili kao empirista koji um tretira kao praznu posudu, koja se postepeno puni znanjem izvedenim iz senzacija. Baš kao i sve one koji su verovali u spontanost i aktivnost subjekta, neki su ga optuživali da naginje preformiranosti, a drugi da preteruje u delu koji se odnosi na ulogu iskustva. Koncept Komenskog o paralelizmu čoveka i prirode treba pažljivo kritički razmotriti. Takav paralelizam je otvoren prema dva cilja koja su malopre pomenuta, ako je zamišljen kao statičan, ali je upravo dinamička doktrina ta koja povezuje formativni poredak materijalnog sveta i formativni poredak inherentan postupcima subjekta, koji, prema Komenskom, predstavlja i zakon razvoja i edukativni proces kao takav.

Što se tiče druge teze, koja se odnosi na podučavanje, Komenski razrađuje sve implikacije svoje vere u razvojne faze. On razlikuje četiri tipa škola za ono što danas smatramo najvažnijim periodima ili fazama u obrazovanju: fazu novorođenčeta, detinjstvo, adolescenciju i mladost. I, sa zaista izvanrednom intuicijom, shvata činjenicu da su iste forme znanja neophodne na svakom od različitih nivoa, jer odgovaraju stalnim potrebama; razlika između tih nivoa počiva uglavnom u načinu na koji su forme znanja definisane i predstavljene. U odlomku iz dela „Velika didaktika“, na koji Ž. Piobeta s pravom skreće pažnju u uvodu svom francuskom prevodu, Komenski predstavlja sledeći predlog koji se odnosi na sukcesivne tipove škola, čime pokazuje duboko psihološko razumevanje:

„Iako se te škole razlikuju, mi ne želimo da u njima učenike podučavaju različitim stvarima, nego istim, ali na drugačiji način. Mislim, da ih podučavaju svim onim stvarima koje muškarce mogu učiniti pravim muškarcima, a naučeno zaista naučenim; učenike treba podučavati uzimajući u obzir njihov uzrast i prethodnu pripremu, sve vreme stremeći napretku.“ (Comenius, 1896, Piobetta, 1952)

Ovo je veoma precizna anticipacija sukcesivne rekonstrukcije vrste znanja po fazama (na primer, od same akcije preko jednostavne reprezentacije do promišljanja), prema sistemu konsekutivnog razvoja, čiju analizu nam omogućava savremena genetička psihologija.

Još šire, u šestom delu "Principi nastave i učenja", iz ideje o spontanom razvoju Komenski izvodi sledeća tri pravila, koja bi mogla biti napisana zlatnim slovima na vratima svake savremene škole - do te mere su i dan-danas primenjiva, ali se na žalost retko primenjuju.

1. Ako bi se predavanja skratila što je više moguće, recimo na četiri sata, preostalo bi isto toliko vremena za samostalno proučavanje.

2. Ako bi učenik bio u obavezi da pamti što je manje moguće, odnosno samo najvažnije stvari, preostaje mu samo da shvati opšte značenje.

3. Trebalo bi sve organizovati tako da odgovara kapacitetu učenika, koji se prirodno povećeva učenjem i odrastanjem (Comenius, 1896).

Drugim rečima, ako je dete zaista u procesu spontanog razvoja, tada se od njega mogu očekivati individualno učenje, samostalne vežbe i, sa odrastanjem, transformacija kapaciteta; škola treba da iskoristi takve mogućnosti, umesto da ih ignoriše pod pretpostavkom da se obrazovanje može svesti na eksterno, verbalno i mnemoničko prenošenje znanja od reči nastavnika na um učenika. Istina, u mnogim drugim odlomcima Komenski stavlja akcenat na receptivnost. Uloga slika i čulnih podataka, metafora levka kojim se uliva znanje i mnoge druge slične poruke, po svoj prilici protivureče ostalim izjavama. Ali ako imamo u vidu ideju o paraleli između formativne prirode i obučavanja čoveka, nemoguće je ne uvažavati gore navedena tri pravila kao pokazatelje priznavanja uloge aktivnog razvoja.

Ako bismo sada zašli u detalje ove teorije obrazovanja zasnovane na spontanom razvoju, bili bismo zadivljeni njenim modernim prizvukom, uprkos odsustvu jasne teorije o odnosima između akcije i mišljenja.

Za početak, osvrst na poslednje stanovište: opšta teorija Komenskog obuhvata koncept paralelizma ili odgovarajuće harmonije, pre nego koncept zavisnosti između kognitivnih funkcija ili organa (*mens, cerebrum, ratio*) i samih aktivnosti (*manus, operatio, artes*). Međutim, čim se dotakne podučavanja, ispravlja svoj stav i uporno potvrđuje primat aktivnosti:

„Zanatlije svoje šegrte ne pripremaju teorijski; bez odlaganja ih ubacuju u proces rada, kako bi naučili da kuju metal kovanjem, rezbare rezbarenjem, slikaju slikanjem, skaču skočivši. Zato, pustite učenike u školama da pišu pišući, govore govoreći, pevaju pevajući, rezonuju rezonujući... škole mogu jednostavno biti radionice u kojima se vredno radi. Uz kvalitetnu praksu, spoznaćemo istinitost poslovice: *Fabricando fabricamur.*“ (Bovet, 1943)

Komenski insistira na ovom principu čak i kada je u pitanju učenje jezika, naročito naglašavajući da primeri moraju prethoditi pravilima: baš kao što se prirodni tok razvoja očituje prvo kroz akciju, da bi se tek onda ukazale okolnosti pod kojima je ta

akcija nastala. Primeri ne mogu biti izvedeni iz pravila ako ono nije dobro shvaćeno, a razumevanje pravila poniče iz retroaktivne prezentacije primera, koja je već utvrđena u spontanoj praksi. (Comenius, 1896)

Ovaj princip prethodne aktivnosti Komenski interpretira u najširem smislu, u skladu sa svojom doktrinom o spontanosti, kao poziv na igru u kojoj su potrebe i interesi simultani, ili su afektivna motivacija i funkcionalna praksa izvori znanja. Drugim rečima, Komenski ne želi vežbanje u vakumu ili puko probijanje kroz akciju, nego aktivnosti zasnovane na interesovanju. P. Boveť u vezi s tim citira nekoliko zanimljivih odlomaka. Početni su interesantni zbog svog širokog opsega: "Ne započinjite nikakvo podučavanje, a da prethodno niste probudili interesovanje učenika". Ili: "Učenicima uvek ponudite nešto što je i prihvatljivo i korisno; njihov um će posleđično biti pripremljen i oni će napredovati sa entuzijazmom i punom pažnjom." Treći odlomak je interesantan s psihološke tačke gledišta. Kada učenik nema jasno determinisanu potrebu za usvajanjem, Komenski preporučuje proceduru započinjanja neke teme, a zatim nagli prekid, kako bi se stvorila praznina - recimo, početi sa pričanjem kratke priče, a zatim prekinuti u sredini. Ono čime se Komenski ovde služi nije zapravo stvaranje prave potrebe kod učenika, nego - prema mišljenju psihologa K. Levina, koji je proučavao efekte naglo prekinute aktivnosti - stvaranje "kvazipotrebe" (Boveť, 1943).

Funkcionalna priroda aktivnosti ili spontanost u koje Komenski veruje, prirodno ga navode da zauzme jasan stav uz uvažavanje odnosa između praktičnih i formalnih metoda. O ovom pitanju se razvila zanimljiva diskusija, koja se naslanja na drugi princip "Neophodni uslovi za podučavanje i učenje": *priroda prvo pripremi materiju, pa joj tek onda da formu*. Posle nekoliko refleksija o potrebi obezbeđivanja odgovarajuće školske opreme pre početka nastave (knjige, ilustracije, uzorci, modeli, itd.), Komenski izvodi centralno pitanje o odnosima između govora i poznavanja materije. Kao bivši nastavnik latinskog i drugih jezika, on donosi konačnu presudu:

Jezici se u školama uče pre nauka, budući da se razvoj intelekta nekoliko godina zadržava na proučavanju jezika i tek posle tog perioda počinje da procesuiru ostale predmete, matematiku, fiziku, itd. A ipak je materija od ključnog značaja, dok su reči samo slučajnog karaktera: materija je telo, a reči garderoba; stvari su jezgro, a reči omotač, ljuska. I stvari i reči treba servirati intelektu u isto vreme, s akcentom na stvarima, jer su i one podjednako predmet razumevanja, baš kao i jezici (Comenius, 1896).

Drugim rečima iza aristotelovskog jezika materije i forme, ili supstance i slučajnosti, Komenski se vraća progresivnom nizu izgradnje strukture; a kao nastavnik u potpunosti je svestan štetnog uticaja dugotrajnog obrazovnog proesa - verbalizam ili pseudoznanje u kombinaciji sa pukim rečima daleko je od pravog znanja, koje učenik stiče kroz aktivnosti vezane za predmet proučavanja. Generalno posmatrano, drugi princip iz "Principi nastave i učenja", mnogo je slikovitiji nego upravo pomenuti drugi princip: "Priroda priprema materiju pre nego što joj da formu" (Comenius, 1896), tvrdi Komenski. Sa obrazovnog stanovišta to znači da stečeno znanje ("u svakoj prilici mladi učenici moraju biti prožeti strastvenom željom za znanjem i učenjem") ima spontanu tendenciju



da postane organizovano; zbog toga se ono može koordinisati uz pomoć logičkih i verbalnih struktura, gde god je takva koordinacija zasnovana na zvučnom sadržaju, odnosno početnom sadržaju koji zahteva formulaciju. S druge strane, formalana uputstva koja prethode razumevanju sadržaja, mogu nas ponovo dovesti do verbalizma.

Dva od ovih “Principa nastave i učenja” zaslužuju posebnu pažnju, zbog toga što naglašavaju ono što danas nazivamo genetičkim i funkcionalnim aspektima ideja Komenskog o edukativnoj psihologiji. Citiraćemo načelo VII: “Priroda daje podsticaj samo potpuno razvijenim bićima, koja žele da se oslobode ljuštore.” Načelo VIII glasi “Priroda pomaže sama sebi na sve raspoložive načine.” Iz ovih načela Komenski izvođi dva zaključka, koji još jednom jasno potvrđuju potrebu za obrazovanjem po stepenima usklađenim sa različitim nivoima mentalnog razvoja i za sistemom učenja koji ne remeti prirodni redosled materije i forme: ‘U ovim situacijama su mladi prisiljeni da uče: (I) ako su dečaci primorani da uče o stvarima koje prevazilaze njihov uzrast i kapacitet; (II) ako su primorani da uče napamet ili da rade stvari koje im prethodno nisu temeljno objašnjene i demonstrirane (Comenius, 1896).

Najjasniji pokazatelj genetičkog trenda u idejama Komenskog je Načelo I: “Priroda iščekuje povoljan trenutak”. Podsećajući da se životinje razmnožavaju i biljke rastu u skladu sa godišnjim dobima, Komenski insistira da treba iskoristiti povoljne momente za vežbanje inteligencije i da taj proces treba izvesti postepeno, sledeći utvrđeno pravilo. Ovo je, opet, naglašavanje onoga što bismo u savremenoj terminologiji nazvali redosledom faza razvoja.

Svi znamo, međutim, u kakvu zabludu ti principi mogu dovesti kada je u pitanju stvarna praksa predavanja. Koliko samo škola poziva na ideje o razvoju, interesovanju, spontanoj aktivnosti, itd. iako im je praksa zapravo usmerena samo na ono što je određeno nastavnim planom i programom, jedina interesovanja su nametnuta, a aktivnosti propisuju odrasli autoriteti! Prava mera aktivnog učenja (oblika obrazovanja koji je danas možda gotovo podjednako redak kao i u sedamnaestom veku) ispostavlja se da je način na koji se utvrđuje istina. Autentične aktivnosti nema sve dok učenik prihvata istinitost tvrdnje samo zato što se prenosi sa odraslog na dete, sa aurom eksplicitnog ili implicitnog autoriteta koji se vezuje za reči predavača, odnosno za tekstove u udžbenicima. Ipak, postoji aktivnost u okviru koje učenik ponovo otkriva ili rekonstruiše istinu uz pomoć spoljnih faktora ili unutrašnje, mentalne aktivnosti, kao što su eksperimentisanje ili nezavisno rezonovanje. Deluje da je Komenski pravilno shvatio ovu važnu činjenicu. U poslednjoj školi na čijem je čelu bio 1650. godine u Blatnom Potoku. Čini mi se da je Komenski jasno shvatio ovu važnu činjenicu. U poslednjoj školi čiji je upravnik bio, u Blatnom Potoku 1650. godine, redukovao je svoje osnovne principe podučavanja:

1. Delovati postupno, po fazama (*omnia gradatim*).
2. Proučiti sve samostalno, bez potčinjavanja autoritetima (Komenski je to nazivao “autopsijom” u etimološkom smislu te reči).
3. Raditi na sopstvenom impulsu: «autopraksa». Ovaj princip zahteva, pozivajući se na sve što je predočeno intelektu, memoriji, jeziku i rukama, da učenici uporno



samostalno traže, otkrivaju, diskutuju, rade i ponavljaju, a da je uloga nastavnika da proveravaju da li je zadatak ispunjen i da li je obavljen na pravi način.

Takav ideal intelektualne edukacije je čvrsto povezan sa idejama moralnog vaspitanja, što može poslužiti kao svojevrsna provera, kojom bi se verifikovala vrednosti dela Komenskog u današnje vreme. U vreme kada je vaspitavanje prutom predstavljalo obrazovni instrument (kao što je predlagao Lok), a poslušnost vrhunsko moralno načelo, da li je Komenski bio u mogućnosti, kao što smo mi danas, da iz koncepta razvoja i spontane aktivnosti, izdvoji formulu moralnog obrazovanja, koja bi istovremeno bila i nastavak formativnih težnji prirode, a kojima se veliki prosvetitelj konstantno obraća u paraleli koju povlači između čoveka i prirode?

Dodirna tačka bi svakako bilo pitanje primene retributivne pravda ili kazna. A Komenski je bio radikalni protivnik telesne kazne:

„Primenom sile povećava se verovatnoća da izazovemo prezir prema nauci, pre nego ljubav prema njoj. S tim u vezi, kad god uočimo da je um oboleo i odbija da uči, trebalo bi da primenimo blage meleme i ni po koju cenu da ne uključimo nasilne mere. Samo Sunce na nebu uči nas lekciju o tome. U rano proleće, kada su biljke mlade i nežne, ono ih ne greje previše, da ih ne bi spalilo, nego ih greje i osnažuje blagim temperaturama... Baštovan deluje po istom principu, pa ih ne orezuje dok još nisu stasale. Ni muzičar ne udara po svojoj liri pesnicom ili štapom, ne treska je o zid, zbog toga što je proizvodila neskladan zvuk, nego joj pristupa po naučnim principima, naštimava je i dovodi u red. Upravo takav vešt i suosećajan tretman je potreban učenicima da bi zavoleli učenje, dok bi drugi način samo pretvorio njihovu lenjost u antipatiju, a njihov nedostatak interesovanja u istinsku glupost.“ (Comenius, 1896)

Ali ovi odlučni argumenti protiv telesne kazne nisu i jedini koje je Komenski izneo. Čitavo poglavlje posvećeno školskoj disciplini svedoči o njegovom naporu da promovise pozitivne sankcije (ohrabrivanje, emulaciju, itd.), pre nego negativne. Ukratko, na polju pedagogije koja se tiče discipline, on pokazuje isti duh kao i u svojoj filozofiji - budući teologom, on ne naglašava greh, nego insistira na pohvalama prirodi koja je u «većitom progresu» (naslov Principa VII, u kom tretira stabilnost institucija obrazovanja i škole).

Pored ideja o kažnjavanju, centralni koncept Komenskog o moralnom obrazovanju je takođe veoma funkcionalan, i ilustruje njegovu sklonost ka vežbanju kroz iskustvo, umesto prisile ili usmenih instrukcija:

Vrline se uče (stiču) ako se konstantno radi ono što je ispravno... učenjem mi otkrivamo ono što je potrebno da naučimo, a ponašajući se kao što smo naučili, otkrivamo kako treba pravilno da se ponašamo. Na isti način na koji dečaci s lakoćom nauče da hodaju - hodajući, da govore - pričajući, da pišu - pišući, mi ćemo se naučiti poslušnosti bivajući poslušnim, apstiniranju - apstinencijom, istini - govoreći istinu, doslednosti - bivajući doslednim. Ipak, istovremeno je neophodno pružiti pomoć detetu savetom ili primerom.

Ali, onaj koji pokazuje put nije obavezno odrasla osoba. U za njega netipičnom odlomku „Methodus linguarum novissima“, koji je citirao P. Bovet, Komenski

je istakao imitaciju i društvene igre i u svom sistematičnom maniru definisao sedam karakterističnih faktora tih igara. Po svoj prilici uočio je ulogu socijalnih odnosa uspostavljenih među učesnicima igara, kao i ulogu konkurencije i pravila koja su igračima nametnuta u igri.

Pošto smo naglasili da su osnovni koncepti teorije o obrazovanju danas i dalje veoma validni, morali bismo reći nekoliko reči o njegovim idejama o organizaciji škole. Ova će nas tema u poslednjem delu „Uvoda“ odvesti do socijalnih i internacionalnih aspekata njegove doktrine.

U vreme kada u obrazovanju nije bilo ni stabilnih institucija, niti opštih studijskih programa, Komenski je bio istrajan u nameri da izgradi racionalnu administrativnu strukturu i razvije napredne, koherentne programe. Njegovim elaboratski detaljnim planiranjem dominiraju dve potrebe za jedinstvom: horizontalno jedinstvo poštovanja plana i programa na datom nivou i vertikalno jedinstvo u pogledu hijerarhije faza obrazovanja.

U prvom od ova dva aspekta, upečatljivo je to što Komenski u sferi podučavanja nauke (koja mu, po svoj prilici, nije bila omiljeni predmet) ima veoma živ i savremen osećaj za uzajamnu zavisnost nauka, koja iziskuje koordinaciju nastavnih planova:

Iz ovoga (misli na interakciju delova sistema) proizilazi da je pogrešno usmeriti studenta na detaljno podučavanje više grana nauke, pre nego što mu se ukaže na okvire čitavog carstva znanja i da niko ne treba da bude instruisan da postane stručnjak iz bilo koje oblasti znanja, a da prethodno nije temeljno razumeo njenu povezanost sa ostalim granama.

Takođe je zanimljivo koliki značaj Komenski pripisuje principu integracije prethodno stečenog znanja sa onim stečenim kasnije, prateći obrazac koji je podudaran sa aktuelnim razvojnim konceptima.

Što se tiče organizacije školovanja, pomenuti su principi podele na nivoe koji odgovaraju različitim fazama mentalnog razvoja: obdanište (ili „majčino koleno“) za novorođenčad, javna ili nacionalna škola za decu, gimnazija ili srednja škola za stariju decu i akademije za studente.

Još jedna zanimljivost vezana za ovu vrstu organizacije je ta da Komenski želi da ona bude ista za sve - jedan školski sistem za sve:

„Svi mladi oba pola treba da pohađaju javne škole... za početak, narodnu školu. Neki pisci su suprotnog mišljenja. Ceper i Alšted bi nas ubeđivali da svi mladi koji su predisponirani za manuelne poslove treba da pohađaju narodne škole, dok je onima, čiji roditelji žele da im omoguće više obrazovanje, mesto u školi latinskog. Iz ove perspektive i s obzirom na čitav didaktički sistem koji sam razvio, prinuđen sam da se sa njima ne slažem.“ (Comenius, 1896)

Ali teško da se nezadovoljstvo Komenskog zaustavlja samo na ovim, opštim principima. On iznosi zapanjujuće proročanske poglede na brojna pitanja. Možemo navesti dva primera.

Jedan od njih tiče se obrazovanja devojaka. U tom smislu, on insistira na potpunoj jednakosti polova u skladu sa svojim pansofsijskim principom da svi moraju biti učeni svemu:

„Ne postoji dobar razlog zbog kog bi slabiji pol (dao bih savet naročito na ovu temu) bio isključen iz potere za znanjem (da li na latinskom, ili na maternjem jeziku). One su obdarene podjednako oštrim umovima i kapacitetom za sticanje znanja (često većim od kapaciteta pripadnika suprotnog pola) i sposobne da dostignu najviše pozicije, s obzirom da im je Bog lično dao da vladaju nacijama, da studiraju medicinu i bave se stvarima od kojih ljudski rod ima koristi. Zbog čega bi smo im dozvolili da savladaju alfabet, a zatim ih oterali od knjiga.“ (Comenius, 1896)

Ali ako su ove izjave u korist obrazovanja devojaka logična posledica njegovog sistema (kojima se ni malo ne umanjuje njegova zasluga za doslednost), jedan njegov stav je još više neuobičajen za sredinu sedamnaestog veka. U pitanju je njegova molba za zaostale, “prirodno tupe i glupe”. On smatra da je neophodan univerzalni pristup takvim intelektima. Što su čovekove dispozicije sporije i slabije, to mu je potrebna veća pomoć... „Ne postoji ni jedan čovek, čiji je intelekt toliko slab, da ga ne može unaprediti uticaj kulture.“ (Comenius, 1896)

Vidimo, dakle, kako arhitektura sistema u kom je uspostavljena paralela između čoveka i formativne prirode, inspiriše ne samo funkcionalni sistem obrazovanja, nego i koncept generalne organizacije obrazovanja. Ovo nas vodi do socijalnih i internacionalnih aspekata doktrine.

### III

Pokušali smo da u prethodnom tekstu pokažemo koliko su aktuelne ideje Komenskog o obrazovanju, a naročito, koliko je savremena njegova metodologija. Najneverovatniji, i u mnogome najsavremeniji aspekti njegove doktrine opstali su do danas - ideja o obrazovanju za svakoga i sve ljude, i ideja o međunarodnoj organizaciji javnog obrazovanja. Ovaj segment njegovog rada mogao bi da postane predmet interesovanja organizacije UNESCO, a u nekim pogledima misija Komenskog bi se mogla smatrati pretečom aktivnosti ove organizacije.

Polazna tačka sociološkog aspekta njegove edukativne filozofije je stav o univerzalnom pravu na obrazovanje, zasnovano na jednakosti svih ljudi. Ako imamo na umu koncept Komenskog o društvu kao o obrazovnom društvu, ovo je prosto direktna posledica njegovih ideja o mestu čovekovom u prirodi i veoma je smela, ako se ideja o demokratizaciji obrazovanja razmatra u kontekstu sedamnaestog veka.

Ako univerzalna instrukcija o omladini bude ostvarena odgovarajućim sredstvima (kaže Komenski), nikome od njih neće manjkati materijala za razmišljanje i za činj enje dobrih dela. A mi ćemo znati kako da tretiramo njihove napore i aktivnosti, gde je granica do koje smeju da idu, i kako da svako pronađe pravo mesto za sebe... Deca iz bogataških, nobl ili preduzetničkih porodica, nisu sama došla do takvih položaja, i ne bi trebalo da samo ona imaju pristup školama, dok su druga isključena, kao da za njih nema nade. Duh duva kada i gde hoće.

Ukratko, obrazovni sistem koji je Komeski predložio je univerzalan već po svojoj prirodi; on je *pansofijski* kaže sam Komenski. Namenjen je svim ljudima, bez obzira na materijalni status, religiju, rasu ili nacionalnost. Mora biti dostupan svima, bez obzira koliko “nerazvijeni” oni bili. Komenski bi svakako pohvalio savremene kampanje opismenjavanja, koje se preduzimaju u cilju fundamentalnog obrazovanja i socijalne reintegracije.

Postoje kritičari koji zameraju Komenskom da zanemaruje individualnost. Nije teško demantovati ih; važnost koju pridaje spontanosti, interesovanjima, učenikovim sposobnostima da ocene pojedine izjave i “autopraksi” bila bi potpuno besmislena da ne ukazuje poštovanje svačijoj individualnosti i osobinama po kojima se razlikuje od drugih. Komeskog je naročito brinula univerzalna primena njegove doktrine. Radikalno se suprotstavljajući jezuitskom obrazovanju, koje je, u to vreme, bilo predviđeno isključivo za one sa vrha društvene lestvice, Komenski je branio svoju univerzalističku šemu i njene izrazito demokratske implikacije svojim idejama o jedinstvenom školskom sistemu i obavezi viših slojeva da se pobrinu za obrazovanje sve omladine svoje nacije. Demokratske reforme Komeskog nisu jedino po čemu je slavan; u prilog tome ide činjenica da uvršten među velike preteče sovjetskog obrazovnog sistema, ali i sistema drugih zemalja.

Ali “pansofijski” plan da se svi nauče svemu, sa svake tačke gledišta imao je mnogo drugih implikacija, s obzirom na to da je od početka trebalo da vodi ponovnoj edukaciji (redukaciji) čitavog društva, *emendatio rerum humanarum*. Smisliti metodu nije dovoljno, potrebno je pronaći i sredstva za njenu primenu; ona mora biti uvedena u zakonske odredbe, pomoću kojih bi bila promovisana.

Ništa nije dinamičnije u karijeri Komeskog, od večitog izgnanstva, činjenice da je večito bio u manjini i da, uprkos tome, nikada nije odustao od pravljenja planova za međunarodnu saradnju: opšte šeme za univerzalni mir, predlozi za saradnju među crkvama, više specijalizovanih planova za internacionalna društva za istraživanja na polju erudicije, ali iznad svega, planovi za međunarodnu organizaciju javnog obrazovanja i finalni projekat za „*Collegium lucis*“, koji bi predstavljao neku vrstu ministarstva obrazovanja.

Da bismo što bolje razumeli njegovo delo, morali bismo ukratko predstaviti život litalice koji je Komenski vodio i nebrojene planove koji su osujećeni. Previše je banalno i akademski započeti ovaj deo skicom života Komeskog (koji nam je svima dobro poznat), ali bi bilo dobro podsetiti čitaoca na neke momente koji su bitni za procenavanje njegovih uspešnih pokušaja i poduhvata na međunarodnom planu.

Rođen je 28. marta 1592. godine u Uherskom Hradištu (Uhersky Brod) u Moravskoj. Rano je ostao siročić, a njegovi staratelji nisu polagali mnogo pažnje na obrazovanje, tako da je tek sa 16 godina mogao da pohađa Latinsku školu u Pšerovu. Verovatno je pozicija siročeta lišenog osnovnog obrazovanja znatno uticala na njega, podstaknuvši ga na razmišljanje o odnosima između školovanja i ličnog zalaganja. Sa još jednim mladićem, pripadnikom reda Moravske braće (poznata protestantska

sekte), poslat je na HERNBORNSKI UNIVEZITET (University of Herborn), na kom je studirao protestantsku teologiju, pohađao Alštedove kurseve i upoznao se sa čuvenim Ratkeovim memorijalom o podučavanju jezicima. Uskoro je i sam počeo da piše sličnu knjigu namenjenu češkoj publici i Latinsko - češki rečnik (*Glosar*), koji je usavršavao tokom narednih 40 godina. Kada se vratio u Moravsku postao je upravnik škole, a kasnije paroh u crkvi u Fulneku; ustanak u Češkoj, koji je označio početak tridesetogodišnjeg rata, bio je ujedno i početak njegovih nevolja. Pobegao je od kuće, ostao bez žene i dece, počeo da luta od jedne do druge parohije pišući utešna dela za svoje duhovne kolege i propovedajući o povlačenju u unutrašnji svet svoje svesti. Pošto su ga prognali iz Češke, utočište je pronašao u mestu Lešno u Poljskoj, u kom je Moravsko bratstvo imalo svoj centar, i tamo nastavio da predaje u gradskoj srednjoj školi. Upravo tamo je razvijao svoje ideje o obrazovanju, oslanjajući se naročito na Bekona i Kampanelu, te "vesele restauratore filozofije". Tamo se, takođe, uhvatio u koštac sa velikim problemom svog vremena, problemom metodike. Napisao je delo *Janua linguarum reserata*, koje je doživelo veliki uspeh i „Veliku didaktiku“ (u originalu je napisana na češkom). Za njega su ova dela bila samo oslonac na putu ka mnogo važnijim ciljevima: težio je ni više ni manje nego radikalnoj reformi ljudskog znanja, kao i obrazovanja. „Velika didaktika“ bila je puna takvih ideja, ali je želeo da ih sistematizuje i objedini u univezalnou nauku *pansofiju*.

Pomirenje crkava je bio njegov prvi cilj. Prijatelji iz Engleske koji su takođe bili zainteresovani za pokret pomirenja, pokušavali su da ga dovedu iz Lešnog, a na njegov rad skrenuli su pažnju Ludvig D'Gera, švedskog filantropa holandskog porekla: bez znanja Komenskog, objavili su njegov pansofijski program pod naslovom „*Pansophiae prodromus*“ (delo je privuklo pažnju Mersenne i Dekarta lično) i 1641. ga pozvali u London kako bi pomogao uspostavljanju dijaloga između kralja i parlamenta i učestvovao u formiranju kružoka pansofijske saradnje.

Ovi pokušaji su propali; ipak, iz njih je Komenski crpeo novi žar za promovisanjem svojih ideja o reformi ljudskog društva i edukacije. Pred njim je bio izbor između dve ponude: Rišelje ga je pozivao da osnuje pansofijski koledž u Fracuskoj, a Ludvig D'Ger da reformiše švedski školski sistem. Izabrao je drugu ponudu, nesumnjivo se nadajući da će zadobiti švedsku političku podršku za češke izbeglice. Na putu tamo, susreo se sa Dekartom, Jungiusom i Tasiusom u Hamburgu; bilo mu je teško da prihvati da se nisu u potpunosti slagali sa njegovom idejom o formiranju kružoka za pansofijska istraživanja. U Švedskoj je bio dobro prihvaćen u dvorskim krugovima, ali su pojedini njegovi protestantski pogledi budili sumnju luterantskog javnog mnjenja. Smestio se u Elbingu u Istočnoj Pruskoj (koja je tada pripadala Švedskoj) i napisao „*Methodus linguarum novissima*“. Ali ovaj rad za njega nije bio od naročitog značaja, budući da ga je problematika reforme ljudskih prava okupirala sve više i više.

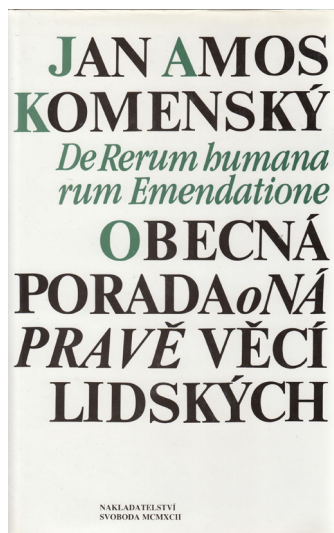
Nakon učešća na „*Colloquium Charitativum*“ održanom u Tornu 1645., na kom je izneo svoje stanovište o pomirenju crkava, naišao je na neodobranje Švedana (predvideo je da će do toga doći, ali je bio istrajan na svom putu, što je svojevrsno sve-

dočanstvo o njegovom karakteru). Uspešno je izbegao mamce katoličke partije, koja je želela da ga iskoristi i, ne postigavši neke konkretne ciljeve, ali zadržavši dostojanstvo u teškim okolnostima, rezimirao šemu za rad na univerzalnoj reformi ljudskog društva na sledeće načine: (a) unifikacija učenja i njeno širenje kroz poboljšani školski sistem, pod nadzorom neke vrste internacionalne akademije; (b) politička koordinacija kroz internacionalne institucije u cilju očuvanja mira; (c) pomirenje crkava koje bi se temeljilo na tolerantnom obliku hrišćanstva. Naziv dela "Opšte savetovanje o popravljajući svih ljudskih stvari" svedoči o tome da mu je ideja bila da program izloži učesnicima velikih pregovora, koji su probudili, a zatim i izneverili mnoge nade tokom sedamnaestog veka.

Posle unapređenja u čin Moravskog biskupa, vratio se u Lešno. Godine 1650. otišao je u Blatni Potok u Transilvaniji u nadi da će uspeti da osnuje pansofijski koledž. Tamo je napisao „*Orbus sensualium pictus*“, prvi ilustrirani udžbenik, koji je doživeo veliki uspeh. U Lešno se vraća 1654. godine: dve godine kasnije, 25. aprila, ono je razoreno u toku švedske invazije na Poljsku. Komenski je tada izgubio čitavu biblioteku i mnoštvo vrednih rukopisa, među kojima latinsko - češki rečnik na kom je od mladosti radio.

Posle ove nesreće, sa porodicom se preselio kod Lorenza D'Gera (sina njegovog nekadašnjeg patrona) u Amsterdam. Odbio je mesto nastavnika, ali je pristao na objavljivanje njegovih sabranih didaktičkih dela. Pokušavao je da dovrši svoju knjigu "Opšte savetovanje o popravljajući svih ljudskih stvari", ali nije uspeo: umro je u novembru 1670. godine u Amsterdamu.

Naslovna strana Komenskijevog najobimnijeg dela "Sveopšte savetovanje o popravljajući svih ljudskih stvari" (*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*), čiji rukopis na latinskom je otkriven godine 1934. u Haleu. Na češkom jeziku objavljeno 1992. godine u Pragu, prilikom obeležavanja 400 godina od rođenja učitelja naroda.



Jedan od razloga zbog kojih najverovatnije nije uspeo da završi svoj poslednji rad, počivao je u činjenici da su njegove teološke i filozofske osnove bile u kontradikciji sa tadašnjim trendovima, koji su se kretali u smeru razvoja pojedinačnih nauka, naročito matematičke fizike. Apsolutno, nedeljivo znanje kome je Komenski težio, bilo je potisnuto pojavom nove, moderne nauke. Ali glavni razlog neuspeha verovatno je onaj poznat od ranije: konflikt između didaktičarske potrebe da se napiše filozofija za sve i želje da se izgradi sama pansofija.

Ovo nedovršeno delo je možda i najbolje svedočanstvo o dubini filozofske, prosvetiteljske i socijalne konzistentnosti misli Komenskog. Tada po-



pularna neoplatonska ideja o “procesiji”, koju sledi “povratak” stvari svom izvoru, poprima novi, konkretniji značaj u sistemu Komenskog, iz razloga što do povratka može doći samo na određenom nivou ljudske aktivnosti, u svetu koji je čovek stvorio za sebe, a za čiju je interpretaciju kao prirodnog, odnosno, kao onog koji učestvuje u formativnim mehanizmima prirode, Komenski imao velike zasluge.

Međunarodni projekti Komenskog se, dakle, ne mogu razdvojiti od njegovih prosvetiteljskih ideja ili od njegove filozofije u celini. Mirnodopska međunarodna organizacija i neka vrsta internacionalnog ministarstva obrazovanja, kakva je trebalo „*Collegium lucis*“ da postane, nisu samo proizvod mašte kojima se težio čovek, koga su tragični životni tokovi sprečavali da ostvari svoje ideje na polju obrazovanja. Kao što smo imali prilike da vidimo iz pregleda njegovih životnih faza, Komenski je konstantno težio, uz direktno naslanjanje na pansofijski ideal, postavljanju temelja za takvu vrstu saradnje, koja mu je bila bliska koliko i ideal podučavanja. Dakle, treba ga smatrati velikim prethodnikom savremenih pokušaja međunarodne saradnje u oblasti obrazovanja, nauke i kulture. Nije slučajno došao na takve ideje, kroz letimične susrete sa savremenim postignućima, njihov nastanak je posledica širokog koncepta njegovog sistema, koji je fuzionisao prirodu, ljudsku aktivnost i obrazovni proces u jedinstvenu celinu. UNESCO i Međunarodni biro za obrazovanje, duguju mu poštovanje i zahvalnost, kakvo njihova velika intelektualna preteča i zaslužuje.

#### IV

U zaključku ćemo razmotriti u kom smislu je Komenski bio značajan za naše vreme.

Njegova aktuelnost ne počiva na njegovim metodama demonstracije, budući da nije razumeo razloge zbog kojih su njegovi savremenici težili razdvajanju nauke od filozofije. Ali paradoks koji je izuzetno poučan sa tačke gledišta istorije nauke, ovaj metafizičar sa svojim snovima o celokupnom znanju i svemu što tome doprinosi, kada je pisao „Veliku didaktiku“ i svoje specijalizovane traktate o kreiranju nauke o obrazovanju i teorije podučavanja, posmatrane kao nezavisne discipline.

Ono što je paradoksalno ujedno i objašnjava zbog čega je Komenski i dalje toliko aktuelan uprkos antičko - metafizičkoj strukturi svojih ideja, je činjenica da je uspevao da dâ izuzetno praktični značaj ključnim konceptima svoje filozofije. Njegove dve centralne ideje su, bez sumnje, ona o prirodi kao o tvorcu forme i o paralelizmu između ljudskih aktivnosti i aktivnosti prirode. Detaljnijom naučnom analizom evolucije živih bića, razvoja deteta i socijalnih struktura, možemo ponovo otkriti velike istine Komenskog, jednostavno ih dopunjujući, a nikako uništavajući ih. Pod bilo kojim uslovima da se tretiraju ove činjenice, istina je: da se deca razvijaju prema zakonima prirode; da obrazovanje mora uzeti takav razvoj u obzir; da ljudska društva takođe evoluiraju prema određenim zakonima; i da obrazovanje takođe zavisi od socijalnih



struktura. Komenski je jedan od autora koga ne treba ispravljati kako bi se njegove ideje aktuelizovale, treba ih samo prevesti i razraditi.

Normativni principi koje je ranije postavio Komenski - njegova centralna ideja o demokratiji u obrazovanju i ideja o potrebi za internacionalnom organizacijom (na svim poljima, ali naročito na polju obrazovanja) i dalje se čuju glasnije od mnogih savremenih pokušaja.

Ipak, kapitalna vrednost velikog češkog prosvetitelja je u tome što je ukazao na niz novih problema. Teorije dođu i prođu, ali problemi ostaju. Oni se neprekidno ponavljaju i variraju, ali ipak zadržavaju svoju osnovnu vrlinu vodilje kroz inspirativno istraživanje. U tom smislu, čak i neadekvatne i neprecizne teorije su često u istoriji nauke i tehnologije imale presudan značaj, samo zbog toga što su pokrenuta nova pitanja.

Sa ove tačke gledišta, od neznatnog je značaja da li su genetički koncept obrazovanja, koji je Komenski propovedao, kao i njegove ideje o mentalnom razvoju, izvedene iz neoplatonskih teorija o "povrtaku" ili iz nekog drugog filozofskog izvora. Važno je svoja promišljanja postavio na nivo ljudske aktivnosti i u kontekst formativnih prirodnih procesa, i na taj način otvorio niz novih problema u vremenu u kom je živio; mentalni razvoj, psihološke osnove naučnih metoda, odnos između školstva i društva, potreba za organizacijom ili uređenjem nastavnih planova i administrativna organizacija obrazovanja, i na kraju - internacionalna organizacija za istraživanje i obrazovanje. Već time što je uvideo da takvi problemi postoje i nije posustao u nameri da privuče pažnju na njihov vitalni značaj za budućnost čovečanstva trasirao je sebi put do slave čuvenog prosvetitelja.

## Literatura

- Bovet, P. (1943) Jean Amos Comenius: un patriote cosmopolite. Geneva.  
 Comenius, J. A. (1896). *The Great Didactic*. London: Adam & Charles Black, p. 157.  
 Patocka, J. (1957). Philosophical Basis for Comenian Pedagogy. *Ceskoslovenska Akademievied, Pedagogica*, No. 2, pp. 137-77, in particular, page 145.  
 Piobetta J. (1952). Introduction to La Grande Didactique. Paris: Presses Universitaires de France, p. 26.

Prevele i priredile:

**Bojana Perić Prkosovački**

Medicinska škola „7.april“ Novi Sad

Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

**Tatjana Ivezić Vukasović**

Novi Sad