

Johann Amos Comenius

„KOMENSKOM U ČAST“
Tematski zbornik radova časopisa

POSEBNO IZDANJE

**PEDAGOŠKA
STVARNOST**

NOVI SAD 2020



PEDAGOŠKO DRUŠTVO VOJVODINE
FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U NOVOM SADU
ODSEK ZA PEDAGOGIJU

PEDAGOŠKA STVARNOST
Časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja

UDK 37	ISSN 0553-4569	eISSN 2620-2700	Novi Sad
God. LXVI	Str. 1–110		2020.

REDAKCIJA

akademik Drago Branković, Republika Srpska
akademik Grozdanka Gojkov, Srbija
dr. sc. Sofija Vrcelj, Hrvatska
dr. Svetlana Kurteš, Velika Britanija
prof. dr. Kanizsai Maria, Mađarska
prof. dr. Ljupčo Kevereski, Makedonija
prof. dr. Radovan Grandić, Srbija
prof. dr. Snežana Gudurić, Srbija
prof. dr. Jovana Milutinović, Srbija
prof. dr. Milica Andevski, Srbija

prof. dr. Josip Ivanović, Srbija
prof. dr. Svetlana Španović, Srbija
doc. dr. Mila Beljanski, Srbija
doc. dr. Vojin Jovančević, Srbija
prof. dr. Marta Dedaj, Srbija
doc. dr. Nina Brkić Jovanović, Srbija
prof. dr. Otilia Velišek Braško, Srbija
doc. dr. Stanislava Marić Jurišin, Srbija
doc. dr. Milena Letić Lungulov, Srbija
asist. dr. Stefan Ninković. B., Srbija

Gost urednik Tematskog zbornika

dr. Zoroslav Spevak

Glavni urednik

dr. Bojana Perić Prkosovački

Odgovorni urednik

dr. Olivera Knežević Florić

Sekretari redakcije

dr. Stanislava Jurišin Marić

MA Tamara Milošević

Tehnička podrška

msr Lana Tomčić

Lektor za srpski jezik

Marina Tucić Živkov

Lektor za engleski jezik

dr. Jelisaveta Šafranj

Za izdavača:

Sanja Rista Popov

Časopis izlazi 2 puta godišnje
email: pedagoskastvarnost@gmail.com

Izdavanje časopisa pomogao Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine – nacionalne zajednice

Na osnovu mišljenja Ministarstva za nauku, tehnologije i razvoj Republike Srbije, br. 413-00-413/2002-01 od 4. juna 2002. godine, časopis „PEDAGOŠKA STVARNOST” ima karakter publikacije od posebnog interesa za nauku, te se na ovaj časopis ne plaća opšti porez na promet.



Jan Amos Comenius

„KOMENSKOM U ČAST“
tematski zbornik časopisa *Pedagoška stvarnost*
povodom 350 godina od smrti velikana pedagoške misli

SADRŽAJ

S t r a n a

Zoroslav Spevak: Ideja prirodnosti – temeljni princip didaktičkog sistema J. A. Komenskog -----	9
Tatjana V. Mihajlović, Slaviša V. Jenjić: Društveno-istorijski kontekst, naučni dometi i aktuelnost školskog i nastavnog procesa Jana Amosa Komenskog -----	19
Aleksandra Pavlović, Jasmina Klemenović: Pedagoške ideje Komenskog u svetlu savremenih koncepcija predškolskog vaspitanja -----	34
Lana Tomčić: Princip očiglednosti kroz delo „Orbis sensualium pictus” -----	44
Otilia Velišek-Braško, Marija Svilar: Aktuelni koncept rane intervencije u idejama Komenskog -----	59
Ruža Jeličić: Pedagog iz srca (po uzoru na Jana Amosa Komenskog) -----	71

PRILOZI

Bojana Perić Prkosovački, Tatjana Ivezić Vukasović: Žan Pijaže: Jan Amos Komenski -----	81
Zoroslav Spevak: Studija I. Dorovskog Putovanje dela J. A. Komenskog na Balkan -----	97
Komeniološka bibliografija Zoroslava Spevaka -----	102

“COMENIUS IN HONOUR”

thematic collection of papers of the journal *Pedagogical reality*
on the occasion of the 350th anniversary of the death of the great
pedagogue

CONTENTS

Zoroslav Spevak: The idea of naturalness – the fundamental principle of J. A. Comenius’ didactic system -----	9
Tatjana V. Mihajlović, Slaviša V. Jenjić: Social - historical context, scientific achievements and relevance of school and teaching process of John Amos Comenius -----	19
Aleksandra Pavlović, Jasmina Klemenović: The pedagogical ideas of Comenius in the light of contemporary concept of preschool education-----	34
Lana Tomčić: Principle of obviousness through the work of “Orbis sensualium pictus” -----	44
Otilia Velišek-Braško, Marija Svilar: Current concept of early intervention in the ideas of Comenius -----	59
Ruža Jeličić: Pedagogue from the heart (according to John Amos Comenius)-----	71

APPENDICES

Bojana Perić Prkosovački, Tatjana Ivezić Vukasović: Jean Piage: John Amos Comenius -----	81
Zoroslav Spevak: Studies of I. Dorovský’s Journey of the work of J. A. Comenius to the Balkans -----	97
Comenius bibliography of Zoroslav Spevak -----	102

UVODNA REČ GLAVNOG UREDNIKA

Poštovani autori i čitaoci časopisa *Pedagoška stvarnost*, čini mi neizmerno zadovoljstvo da ponudimo na uvid naučnoj i stručnoj javnosti tematski zbornik radova “Komenskom u čast”.

Ideja izdavača, Pedagoškog društva Vojvodine i Odseka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, bila je da zbornik bude mesto predstavljanja ideja, razmišljanja i tumačenja rada Jana Amosa Komenskog, velikog pedagoga.

Sa radošću ističemo da je tematski zbornik radova “Komenskom u čast” za kratko vreme naišao na dobar odziv kod naučne i stručne javnosti, što je uredništvu dalo snažan motiv za dalji rad i pripremu zbornika.

Zahvaljujemo se koleginicama koje su pripremale zbornik, dr Stanislavi Marić Jurišin, Tamari Milošević, Lani Tomčić, na podršci odgovornoj urednici dr Oliveri Knežević Florić i predsednici Pedagoškog društva Vojvodine Sanji Rista Popić.

Posebno se zahvaljujemo gostujućem uredniku dr Zoroslavu Spevaku koji je pokrenuo ideju i sa ljubavlju pripremio Tematski zbornik radova “Komenskom u čast”.

dr Bojana Perić Prkosovački
Glavna urednica časopisa *Pedagoška stvarnost*

UVODNA REČ GOSTUJUĆEG UREDNIKA

Rodio sam se i mladost proživio u Bačkom Petrovcu, mestu rođenja dr Jana Kvačale, svetski poznatog naučnika, poliglote i oca moderne komeniologije. Prezime Kvačala spominjalo se u našoj porodici često a ime Jana Amosa Komenskog takođe je bilo prisutno u sredini, u kojoj sam odrastao. Na studijama pedagogije na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu profesorica Ljubica Acigan o Komenskom je govorila opširno i sa velikim uvažavanjem. Iskreno, meni sve to tada nije puno značilo. Komenskijevo delo, ali i sam njegov izgled na meni znamim portretima, sve mi je odisalo memlom srednjeg veka. Dokle više taj Komenski, gundao sam u sebi. Poistovećivanje pedagogije sa Komenskim, koje je implicitno bilo prisutno u pedagoškim krugovima, smatrao sam donekle i izrazom tromosti i nedovoljne misaone svežine same pedagoške nauke i prakse.

Kasnije, u moj život je iznenada i bez pitanja banula istorija, ona destruktivna i divlja. Godine 1992. obreo sam se u Bratislavi, u tadašnjoj Čehoslovačkoj, na jednogodišnjem studijskom boravku, koji je imao i primese izbeglištva. Moja domovina

Jugoslavija raspadala se u krvi. Dolazeći u glavni grad upravo nastajuće samostalne Republike Slovačke, što se srećom događalo mirnim putem, nisam ni bio svestan šta godina 1992. znači u sistemu komeniološkog brojanja vremena. Tek kada sam se malo osvrnuo oko sebe, shvatio sam da se radi o godini, kada se obeležava 400 godina od rođenja Jana Amosa Komenskog.

Igrom slučaja i takoreći mimo svoje volje obreo sam se na pravom mestu u pravo vreme. Proslave, naučne konferencije, komeniolozi iz celog sveta, prisustvo visokih predstavnika Ujedinjenih nacija i UNESCO a naročito mnoštvo novih studija i publikacija, koje su se tada pojavile, stvorile su oko imena Komenskog blešteći oreol.

Počeo sam da shvatam o kakvoj veličini se zapravo radi. Susret sa novim komeniološkim studijama i knjigama imao je miris svežine. Usred nesreće i u finansijskoj oskudici, počeo sam sa velikom znatiželjom da pratim i kupujem sve, šta je o Komenskom u to vreme bilo objavljivano. Na Katedri za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta „Jan Amos Komenski“ u Bratislavi upoznao sam izuzetno ljubaznog i predusretljivog profesora, istoričara pedagogije Jozefa Pšenaka, koji je i sam bio poštovalac i dobar poznavalac dela Komenskog. Otkrio mi je za mene do tada nepoznat okean komeniološke literature, pre svega veliki opus tekstova poznatog češkog filozofa Jana Patočke, skrajnutog u periodu tzv. komunizma. Kroz ove tekstove otkrio sam neoplatoničarsku osnovu Komenskijeve filozofije.

A u Pragu je te godine, prvi put na jednom živom jeziku – češkom – izašlo glavno, a do tada samo užem krugu poznato delo Komenskog – *De rerum humanarum emandatione consultatio catholica* („Sveopšte savetovanje o popravljanju svih ljudskih stvari“, skraćeno „Konsultacije“). On ga je napisao na latinskom, tako je i prvi put objavljeno 1970. godine, prilikom 300 godina rođenja „učitelja naroda“. Nekako sam uspeo da skupim novce i kupio ovo ogromno sedmokrnižje i poneo ga kasnije kući, u Novi Sad, u zemlju koja je klizila prema samostalnoj Srbiji, onakvoj, kakvu je znamo danas.

Mukotrpan rad na izradi doktorata, razumevanje profesora Radmila Dostanića, kasnija podrška velikog zaljubljenika u Komenskog dr Emila Kamenova (koji se o Komenskom, zbog neverovatnih anticipacija prisutnih u njegovom delu, često izražavao kao o „vanzemaljcu“), pa monografija, pa objavljivanje studija i članaka prvenstveno i svrhovito baš u Srbiji, dugogodišnji rad sa studentima na Odseku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu – i proletelo je nešto manje od trideset godina. Za to vreme komeniološka kultura u Srbiji, ako smem skromno da kažem, bitno se promenila. Mnogo mladih ljudi iz struke primilo je snažne komeniološke impulse, napisani su brojni seminarski i diplomski radovi na komeniološke teme. Usput smo na srpski (sa slovačkog) preveli, prvi put u kompletnoj verziji, i čuveno Komenskijevo delo, u svetskim razmerama prvo iz oblasti predškolskog vaspitanja - „Materinsku školu.“

Poziv na budem gostujući urednik ovog zbornika od mojih bivših studentkinja, danas uvaženih stručnjakinja i doktorica nauka, za mene je veom dirljiv i uzbudljiv trenutak. Prihvatio sam ga sa zahvalnošću, kao izraz činjenice da su moji napori da

srpskoj kulturi dodatno i što potpunije posređujem delo jednog stvarnog velikana, čiju svežinu u okviru njegovih pedagoških i didakatičkih pogleda sam dugo otkrivao, barem delimično uspeli i da danas možemo sa ponosom da kažemo da je Srbija stala u red komeniološki pismenih i kultivisnih zemalja.

A radovi i odnos mladih ljudi, zastupljenih u ovom zborniku, ne samo autor-ski, nego i urednički, ali i još mlađih, koji su takođe već dubinski prožeti i inspirisani delom Komenskog, garancija su da će komeniologija u Srbiji nastaviti da živi i da se razvija.

U njihove ruke s radošću i poverenjem predajem komeniološku štafetu.

Za pedagoga nema većeg zadovoljstva nego što je raditi sa mladim ljudima, koji pokazuju želju za ozbiljnim radom i samousavršavanjem.

Zahvalan sam, što sam takvu mogućnost imao i prilikom uređivanja ovog zbor-nika.

prof. dr Zoroslav Spevak

IDEJA PRIRODNOSTI – TEMELJNI PRINCIP DIDAKTIČKOG SISTEMA J. A. KOMENSKOG² (povodom 350 godina od smrti velikana pedagoške misli)

Apstrakt

U radu autor osvetljava osnovnu ideju, koja se nalazi u temelju didaktičkog sistema J. A. Komenskog, a to je ideja prirodnosti. Nju je Komenski izrazio čuvenom formulacijom omnia sponte fluan, absit violentia rebus (u slobodnom prevodu: neka sve teče spontano, bez nasilja). Ideja prirodnosti ima svoje korene u Komenskijevom panharmonijskom shvatanju celokupne stvarnosti i njegovim svepopravnim nastojanjima: popravljanju svakog pojedinca i celokupnog društva pomoću istinskog, pansofijskog obrazovanja. Komenski odbacuje svaki oblik nasilja, uključujući ono u didaktici – veštini poučavanja svih u svemu. Obrazovanje i učenje su sastavni deo celokupnog prirodnog toka, a učitelj je sluga, a ne gospodar prirode. U skladu s tim, dobra metoda je prirodna, nenasilna, radosna. U radu autor osvetljava dublje kulturno-istorijske korene ovakvih Komenskijevih shvatanja (husitska tradicija, ali i uticaji F.Bekona, T. Kampanele, M. F. Kvintilijana) i ukazuje na svežinu i aktuelnu vrednost Komenskijevih didaktičkih pogleda, koji su uticali na reformnu i progresivističku pedagogiju 20. veka, ali i dan-danas deluju inspirativno u naučnim i praktičnim traganjima za humanim pristupom u nastavi i učenju, koji poštuje i podstiče samoodređenje, samoaktivnost, slobodu i kreativnost dece.

Ključne reči: Komenski, prirodnost, didaktika, reformna pedagogija, dete.

Opšti kontekst – svepopravni okviri Komenskijeve didaktike

Čitav život J. A. Komenskog, počevši najranijim detinjstvom, bio je obeležen nasiljem: ratovima, upadima vojski, epidemijama kuge, smrću najbližih, paljevinom,

¹ zoroslav.spevak@ff.uns.ac.rs.

² Rad je nastao u okviru projekta „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi“ KOSSEP br. 179010, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

progonima, bežanjem, egzilom, lutanjem bez doma i stalnog boravka. Samo sedam godina tokom čitavog 17. veka u Evropi proteklo je bez ratova. To je bio taj „krvavi lavirint“ iz kojeg je Komenski tokom celog svog života uporno tražio izlaz. Uprkos tome, ili upravo zbog toga, izgradio je (prvenstveno na shvatanjima N. Kuzanskog) filozofski zasnovano uverenje o panharmonijskom uređenju sveta: *fundamentum rerum omnium harmonia est* (osnova svih stvari je harmonija). Uprkos površinskoj zapanjujućnosti, protivrečnosti i konfliktности pojavne stvarnosti (*coincidentia oppositorum*), u dubini te stvarnosti zapravo nema definitivnih opozicija i raskola: sve je unutrašnje spojeno, osuđeno na saglasje, obezbeđeno delovanjem duše sveta (*animae mundi*), koja harmonizuje i spaja ljubavlju (Spevak, 2003). Upravo za tom dubinskom (pan) harmonijom traga Komenski, upravo njome (a pomoću pansofije i didaktike) želi da obasja misao ljudi (prvenstveno dece) i da čovečanstvo kao celinu izvede iz krvavog lavirinta na put svetlosti.

Njegova didaktika, kao umetnost poučavanja svih u svemu, takođe je instrument u toj nameri. Ceo problem svetskih sukoba Komenski posmatra prvenstveno *sub specie educatoinis* (sa stanovišta obrazovanja), a kao neko ko se drži Aristotelovog kreda da je „zadatak mudrog da uređuje“ on pokušava da uredi znanje (pansofija je izraz tog nastojanja, shvaćena ne kao enciklopedija, kao gomila naslaganog drveta, nego upravo kao znanje o dubinskom, harmonijskom uređenju sveta – kao drvo mudrosti), te da pronade *ars* (veštinu), kako da to pansofijsko znanje posreduje na brz, pouzdan i prijatan način onima koji su pravi nosioci popravljanja sveta, a to su deca. Jer deca su, ističe Komenski u „Velikoj didaktici“ „živa slika živog Boga, ona su uzor bezazlenosti, blagosti, poniznosti, čistote, poslušnosti itd.“ (Komenski, 1954: 6), ona su odraslima učitelji, njihova dela uzori. Odojčad su „učenici pansofije“ (Komenský, 1992: 258), a „celokupna nada sveta u opšte popravljnje stvari zavisi od prvog vaspitanja“ (Komenský, 1992: 79). Greške prvog vaspitanja prate nas tokom celog života, a glavna odbrana čovečanstva je u kolenjima (Spevak, 2003).

Pansofija i didaktika se ne mogu odvajati, one imaju zajednički koren i svrhu. Komenski svojim pansofijskim delima (gde spada i „Čulni svet u slikama“ - pansofijsko delo za decu predškolskog uzrasta), nastoji da celokupnu složenost uređenja sveta i univerzuma svede na jednostavne, sasvim shvatljive, osnovne pojmove i odnose (takoreći azbuku stvarnosti), koje bi kroz pojedinosti svedočile o celini sveta (mikrokosmos-makrokosmos), u kome je sve povezano sa svime i svaki delić stvarnosti svedoči o njenoj sveukupnosti. Takvo znanje je put do ozdravljenja i harmonizacije čovečanstva. Zato ono mora da bude posredovano deci na najbolji, najefikasniji i najprijatniji način – pomoću pouzdane, efikasne i prijatne (nenasilne) metode. Didaktička veština (*ars didactica*) brzog, pouzdanog i prijatnog poučavanja, dakle, ima ovaj pansofijski i panharmonijski temelj i cilj, a reforma didaktike (pojam koji je Komenski preuzeo od nemačkog pedagoga W. Ratkea) uključena je u reformu svakog pojedinca i čitavog čovečanstva. Jer, kako ističe Komenski na jednom mestu: „Mi, celo ljudsko pokolenje, jedno smo potomstvo, jedna krv, jedna porodica, jedan dom“ (Spevak, 2003: 186).

Ideja prirodnosti kao temelj didaktike. Poštovanje deteta. Princip igre.

Komenski odbacuje svako nasilje, u svim segmentima postojanja. U ratovima i nasilju vidi samo destrukciju, nesreću i razaranje ljudskosti i morala (Spevak, 2003). Ako čovečanstvo želi da izađe iz „krvavog lavirinta“ mora se okrenuti istinskom (pansofijskom) znanju i onima koji jedino mogu ostvariti ideju (pan)harmonije na ovom svetu – deci. To je moguće ostvariti, ubeden je Komenski, pomoću didaktike, koja omogućava da taj proces protekne brzo, pouzdano i na prijatan način, koja je dakle zasnovana na ideji prirodnosti. Na jednoj strani radi se o tome kako funkcioniše priroda sama, a njene modalitete, kada ih upoznamo, možemo onda da primenimo na sve slojeve stvarnosti, pa i na samu ljudsku delatnost, pa i na didaktiku kao veštinu. To je ideja paralelizma i sinkretičke metode, koja se sastoji u uverenju da je stvarnost jedinstvena, povezana i usaglašena, te ako njene principe upoznamo u jednom njenom sloju – recimo na nivou prirode – možemo zaključiti da ti isti principi važe i funkcionišu i u ostalim segmentima sveukupne stvarnosti. Na drugoj strani, radi se o prirodi čoveka, pa i deteta, koju Komenski, za razliku od dominantnog srednjevekovnog shvatanja na Zapadu (stigma praroditeljskog greha), pa i shvatanja reformacije 16. i 17. veka, sagledava i tumači u ključu antropološkog optimizma – kao pozitivnu, koja je aktivna, teži samorazvoju i (samo)ostvarenju u duhu humanistički vrednih postignuća.

Komenski u svoje vreme nije imao na raspolaganju nikakvu stvarnu naučnu disciplinu, niti se sam bavio istraživanjem prirode, ali je za temelj i ideju vodilju svoje didaktike upotrebio filozofsku koncepciju panharmonije i univerzalnog paralelizma, odnosno sinkretičku metodu, koja mu je omogućila da veštinu veštačkog podučavanja izvede iz poslednjih dubina prirode (Patočka, 1981). Sinkretičkom metodom Komenski je zapravo formulisao prirodnu metodu veštačkog poučavanja. Didaktika, kao veština, mora pre svega da ima jasno utvrđen cilj. Taj cilj mora da bude izveden iz prirode sveta, prirode čoveka i prirode poučavanja. Paralelizam između prirode i veština dovela je Komenskog do pronalaska veštine nad veštinama. tj. didaktičke veštine poučavanja svih u svemu, koja je izvedena ne iz empirijskih uvida, nego iz pretpostavljenih prazakornosti stvari. Posmatranjem prirode čovek može da spozna večne ideje i norme svetskog uređenja. Ovaj postupak jasno je vidljiv - i dovoljno poznat - iz „Velike didaktike“. Navedimo, ipak, jedan primer. Princip VI glasi: „Priroda ne žuri, već ide polako“. Zatim sledi primer iz sveta prirode – ptičijeg sveta: „Ni ptica ne nosi jaja u vatru da bi brže izlegla mladunce, već ih postepeno zagreva prirodnom toplotom (...).“ Nakon toga sledi primer iz oblasti ljudskih veština – zanata: „Tako ni zidar ne diže suviše brzo zidove na temelju, ili krov na zidovima, jer nedovoljno isušeni i učvršćeni temelj obično popušta pod teretom...“ (Komenski, 1954:124-125). Tek onda dolazi na red veština svih veština – nastava, kada se princip iz prirode (priroda ne žuri) primenjuje i u radu sa decom, i to tako što će se poštovati njihove uzrasne sposobnosti (time što se neće previše preopterećivati njihova pamet i previše zamarati preteranim brojem časova).

Težnju za saznavanjem Komenski je smatrao konstitutivnim elementom ljudske prirode, dečje naročito, divio se dečjem duhovnom i telesnom dinamizmu i smatrao je da ne postoji ništa preteško i nedostupno dečjem saznanju, samo ako se koristi ispravna metoda i znanje prilagodi dečjem uzrastu. To se nigde ne vidi bolje nego u „Materinskoj školi“, gde on već za predškolski uzrast predlaže znanja iz ekonomije, politike, optike, astronomije i sl. Deluje prilično zastrašujuće. Međutim ne, astronomija se, na primer, svodi na razlikovanje Meseca, Sunca i zvezda, gde lakoća i shvatljivost u učenju proističu iz prilagođenosti, u ovom slučaju, predškolskom uzrastu (Spevak, 2003). Želja za znanjem i obrazovanjem, klica tog znanja, dati su ljudima samim rođenjem, ubeđen je Komenski. Otuda, ako se koristi dobar metod, čoveka, a decu posebno, nije potrebno terati da uče, isto kao što „nije potrebno goniti pticu da nauči da leti, ribu da pliva, zver da trči“, ali „ni seme da klija kad je natopljeno vlagom i zagrejano toplotom (Komenski, 1954: 77). A dobar metod je prirodan, nenasilan, radostan, to je blago podsticanje i mudro upravljanje. Sve funkcioniše onako, kako je od prirode podešeno za rad i radi, ako mu se imalo pomogne. Svaka stvar dopušta da bude lako vođena onamo, kamo po prirodi naginje, ističe Komenski i citira Kvintilijana: „Želja za učenjem je u volji, koja se ne može prisiljavati“ (Komenski, 1954: 118). Učitelji zato treba da budu pristupačni i ljubazni (da ne odbijaju decu od učenja svojom mrgodnošću), kako bi im pridobili srce i kako bi deca rado boravila u školi, čak radije nego kod kuće. Odatle proističe, izričit je Komenski „da zbog učenja ne treba primenjivati nikakve batine“ (Komenski, 1954: 127). A nad duševnim sposobnostima dece se vrši nasilje „ako ih gonimo da uče čemu njihove godine i moć shvatanja nisu dorasle“, ili ih primoravamo da pamte ili da rade nešto „što im prethodno nismo u dovoljnoj meri objasnili, razvili ili osvetlili“ (Komenski, 1954: 126). Učitelj je sluga prirode, a ne njen gospodar, upozorava Komenski. U tom smislu, i priroda učenika je različita „te s ovim valja postupati ovako, a s drugim opet drugačije“ (Komenski, 1954: 165). Napomenimo da je već Kvintilijan, jedan od Komenskijevih uzora, govorio o individualnim razlikama među decom i neophodnosti da se one poštuju u nastavi. Priroda dece je različita, naglašava Komenski, kao što je različita i priroda biljaka, drveća, životinja. A „gurati nekoga onamo kuda ga ne privlači priroda znači boriti se protiv prirode, a to je uzaludna muka“ (Komenski, 1954: 165).

Komenski se u skladu s time ponašao u pedagoškoj praksi. U učionicu, među đake, nije ulazio s metlom, kako je bilo uobičajeno, nego ljubazno, s osmehom, pozivajući ih i mameći na avanturu saznavanja. Kako je to izrazio u „Materinskoj školi“: „Dođi, dečače, uči se mudrosti (...). Povešću te svuda, pokazaću ti sve, imenovaću ti sve“ (Komenski, 2000:20). Strategije prisile, straha i kazni treba po Komenskom da budu zamenjene novim metodama, zasnovanim na poštovanju deteta, njegove ličnosti, njegove posebnosti i unutrašnje prirode, na primamljivosti, radosti i igri. Sa decom se „ne sme i ne može postupati kao sa stokom“ (Komenski, 1992: 234). Dostojanstvo deteta se mora poštovati, učitelj ga u svom ponašanju mora pokazivati od najranijeg detinjstva. Komenski pristaje uz antički pedagoški princip *maxima debetur*

puero reverentia parvo („detetu smo obavezni najveće poštovanje“). Antika, odnosno humanizam i renesansa, a naročito Kvintilijanovi stavovi iz knjige „O obrazovanju govornika“, jesu bitan izvor Komenskijevih zahteva za blagošću, nenasilnošću, eliminisanjem neljudskih, ponižavajućih kaznenih postupaka. „U poučavanju omladine (...) upotrebljavan je tako surov metod da su škole smatrane uopšte kao strašila za decu i mučilišta za dušu“, ističe u „Velikoj didaktici“ (Komenski, 1954: 70). Najbolje svedočanstvo o sukobu sa uvreženim stavovima svoga vremena pruža boravak Komenskog u Blatnom Potoku od 1650-1654. godine, odnosno njegovo autobiografsko delo *Continuatio admonitionis fraternae* („Nastavak bratske opomene“), izdato 1669. godine u Amsterdamu, u kome beleži svoj sukob sa vlastima Ugarske, u pogledu odnosa prema deci i učenicima i neshvatanje njegovih metoda (osim ostalog i primene pozorišnih igara u nastavi): „Cela moja metoda ide ka tome da se školski rad pretvori u igru i radost, ovde to niko neće da shvati. Sa omladinom se postupa potpuno ropski, i sa plemićkom; učitelji grade svoj autoritet na namrgođenom licu, grubim rečima, čak i udarcima i radije žele da ih se boje, nego da ih vole“ (Molnar & Rejchrtová, 1987: 238-239).

Uopšte, Komenski igri pridaje izuzetnu važnost, škola igrom je po njemu dobar naziv za celokupno ljudsko vaspitanje. Svaka škola po njegovom mišljenju može da postane središte igara, ako se poštuju prirodne težnje deteta, njegov prirodni razvoj, ako se u školi stvori atmosfera bez prisile, straha, blaga i stimulativna, gde se sve obavlja dobrovoljno i s radošću. Tada se stvaraju uslovi da princip igre, toliko značajan i deci imanentan, prožme duh škole. U spisu *Schola ludus* („Škola igrom“), nastalom u Blatnom Potoku, a koja zapravo predstavlja pozorišnu adaptaciju njegovog čuvenog udžbenika za učenje jezika *Janua linguarum reserata* („Otvorena vrata jezika“), Komenski u uvodu daje veoma korektnu argumentaciju (pedagošku, psihološku, umetničku) u prilog korišćenja scenskih i pozorišnih (školskih) igara u nastavi, u njenom abecednom (čitanje i pisanje), likovnom, muzičkom, ali i fizikalnom, metafizičkom, moralnom, verskom, u celini pansofijskom aspektu (Spevak, 2000).

Omnia sponte fluent, absit violentia rebus (Neka sve teče spontano, bez nasilja)

Mnogi autori isticali su da priroda i prirodnost čoveka imaju u vaspitnom sistemu Komenskog centralni položaj (Maňák, 1991). Prema Flosu, Komenskijevo *omnia sponte fluent...* je u tesnoj vezi sa njegovim univerzalnim svepopravnim konceptom, prema kome treba da budu odstranjeni svi oblici pritiska, koji ugnjetavaju ljudsku prirodnost (Floss, 2005, prema: Svoboda, 2010). Početak toga mora da bude već u vaspitanju u školi, koja treba da bude „radionica ljudskosti“. *Absit violentia rebus* (bez nasilja, neka stvarima odsustvuje nasilje) znači slobodu savesti i versku toleranciju. Komenski cilja na mirnu koegzistenciju naroda, država i konfesija i, prema Flosu, time prevazilazi okvire ne samo svoje verske zajednice, nego i horizont reformacije 17.

veka. Njegova pedagogija je u stvari sastavni deo filozofske koncepcije čoveka i istorije, kojom se Komenski konfrontira sa Augustinovom koncepcijom istorije (Floss, 2005, prema: Svoboda, 2010). Sagledavajući život čoveka (i) kroz sopstvenu prizmu, Komenski svet posmatra kao pun nesaglasnosti, nasilja i sukoba i otuda zahteva punu reformaciju ljudskog sveta, dakle čoveka kao pojedinca i društva kao celine. Primena univerzalne obrazovanosti je u osnovi postizanja saglasnosti/harmonije među narodima, državama i religijama i u tom cilju Komenski u „Konsultacijama“ predlaže osnivanje „Sabora svetla“ (*Colegium lucis*), koji bi takav zajednički obrazovni imenitelj obezbedio u evropskim/svetskim razmerama. Zbog ovakvih nastojanja Komenskog neretko nazivaju prvim pravim panevropljaninom (Svoboda, 2010).

Habl (Hábl, 2017) takođe naglašava fundamentalni značaj Komenskijevog mota *omnia sponte fluant, absit violentia rebus* i njegovu povezanost sa idejom opšte harmonije. Stvari treba da budu i razvijaju se u skladu sa njihovim prirodnim karakterom, ističe Habl, a zatim upućuje na zaključke čuvenog češkog filozofa i komeniologa J. Patočku, koji upozorava da niko pre Komenskog nije u toj meri razvio ideju kreativne i sinergetičke uloge ljudske jedinice u zasnivanju onoga *ars* (veštine), o kome je bilo reči u prvom poglavlju, a čiji najviši izraz je upravo didaktika, kao poučavanje svih u svemu. Prema Patočki, Komenski nije odvajao ljudska bića od celine univerzuma, polazna tačka njegovih razmišljanja nije bilo izolovano ljudsko biće, ili čak njegov um (kako je to bilo kod R. Dekarta), nego univerzalna harmonija i povezanost svega sa svime. Ovaj češki filozof Komenskijev najznačajniji zavet i upozorenje za budućnost prepoznaje upravo u ovom momentu: sagledavanje realnosti kroz rascepljenu, čak neprijateljski suprotstavljenu subjekt-objekt relaciju, gde je stvarnost fragmentizovana, a čovek bezobzirno egocentričan, gde je služenje celini stvarnosti potceno, a princip kontrole i moći precenjen, razarajuće deluje na univerzalistički shvaćenu harmoniju (Patočka, 1998).

Komenskijev moto *omnia sponte fluant, absit violentia rebus*, koje nalazimo na naslovnoj strani amsterdamskog izdanja njegovog spisa *Opera didactica omnia* („Sabrani didaktički spisi“), ali i na prednjim koricama drugih brojnih njegovih pedagoških dela, otkriva nam se, eto, u svojoj uzbudljivoj misaonoj višeslojnosti, dubini i svežini. Poreklo njegove savršene latinske forme klasičnog heksametra neki autori traže u Ovidijevim „Metamorfozama“, ali ujedno ističu da njegov doslovni uzor nikad nećemo otkriti, jer se kod Komenskog srećemo sa ogromnom erudicijom, kada je nemoguće naći sve konkretne književne izvore njegovih misli i formulacija (Maňák, 1991). Iako sadržaj ove slavne devise nije vezan isključivo za antiku, ona ipak verno izražava celokupnu atmosferu epohe renesanse (kojoj na polju vaspitanja odlučujući ton daje Kvintilijanovo delo „O obrazovanju govornika“, otkriveno 1413. godine), koja poštovanje prirode i prirodnosti preuzima od antike (Kato, Ciceru, Seneka i dr.), za koju je, kao i za renesansu, priroda mera istinitosti, ishodište saznanja i vodilja života. Živeti u skladu s prirodom je najviša mudrost, tako olako i na duge staze zaboravljena. Kod Komenskog ova misao ima i hrišćanski ton, ponekad s verom obrazuje novu sinte-

zu, ponekad, ipak ređe, u sukobu je sa njom, u svakom slučaju ostaje činjenica da su priroda i prirodnost čoveka temelj njegovog vaspitnog sistema. Ideja povezanosti prirodnosti sa nenasilnošću, spontanošću, samostalnošću prisutna je već u antici, ali je kod Komenskog prvi put izražena tako pregnantno, i tako opsežno obrazložena. Nakon njega, ideja prirodnosti, spontaniteta i slobode, koja vodi saznanju i radosti u dodiru s lepotom, odjeknuće snažno u snovidenjima Ž. Ž. Rusoa, a biće prisutna i u samim temeljnim slojevima reformne pedagogije (Maňák, 1991).

Na odsjaj humanizma, renesanse i novih naučnih trendova njegove epohe na delo Komenskog ukazuje i Černa (Černá, 2019). Otkrivajući dubinske kulturno-istorijske korene Komenskijevog demokratizma i psiholoških anticipacija u tradicijama češke reformacije, husitizma i crkve Jedinstvo bratsko (Češka braća), kojoj je Komenski pripadao i na čelu koje je dugi niz godina bio (kao njen poslednji biskup), ali i uticaju naučnog pristupa prirodi F. Bekona, kao i snažnih impulsa T. Kampanele i njegovih pogleda na prirodu i čulnu osnovu saznanja, ova autorka naglašava svežinu i aktuelni značaj Komenskijevog kreda *omnia sponte fluent...* i njegovo naglašavanje da didaktičke metode treba da budu prirodne, nenasilne, u skladu sa postepenim mentalnim razvojem deteta. Ova autorka ukazuje da je čuveni razvojni psiholog Ž. Pijaže (J. Piaget) cenio i isticao psihološku vrednost Komenskijevih principa, kao što su: povezanost kognitivnih funkcija i aktivnosti, princip pozitivne i afektivne motivacije, princip postepenog razvoja, aspekti facilitacije/inhibicije obrazovnog procesa, princip saradnje učitelja i učenika (Černá, 2019). Inače Pijaže u svom tekstu iz 1957. godine, napisanog povodom 300 godina od prvog štampanja „Velike didaktike“ (*Didactica magna*) 1657. godine u Amsterdamu, visoko ceni Komenskijevu ideju prirodnosti, ističući da njegov genij leži upravo u činjenici da je obrazovanje shvatao kao samo jedan aspekt prirodne formativne mašinerije i da je integrisanost obrazovnog procesa u taj sistem kod njega uistinu suštinska. Pijaže centralnu ideju Komenskog, kada je reč o didaktici, vidi upravo u ideji prirodnog poretka. Taj poredak jeste osnovni princip obrazovanja i učitelj može da ostvari svoj zadatak samo ako ostane oruđe u rukama prirode. Obrazovanje je zbog toga integralni deo formativnog procesa, kome sva bića nužno podležu i ono je samo jedan aspekt tog procesa i razvoja (Piaget, 1957).

Profesorica stokholmskog univerziteta A. Kraus Komenskog naziva ocem-osnivačem didaktike na Evropskom kontinentu i takođe ističe značaj njegove toliko naglašavane devize *omnia sponte fluent...*, koju prepoznaje kao odlučujuću za činjenicu, što su u kasnom 19. veku predstavnici reformne, pa i progresivne pedagogije Komenskog, uz Ž. Ž. Rusoa i J. H. Pestalocija, proglasili za svog misaonog lidera, koji je dete, njegovo samousmerenje, samoodređenje i samoaktivnost stavio u centar pedagogije (Kraus, 2018b). Njegova fundamentalna misao da sve teče samo od sebe i da je nasilje nepotrebno, odnosno da je spontana, samoodređena aktivnost, kreativnost i radoznalost dece polazna tačka učenja uopšte, inspirisala je mnoge kasnije pedagoge i čitave pokrete, a na tragu Komenskijevih razmišljanja, doduše bez eksplicitnog pominjanja hrišćanske vere, nekoliko progresivnih obrazovnih pristupa (Dž. Djui i mnogi dru-

gi) početkom 20. veka je zagovaralo samoodređeno učenje, ističući eksperimentalno učenje kao najbolji metod (Kraus, 2018a). Komenski, uz već pominjane Rusoa i Pestalocija, ostvario je veliki uticaj na pokrete reformne pedagogije i ideje tzv. slobodnih škola tokom čitavog 20. veka širom Evrope. Jedna od takvih škola, nastala na inicijativu roditelja 1982. godine u Darmštadu u Nemačkoj (razredi od 1 – 10) nosi naziv „Slobodna škola Komenskog“ i uspešno funkcioniše kao javna škola. U njoj se primenjuju principi humanističke pedagogije i didaktike u tradiciji J. A. Komenskog (Kraus, 2018a).

Zaključak

Ove godine navršava se 350 godina od smrti teologa, filozofa i pedagoga J. A. Komenskog. Njegovo obimno i kompleksno delo još uvek je predmet živog naučnog interesovanja. Ako nekima možda ponekad izgleda prevaziđeno i pomalo „bajato“, što u nekim aspektima doduše i jeste istina, ipak je nepobitna činjenica da to delo (ponajviše upravo u njegovom pedagoškom i didaktičkom sloju), sadrži koncepte i pristupe, koji odišu neverovatnom svežinom i deluju inspirativno na sve one koji, u današnje vreme, tragaju za slobodnijim, humanijim, kreativnijim i autentičnijim didaktičkim i uopšte pedagoškim strategijama i metodama. Njegovo delo je (ponovo) otkriveno u 19. veku i od tada ne prestaje dinamična naučna komeniološka rasprava. Kroz nju su se iskristalisali veoma kompleksni i slojeviti misaoni elementi u Komenskijevom poimanju pedagoških i didaktičkih procesa, koji su na iznenađujući način obogatili savremene pedagoško-didaktičke rasprave. Njegova fundamentalna ideja prirodnosti, elegantno sažeta u latinskom heksametru *omnia sponte fluant, absit violentia rebus*, čijem razmatranju smo posvetili ovaj rad, bez sumnje je živa i danas i valja se na nju oslanjati u naučnom i emocionalnom nivou pedagoškog rada. Ona prožima sve slojeve humanističke pedagogije, didaktike, a posebno se koncentriše u odnosu prema centralnom pojmu i tački celokupnih vaspitno-obrazovnih usmerenja i nastojanja – detetu i detinjstvu kao takvom, dakle kao složenom, svakog poštovanja i pažnje vrednom kulturološko-društvenom konstruktumu.

Kažimo sasvim na kraju da je Komenski bio čovek otvorenog uma, zahvaćen velikim oslobađanjem ljudske naučne misli u 17. veku i početkom epohe velikih naučno-tehnoloških otkrića. Naglašavao je da je sumnja, a ne puko saglašavanje uslov napretka, prihvatao je, radovao se i bio ponosan na napredak u nauci i tehnologiji, ali nikad nije odustajao od svoje univerzalističke, panharmonijske ideje, te je u skladu s time fomulisao i svoj odnos i prema ovoj temi: od nauke i tehnologije možemo mnogo toga dobiti, ali ako od njih očekujemo spas bićemo kao veverice zarobljene u kavezu od sopstvene ludosti (Černá, 2019). Izuzetna misao, dostojna ogromnih izazova 21. veka.

THE IDEA OF NATURALNESS – THE FUNDAMENTAL PRINCIPLE OF J. A. COMENIUS' DIDACTIC SYSTEM

(on the occasion of the 350th anniversary of the death of the great pedagogue)

Abstract

In this paper the author sheds light on the fundamental idea of J. A. Comenius' didactic system which is the idea of naturalness. It was famously formulated by Comenius as omnia sponte fluant, absit violentia rebus loosely translated as "Let all things flow freely, let violence in all things be absent." The idea of naturalness has its roots in Comenius' panharmonious understanding of reality and his all-corrective striving: to repair each individual and society as a whole through true pansophic education. Comenius rejects all forms of violence including that in didactics – the art of teaching everything to all. Education and learning are parts of the natural flow and the teacher is a servant of nature, not its master. In accordance with that good methodology is natural, non-violent, joyous. The author points to deeper cultural and historical roots of Comenius' views (Hussite tradition and influences of F. Bacon, T. Campanella, M. F. Quintilian) as well as contemporary relevance of Comenius' didactic principles which influenced reformational as well as progressive pedagogy of the 20th century. To this day these principles continue to inspire scientific and practical work in pursuit of a humane approach to learning and teaching that respects and encourages self-determination, self-initiative and the freedom and creativity of children.

Key words: Comenius, naturalness, didactics, reformational pedagogy, child.

Literatura

- Černá, M.(2019). Johann Amos Comenius and His Legacy at the Information Age. In Cheung, S. K. S., Lee, L., Simonova, I., Kozel, T.& Kwok, L. (Eds.), *Blended Learning: Educational for Personalized Learning* (pp. 46-59).Switzerland: SpringerInternational Publishing.
- Hábl, J. (2017). Reformation and Education: Jan Amos Comenius's „Becoming Truly Human“ and Reformation of Human Affairs. InBerthond, P. & Lalleman, P. J. Eugen (Eds.), *The Reformation. Its roots and Its Legacy*(pp. 19-32). Oregon: Pickwick Publications.
- Komenski, J. A. (1954). *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Komenski, J. A. (2000). *Materinska škola*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Komenský, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Nakladatelství Sloboda.

- Kraus, A. (2018a). Sensitive Threshold – Awakening Aspects of the Corporeal-Auditive Reflexivity of Teenagers in the Classroom. In Rodriguez Sieweke, L. (Ed.), *Learning Scenarios for Social and Cultural Change: „Bildung“ through Academic Teaching* (pp. 203-216). London & New York: Peter Lang Publishing Group.
- Kraus, A. (2018b). *The Pupil in Didactics and the Practice Theory Approach*. Retrieved September 2019 from <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1179663/FULLTEXT01.pdf>
- Maňák, J. (1991). Omnia sponte fluant, absit violentia rebus. *Pedagogická orientace*, 1(1), 43-48.
- Molnár, A., & Rejchrtová, N. (1987). *Jan Amos Komenský o sobě*. Praha: Odeon.
- Patočka, J. (1981). *Jan Amos Komenský*. Bochum: Gessamelte Schriften zur Comenius forschung Veröffentlichungen. Der Comeniusforschungsstelle im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum.
- Patočka, J. (1998). *Komeniologické studie 2:133*. Prague: Oikoymenh.
- Piaget, J. (1957). *The significance of John Amos Comenius at the present time*. Introduction to John Amos Comenius on education. Classics in Education series No.33, New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Spevak, Z. (2003). *Jan Amos Komenski. Pedagog i utopista*. Bački Petrovac, Novi Sad: Kultura, FORS.
- Svoboda, J. (2010). Omnia sponte fluant... *Studia Philosophica*, 57(1), 163-168.

Tatjana V. Mihajlović¹
Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet
Republika Srpska, Bosna i Hercegovina

UDC 37.014.1/2 Komenski J.A.
37.014.53 Komenski J.A.
doi: 10.19090/ps.2019.0.19-33

Slaviša V. Jenjić²
Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet
Republika Srpska, Bosna i Hercegovina

DRUŠTVENO-ISTORIJSKI KONTEKST, NAUČNI DOMETI I AKTUELNOST ŠKOLSKOG I NASTAVNOG PROCESA JANA AMOSA KOMESNKOG

Apstrakt

Jan Amos Komenski u pedagoškoj zaostavštini važi za jednog od najznačajnijih mislilaca u oblasti pedagogije. Iako je u vreme kada je živio osuđivan zbog svojih stavova i uverenja koja je utkao u svoja dela, važi za mislioca svoga vremena koga je krasila pedagoška strast sa kojom je delovao u oblasti teorije i prakse vaspitanja i obrazovanja. Renesansni način mišljenja došao je do izražaja u pedagoškim idejama Komenskog koji se zalagao za napuštanje jednostranosti starih sholastika, za obrazovanje čoveka za nebesko, ali i za zemaljsko carstvo. U želji da prevaziđe intelektualnu jednostranost stare škole, njegova pansofijska koncepcija vaspitanja i obrazovanja doprinela je kvalitetnijem sticanju znanja, usvajanju veština i navika. Nova škola želi da implementira naučna saznanja u vaspitno-obrazovni proces, podstiče aktivnost i samoaktivnost učenika.

Cilj našeg rada jeste da ukažemo na naučne domete i aktuelnost školskog i nastavnog procesa Komenskog. Za potrebe rada primenjena je metoda teorijske analize i istorijska metoda sa tehnikom analize sadržaja. Proučavanje primarnih i sekundarnih izvora zahvaljujući primenjenim metodama, eksplicitno ukazuje da je rad Komenskog bio i ostao predmet proučavanja i istraživanja s obzirom na pregršt korisnih ideja, misli, saveta i uputstava na kojima današnji pedagozi i praktičari temelje svoj rad. Pored epohalnog dela Velike didaktike, knjiga Orbis Sensualium Pictus ukazuje na neophodnost povezivanja čulnih utisaka sa aktivnostima učenika. Predstavlja jednu vrstu metodičkog udžbenika u kojoj se na inovativan način učenicima pruža mogućnost da efiksno usvoje nastavne sadržaje.

¹ tatjana.mihajlovic@ff.unibl.org

² slavisa.jenjic@ff.unibl.org

U zaključku autori ukazuju da u prošlosti uvek nalazimo i deo savremenosti koja se tiče Komenskog i njegovih saznanja.

Ključne reči: pedagoški realizam, pansofijska koncepcija vaspitanja, školski i nastavni proces.

Uvod

Vaspitanje i obrazovanje tokom svoje istorije prošlo je izuzetno dug put razvoja, isto toliko koliko i razvojni put ljudskog društva (Avdijev, 1952). Ovaj razvojni put traje toliko koliko i traženje odgovora na mnoga pitanja o čoveku i njegovom razvoju koja su uvek iznova postavljana u vekovima postojanja i razvoja ove delatnosti (Мединский, 1947). Vekovi trajanja poučavanja čoveka su u isto vreme bili i vekovi njegovog nemirenja sa postojećim, dostignutim, ali i konstantnim traganjem za novim rešenjima koja bi u ovoj ljudskoj delatnosti značila napredak, preobražaj, obnovu svega postojećeg sa ciljem unapređenja kvaliteta čovekovog života.

U istorijskoj prošlosti značajne promene u sferi obrazovanja i vaspitanja desile su se u vreme humanizma i renesanse. Renesansni način mišljenja došao je do izražaja u pedagoškim idejama humanista koji se zalažu za napuštanje jednostranosti starih sholastika, za obrazovanje čoveka „za nebesko, ali i za zemaljsko carstvo“ (Despotović, 1902: 130). Humanizam uzdiže vrednost ličnosti deteta, koju u vaspitanju treba poštovati i težiti antičkom idealu – kalokagatiji (Cenić i Petrović, 2012: 110-111). Humanizam i reformacija su srodni momenti radikalnog istorijskog i kulturnog obrta koji su čoveka vratili ovome svetu, razotkrili mu njegove lepote, opasnosti i probleme, izazvali žudnju za naukom (Despotović, 1902; Žlebnik, 1970). Tako je paradigma obrazovanja renesansnog perioda zasnovanog na prosvetiteljskoj filozofiji, bila suprotna srednjovekovnom obrazovanju utemeljenom na sazajnom determinizmu, krutosti, egalitarizmu, predvidljivosti i normiranosti (Mihajlović, 2019).

Ideje humanista obuhvataju širok front filozofskih, posebno empirističkih, racionalističkih i materijalističkih pristupa. Podrazumevaju zajednički pogled na određene vrednosti kao što su lične slobode, građanska jednakost, vera u razum, obrazovanje, prosvetćenost, naučno mišljenje (Vlahović, 2001: 21-23). Kao izraz opšteg napretka saznanja, period humanizma i renesanse predstavlja *age des lumieres* (novu svetlost), nasuprot srednjovekovnom mraku, ideji da je *ancilla theologiae* (nauka u službi teologije) (Ilić i Mihajlović, 2016: 100-101). Humanističke ideje prožimale su učenja pedagoških klasika poput Johana Hajnriha Pestalocija (Johann Heinrich Pestalozzi), Jana Amosa Komenskog (Jan Amos Komenský), Johana Fridriha Herbarta (Johann Friedrich Herbart) i drugih. Nagoveštaje mnogih teorijskih saznanja koja se nalaze u osnovi savremenih strategija nastave i učenja nalazimo u učenjima ovih pedagoga. Za naš rad posebno su interesantna shvatanja Komenskog koji važi za najvećeg pedagoškog utemljivača i mislioca, idejnog tvorca pedagoškog sistema (Cipro, 1991; Glenn,

2018; Lang, 1965; Lukaž & Munjiza, 2014; Vukasović, 2003). S pravom se možemo složiti sa Pijažom da je Komenski autor od pre gotovo četiri veka, koji se i danas smatra inovativnim, modernim i značajnim za pedagošku teoriju i praksu (Piaget, 1993). Iako je u vreme kada je živio osuđivan zbog svojih stavova i uverenja koja je utkao u svoja dela, važi za mislioca svoga vremena koga je krasila pedagoška strast sa kojom je delovao u oblasti teorije i prakse obrazovanja (Glenn, 2018; Maviglia, 2016). Glavna ideja vodilja i pokretač njegovog celokupnog pedagoškog rada su slabe obrazovne mogućnosti Komenskog (Glenn, 2018), s obzirom da je prvu obrazovnu šansu dobio tek sa šesnaest godina. Srednje obrazovanje nastavlja u Latinskoj školi, nakon čega završava Univerzitet u Hajdelbergu (Stroope, 2005; Zaninović, 1988).

Po svojim životnim opredeljenjima važio je za čoveka optimistu. Verovao je u regenerišuću moć obrazovanja i smatrao da se obrazovanjem mogu poboljšati uslovi čovečanstva (Dobinson, 1970; Gundem, 1992; Lang, 1965; Maviglia, 2016). Želio je pomoću pansofije ukloniti sve nesporazume i poroke među ljudima i narodima, uspostaviti opšte razumevanje, slogu i mir. Imajući u vidu navedeno, Jan Amos Komenski u svojoj zaista obimnoj misaonoj riznici ukazao je na mnoga shvatanja vezana za: potrebu i snagu vaspitanja i njegove duboko plemenite i preobražavajuće funkcije, optimističko verovanje u mogućnosti razvoja čoveka, demokratski stav o neophodnosti organizovanja škola i njene vaspitne funkcije, potrebu kontinuiranog, permanentnog sistema vaspitanja i obrazovanja, metodička pitanja. Njegov pedagoški realizam imao je za cilj prevazilaženje slabosti tradicionalne škole i njene intelektualne jednostranosti. Nova škola Komenskog želi da implementira naučna saznanja u vaspitno-obrazovni proces, podstiče aktivnost i samoaktivnost, obrazuje čoveka za nebesko, ali i za zemaljsko carstvo.

Pansofijska koncepcija vaspitanja

Uticaj renesansne pedagogije i renesansnog životnog optimizma (utopijskog socijalizma), zatim demokratskih težnji tadašnjih verskih sekta i Bekonove filozofije u velikoj meri uticali su na Komenskog i njegove pedagoške poglede. Za razliku od srednjovekovnog shvatanja čoveka koji je značio samo „stvorenje opterećeno gresima“ (Žlebnik, 1970: 59), Komenski iznosi novo, realnije shvatanje o čoveku. Njegov čovek je živ i divan i pored toga što je najviši vaspitni cilj video u sticanju večnog blaženstva na drugom svetu (Isto). Shvatanje čoveka kao najodličnije stvorenje (Komenski, 1997), koga vaspitanje formira u celokupnosti njegovog bića (Isto) da bi ga pripremio za večni život, životnije je, plemenitije od srednjovekovnog, a samim tim otvara mogućnost konkretnog učešća u sistemu vaspitanja i obrazovanja.

Prema srednjovekovnoj hrišćanskoj ideologiji, telo je tamnica za dušu, gde crkva povezuje celokupno vaspitanje svojim religioznim, teološkim shvatanjima (Zaninović, 1988; Žlebnik, 1970). Za razliku od stanja ljudskog duha i njegove naučne misli u epohi *civitas dei*, nova renesansna misao u centar svojih razmišljanja stavlja čoveka

shvaćenog kao *homo universale*, suprotstavljajući ga dotadašnjem shvatanju čoveka u božijoj državi. Stoga, priprema za večni život čoveka za Komenskog sastoji se u usvajanju nauke, morala i verskih osećanja, a klica svega, za razliku od srednjovekovnog shvatanja, je u čoveku. Čovek je najviši, najbezuslovniji i najizvrsniji stvor, savršeno biće, harmonija tela i duha, a vaspitanje ga izgrađuje i oblikuje u celini njegovog bića (Komenski, 1997: 49-50). Zahteva da se vaspitanje prilagodi zakonima prirode, te je najopštiji princip Komenskog, na kome je izradio zgradu svoje pedagogije, utemeljen na ideji da vaspitanje treba da bude u skladu sa spoljašnjom prirodom, da vodi računa o prirodi deteta, da na njoj izgrađuje i u skladu sa njom podstiče razvoj deteta (Žlebnik, 1970: 59-60). Ovaj princip je realniji, životniji, aplikativniji za razliku od srednjovekovnog. Predstavlja prirodni izraz procenjivanja i poznavanja prirode, prepoznatljiv zahvaljujući novom načinu mišljenja renesansnog perioda. Posebne zasluge za ovo ima Ludvig Vives (Ludovicus Vives) koga Komenski navodi u kontekstu njegovog razmišljanja da ništa drugo nije preostalo hrišćaninu nego da se čovek vrati svojoj prirodi i u svoje rođeno pravo iz koga ga je đavo isterao (Komenski, 1997: 61-62). Ovaj princip skladnosti vaspitanja i prirode prihvatili su mnogi klasici pedagogije.

Može se kazati da vaspitanje za Komenskog predstavlja osnovni faktor i sredstvo kojim se nedostaci u ljudskom životu mogu otkloniti. Čovek je savršeno biće, harmonija tela i duha, a vaspitanje ga izgrađuje i oblikuje, priprema za ovozemaljski i večni život (Isto). Sam cilj vaspitanja podrazumeva da stvori upotrebljive, korisne, srećne i dobre ljude, koji bi u sličnosti s Bogom gledali najviše čovečansko savršenstvo (Isto). Vaspitanje mora poznavati zadatak, sredstva i oblik discipline, dok su disciplinska sredstva sasvim realna i svrsishodna. Jan Amos Komenski je vrlo oprezan u pogledu izricanja disciplinskih mera, ali je i protiv permissivnog stava koji zanemaruje disciplinu. Zalaže se za brižljiv, čovečan, ali i dosledan odnos prema deci, u kom se zahvaljujući pansofijskoj koncepciji vaspitanja poštuje njihova ličnost.

Upravo je Komenski iznoseći svoje stavove o vaspitanju osetio opasnosti srednjovekovnih jednostranih pristupa čoveku i sukoba koje je razrešavao pansofijskom mudrošću, celovitim i jedinstvenim poimanjem sveta i života, spoznavanja i etičkog vrednovanja, sintezom naučnih, ali i filozofskih, etičkih i religijskih postignuća. Njegova pansofija odnosila se na sveopštu mudrost, enciklopediju znanja, realan pogled na čoveka, svet i život. Sastoji se od jedinstva prirodnog razvoja i sadržaja, ali i metode temeljitog učenja i vaspitanja svih svemu (Vukasović, 2003). Kao takvu ugradio je u svoje pedagoško stvaralaštvo, vezano za univerzalnu mudrost kojoj je težio. Zapravo Komenski ukazuje na četiri bitna elementa na kojima se temelji pansofija, a to su univerzalna knjiga, univerzalna škola, univerzalni koledž i univerzalni jezik (Maksimović, Osmanović i Milanović, 2018). Zato je sveobuhvatna pansofijska koncepcija vaspitanja bila aktuelna u doba Komenskog s obzirom na vaspitni proces koji se svodio na sticanje znanja koje nije moglo osigurati negovanje i razvijanje svih pozitivnih ljudskih osobina i sposobnosti. Njegova pansofijska koncepcija vaspitanja osigurava kvalitetnije sticanje znanja, usvajanje veština i navika zahvaljujući efikasnoj organi-

zaciji celokupnog vaspitno-obrazovnog procesa. Na osnovu shvatanja Komenskog, čovek je savršeno biće, harmonija duše i tela, a vaspitanje ga izgrađuje i priprema za ovozemaljski život, upravo zahvaljujući mudrosti, kao i jedinstvenom poimanju sveta i života, naučnih dostiguća. Ovako sveobuhvatna pansofijska koncepcija vaspitanja bila je vrlo aktuelna.

Čovek postaje čovekom zahvaljujući vaspitanju. Vaspitanje je proces očovečenja, pretpostavka i osnova čovečnosti. Njime se stiče obrazovanost, krepkost i pobožnost (Komenski, 1997). Za Komenskog nesretno je ono obrazovanje koje ne prelazi u vrlinu i pobožnost, a učenost nije ništa bez morala. Onaj ko napreduje u nauci, a nazaduje u moralu – više nazaduje, nego napreduje (Isto). S tog gledišta, on je obrazovanje opisao kao opšte dobro svih ljudi (Isto). Obratio se onima koji imaju moć u nekoliko država, crkvenim školama i porodicama pozivajući ih da primene otkrića i preporuke pedagogije, kako bi trebalo da bude „manje neznanja, konfuzije i neslaganja, ali više svetlosti, reda, mira i tišine“ (Dobinson, 1970: 36). Škole treba da obrazuju i ljudski oblikuju čoveka (Komenski, 1997: 79-80). Smatra da ako bi svi ljudi bili učeni istim stvarima u svim aspektima, bili bi mudri. Mudrost koju bi tako stekli prožela bi njihovu svest, jezik, srce i ruke, a oni bi se ujedinili u pansofijsku zajednicu (Kamenov, 2006: 85-86). Pansofijska pedagoška koncepcija proizašla je iz potrebe efikasnog vaspitanja i obrazovanja Komenskog. Zasnovana je na demokratskom i humanom principu da se vaspitaju svi bez izuzetka, o svemu što je neophodno za život, i u svemu što razvija i usavršava čoveka – *omnes, omnia, omnino* (svi, sve, svemu).

Jan Amos Komenski uočio je slabosti srednjovekovnog školstva, zasnovanog na didaktičkom intelektualizmu, zanemarenoj vaspitnoj funkciji škole. Kritikovao je jednostrane intelektualističke orijentacije (Vukasović, 2003: 95-96) i zahtevao da vaspitanje bude sveobuhvatno, da se vaspitava čitav čovek, da ljudi zaista budu ljudi, a škole radionice čovečnosti, „zborišta omladine“ (Komenski, 1997: 83) u kojima treba obezbediti skladno ostvarivanje *ratio, oratio, operatio* (mišljenja, govorenja i delovanja). Ovaj inovativan stav Komenskog može se postići ako vaspitna nastojanja u školi budu usmerena da ljude čine mudre duhom, radom razborite i srcem pobožne (Isto). Jan Amos Komenski ovim jasno ističe pansofijsku koncepciju škole, koja u sebi podrazumeva vaspitnu komponentu, potpuno zanemarenu u srednjovekovnom periodu. Možda je to slučaj i danas.

Današnje škole su, u odnosu na vreme kada je živio Komenski, značajno napredovale u smislu organizacije rada, didaktičko-metodičke realizacije nastavnih časova i kreativno-stvaralačkog angažovanja učenika u radu. Zasluge za to mogu se pripisati viziji i idejama koje je imao Komenski. Svojevremeno je istakao da nastavno gradivo treba pažljivo izdeliti na razrede, tako da ono što dolazi ranije svuda utire put i pali buktinje onome što dolazi kasnije (Isto). Iako podložan kritikama, razredno-predmetno-časovni sistem rada aktuelan je u mnogobrojnim školskim sistemima i danas. I dok je tako vrediče još jedno pravilo koje je postavio, a to znači da vreme valja podeliti tačno tako da svakoj godini, mesecu, danu i času pripadne određeni zadatak (Isto).

Istina je da postoje škole drugačije organizacije i rada, ali, i u takvim školama nisu isključeni principi rada utemeljeni na paradigmi Komenskog. Njegova postavka da se u detinjstvu upravlja primerima, a ne propisima, aktuelna je i interesantna za savremene metodike, posebno one koje se odnose na mladi osnovnoškolski uzrast. Ovo se može posmatrati iz dva pravca. Prvi, nastavnik treba da je primer deci. Drugi pravac posmatranja jeste metodički, učenicima u nastavi donositi iz prirode i pokazivati primerke onoga što je sadržaj učenja. Jer, Komenski za učitelja postavlja zlatno pravilo da se pred čula ima iznositi što god se može (Jenjić i Dragić, 2017). Slikovito je to opisao rečima: što je vidljivo – čulu vida, što se čuje – čulu sluha, što mirišemo – čulu mirisa, što ima ukus – čulu ukusa, što je opipljivo – čulu pipanja (Komenski, 1997). Savremeni pedagozi, didaktičari i metodičari ukazuju na značaj ovakvog pristupa u nastavi.

Sistem vaspitanja i obrazovanja za Jana Amosa Komenskog

U duhu svoje pansofijske misli Komenski usmerava vaspitna nastojanja škole u smeru izgrađivanja čoveka u kome njene sadržajno-strukturalne komponente skladno povezuju telesne sposobnosti i zdravlje, duhovono bogatstvo, intelektualne sposobnosti, istinoljubivost i samostalnost, moralnu snagu i dobrotu, estetski smisao za skladno i lepo, kulturu rada, efikasnost i stvaralaštvo. Smatra da efikasnim vaspitanjem treba izgrađivati zdrave, sposobne i čestite ljude, ljude čista uma, spretnih ruku, snažne volje i čiste savesti, ljude koji će biti nosioci celokupnog društvenog, kulturnog i moralnog napretka. Ovako shvaćena funkcija vaspitanja Komenskog neposredno je proistekla iz nasleđenog Kvintilijanovog optimističkog verovanja u mogućnosti razvoja čoveka, koji je po njemu vrhunac božjeg stvaranja i kruna njegove slave (Komenski, 1997). U čovekovu prirodu duboko je usađena težnja za saznanjem, koja nema ni kraja ni granica, ni na nebu ni drugde izvan neba: on se penje u nebesa nad nebesima baš kao što silazi u provaliju nad ponorima (Isto). Ove mogućnosti čoveka pretvaraju se u stvarnost samo učenjem i obrazovanjem, jer za Komenskog niko ne može postati čovek ako ga ne poučimo onome što čoveka čini čovekom (Isto). Otuda i odlučna izjava da je svima koji su rođeni neophodno obrazovanje, jer treba da budu ljudi, a ne divlje zveri (Isto). Najzad, veru da svako može do svoje mere razviti sposobnosti, Komenski je izrazio i dobro poznatim rečima „teško da će se naći tako prljavo ogledalo koje ne bi bar kako-tako primalo slike“ (Komenski, 1997: 177).

U ovim izrazito humanim mislima Komenskog nalaze se koreni njegovog demokratskog stava o neophodnosti efikasnog obrazovanja i vaspitanja, za što su potrebne škole. Vođen Luterovom idejom, on je zahtevao da se škole podižu u svim gradovima, palankama i selima za obrazovanje „sve omladine oba pola, bez obzira da li su siromašni ili bogati, kako bi se poučavali u nauci, vrlini i pobožnosti“ (Isto, 91). Ova demokratska želja za efikasnim vaspitanjem i obrazovanjem u suprotnosti je sa svim dotadašnjim školama, posebno onim jezuitskim koje su primale samo društvenu elitu. Jan Amos Komenski takođe se oštro borio protiv elitističke latinske škole humanista

u želji za demokratskom školom, dobro organizovanom koja treba da implementira društveno-korisne, praktične veštine, kao i naučno znanje o prirodnom okruženju. Njegov ideal demokratskog humanizma dostignut je tek u budućnosti, izvan ograničenja novonastalog kapitalističkog sistema. Bio je to utopijski ideal, s obzirom na to da je Komenski osetio potrebe narodnih masa dovoljno duboko da savlada uski elitistički pogled koji je dolazio iz redova vladajuće klase.

U želji za humanom školom kojoj je težio, njegov utopistički ideal otišao je daleko, s obzirom na verovanje da će reforma obrazovanja dovesti do reforme sveta. To je razlog da obrazovanje shvata kao opšte dobro svih ljudi (Dobinson, 1970: 34-35). Takođe, u izreci posvećenoj negovanju talenta (*De cultura ingeniorum oratio*) Komenski je detaljno predstavio i socijalne prednosti obrazovanja značajne za državu. Naglasio je da prosvetljenje nacije podrazumeva kako najbolje iskoristiti plodove zemlje. Zapravo u *Pangresiji* Komenski iznosi svoju ideju o ulozi obrazovanja za unapređenje međunarodnih odnosa, za opšti mir i dobrobit svih ljudi (Isto). Zar je potrebno naglašavati kakvo je futurološko značenje imao ovaj njegov zahtev ne samo u vremenu kada je izrekao, već kakvo značenje ima i danas za naše prilike?

Jan Amos Komenski je imao istorijsku zaslugu za organizaciju školstva i nastave (Žlebnić, 1970). Zamišljao je svet kao lavirint, u kom su se našle i škole. Ova metafora, duboko ukorenjena u srednjovekovnim tradicijama mistike i asketizma, morala je imati neki izlaz. Uporno i hrabro Komenski je gledao na izlaz iz lavirinta kao na otvorene ravnice koje treba da pokažu put čoveku u lavirintu loših škola (Dobinson, 1970). U tom svom razmišljanju o sistemu obrazovanja i vaspitanja ispoljio je jedan našem vremenu veoma blizak pedagoški zahtev. Zalagao se za kontinuirano, permanentno obrazovanje koje treba da počne rođenjem i traje do kraja života. Ova njegova koncepcija kontinuiranog, celovitog i jedinstvenog sistema vaspitanja i obrazovanja, bila je ideja vodilja u ostvarivanju našeg savremenog, demokratskog i jedinstvenog školskog i vaspitnog sistema – od društveno organizovanog predškolskog vaspitanja do razvijenog sistema vaspitanja i obrazovanja (Vukasović, 1986: 171-172). Dobro organizovan sistem vaspitanja i obrazovanja trebao bi da implementira društveno korisne praktične veštine, kao i naučna znanja o prirodnom okruženju. Tako je za Komenskog čitav život učenje (Komenski, 1997), te izdvaja više međusobno povezanih perioda, a svakom od tih perioda ili etapa predstavlja svojevrstu školu. Takvih škola po Komenskom je sedam počevši od *schola geniturae* (škola pre rođenja ili škola rođenja), *schola infantiae* (škola detinjstva), pa sve do *schola senii* (škole starosti) (Tešić, 1970: 4-5).

Velika zasluga pripada Komenskom što je utvrđujući periode celovitog i jedinstvenog sistema vaspitanja i obrazovanja, prihvatio evidentna saznanja o značaju perioda detinjstva u razvoju ličnosti. Na temelju takvih saznanja s pravom bismo mogli reći da je naučno konstituisao jedno područje pedagoškog rada. To je materinska škola (materinsko krilo), za koju je napisao i pedagoški priručnik *Informatorium za materinske škole*. Uprkos vremenu kada je napisana i danas je rado čitana knjiga. Sadržaji niz vrednih saveta i sugestija u pogledu sadržine i metodike pedagoškog rada s

decom predškolskog uzrasta. Predstavlja prvo teorijsko delo iz oblasti vaspitanja u kome Komenski ukazuje da su deca „najdragoceniji dar i blago“ (Komenski, 1946: 15), kome smo dužni da ukazujemo istu ljubav i poštovanje kao sami sebi, a bavljenje njima najveća je radost (Isto, 16-17). Može se kazati da je u ovom pogledu Komenski inovativan. Donosi novi senzibilitet odnosa prema detinjstvu, koji je radikalno suprotan srednjovekovnom, gde se „vaspitna strategija zasnivala na nasilnoj, demagoškoj paroli“ (Spevak, 2003: 83). Jan Amos Komenski ukazuje da je odnos prema deci, odnos prema budućnosti, s obzirom na to da roditelji nisu odgovorni samo da obezbede biološki razvoj svoje dece već treba da se postaraju da im „ukrase misli i dušu“, kako bi kada porastu, mogli „razumno i korisno da prožive svoj zemaljski vek“ (Komenski, 1946: 17-18). Zato vaspitanje dece treba da započne što pre, još u prenatalnom periodu, zatim u materinskoj školi, s obzirom na to da je kasnije teško ispravljati drvo koje ukrivo izraste (Isto, 21-22). Preporučuje zapravo da sve počne u pravo vreme, što znači da ne treba pokušavati ubrzati razvoj niti odgađati delovanje na njega. On izlaže celokupni vaspitni program u materinskoj školi za period od rođenja do polaska dece u školu koji podstiče sve komponente razvoja ličnosti. Konceptija programa zasnovana je na potrebi da se sva deca vežbaju svemu što im je neophodno za život, a to su “vera i pobožnost, čestitost, znanje jezika i veština” (Mihajlović, 2014: 44).

Takođe, pedagoški značaj imaju i razmišljanja Komenskog o pedagoškoj koncepciji i organizaciji škole dečastva (osnovne, narodne, elementarne škole), čije je pedagoške probleme razrađivao u svojim poznatim spisima (*Didactica magna, Orbis sensualim pictus, Pampedia – Panskolia*). Po njegovoj zamisli to je šestogodišnja škola za opšte elementarno obrazovanje, u kojoj učenici na maternjem jeziku treba da stiču osnovnu pismenost i određena znanja iz matematike, muzike pa sve do geografije i privrede (zanata). To je škola koju treba da završe svi, bez obzira kom će se pozivu posvetiti i čime će se kasnije u životu profesionalno baviti, ili ako kažemo njegovim rečima, njegova pansofijska koncepcija škole maternjeg jezika podrazumeva školu čovečnosti, u kojoj se staraju duhom mudri, radom pametni i srcem pobožni i moralni ljudi (Komenski, 1997). Mislimo da ovakav koncept osnovne (opšte-obrazovne) škole ima istinsko revolucionarno značenje i da se s pravom Komenski smatra idejnim tvorcem moderne osnovne škole. I materinska i osnovna škola (škola maternjeg jezika) predstavljaju samo određene stepene u jedinstvenom lancu obrazovanja s obzirom na to da se na njih nastavljaju takođe šestogodišnja latinska škola (gimnazija), zatim akademija. Pored ovih škola Komenski je predvidio *školu za školu* u kojoj bi radili naučnici sa zadatkom da unapređuju sve škole. Može se slobodno kazati da je on začetnik ideje otvaranja instituta za istraživanje pedagoške problematike (Kačapor, 2003: 89-90). Iz ovoga sledi zaključak da je Komenski institucionalno obrazovanje protezao do dvadesetčetvrtre godine starosti, posle koga bi trebalo da dođe slobodno obrazovanje, odnosno samoobrazovanje. Ovako organizovan školski sistem Komenskog dopriniosio je kvalitetnijem sticanju znanja u odnosu na dotadašnje srednjovekovne sisteme, usmerene na nastavne programe *septem artes liberales* (sedam slobodnih veština) u okviru triviuma i kvadriviuma.

Škola – radionica čovečnosti

Jan Amos Komenski je srednjovekovnu školu u kojoj se učenje svodilo na memorisanje gotovih, tuđih znanja nazivao mučilištem, tvrdeći da se u njoj nad duševnim sposobnostima učenika vrši nasilje (Komenski, 1954: 70). Škola učenika silom kljuka znanjima prisiljavajući ga da pamti i govori samo tuđa mišljenja o stvarima (Isto,71-75). Konstatuje da nastavnici ne uče učenike da se razvijaju iz sopstvenog korena, već ih navikavaju da se ukrašavaju grančicama ubranim jedino s drugog drveta (Isto,135-136). Tako, umesto da raskopavaju izvor razumevanja koji je „sakriven u njima, oni ih napajaju tuđim potočićima“ (Isto,135). Za Komenskog znanja tako poučavanih učenika svode se na prazne ljudske reči, dosadna „papagajska brbljanja, plevu i maglu mišljenja“ (Isto,71). Ovako jednostranoj školi Komenski suprotstavlja školu koju naziva „radionicom čovečnosti“ (Isto,65). U njoj se nastavnici koji dobro znaju veštinu poučavanja brinu da učenici uistinu postanu ljudi. Kako? Nastavom koja učenicima omogućava i pomaže da do znanja dolaze što samostalnijom vlastitom misaonom aktivnošću.

Za Komenskog učenik mora sam donositi sud o stvarima, što zapravo ukazuje da oni efikasnije usvajaju znanja: umesto nastave upućene na memorisanje, zamenjuje nastavom upućenom prvenstveno na rasuđivanje. Pri tom posebno insistira na otkrivanju uzročno-posledičnih odnosa. Znati za Komenskog podrazumeva poznavati stvari po uzročnosti, te se stoga sve mora i učiti pomoću uzroka (Isto,140). S tim u vezi u *Velikoj didaktici* zahteva da se u školi učenje sa *da* zameni sa učenjem *zašto* „kako bi se učenici navikavali da zapažaju uzroke i posledice“ (Isto,255). Uz napomenu da je prosto neverovatno kako se učenicima otvaraju oči kada nauče da samostalno „jedno objašnjavaju drugim“ (Isto,140). Za razliku od sholastičke nastave, u nastavi za koju se zalaže Komenski nema mesta verbalizmu i šablonizmu. Smatra da nikome ne treba dopustiti da govori ono što ne razume, a da se to ne bi dešavalo reči se moraju organski vezivati za stvari. To je smisao sugestije Komenskog da se „reči uče samo u vezi s predmetima“ (Isto,161). Po svemu sudeći Komenski je znao da sadržajne reči ne služe samo za saopštavanje misli, već da učestvuju i u njihovom formiranju, pa je sugerisao da se pri učenju što češće primenjuje kazivanje naučenog. Ovo aktivno učenje za Komenskog je namerno, svesno, planirano, sistematično, zahvaljujući u velikoj meri njegovim metodičkim iskustvima.

Metodika nastave za Komenskog podrazumeva poznavanje gradiva, ciljeva nastave koji su bili specifični za svaku etapu školskog sistema, efikasne postupke i oblike rada koji su u velikoj meri doprinosili ovoj vrsti aktivnog znanja. Za aktivno učenje vezuju se interesovanja učenika. Kao sinonim za interesovanja Komenski često koristi termine želja za učenjem, zaokupljenost duha, raspoloženje za učenje i slično. U tom kontekstu jasno ukazuje „na vezu između interesovanja i motivacije“ (Vučinić, 2011: 695). Stoga predlaže niz metodičkih postupaka za buđenje radoznalosti učenika, poput onih da je učenicima potrebno objasniti značaj onoga što uče, pa sve do toga kako

olakšati učenje i učiniti ga prijatnijim (Kamenov, 2006: 85-86). Smatrao je da se učitelji „slabo brinu o učenicima, jer ih gone na nauke preko njihove volje“ (Komenski, 1954: 118). Stoga predlaže očiglednost koja podrazumeva celovito čulno zapažanje (percipiranje) predmeta radi prikupljanja određenog fonda činjenica na temelju kojih se formiraju jasne predstave o tim predmetima (Branković i Ilić, 2011). Čulna iskustva često su izvor saznanja u nastavi, te se Komenski rukovodi ovim principom koji je nazvao i zlatnim pravilom nastave. Zahtevajući da se sve predaje uz učešće čula, Komenski očiglednost nije smatrao ciljem već sredstvom dobre nastave. Za njega je ona pretpostavka misaone aktivizacije učenika, jer znanje počinje od čula, a na to se nadovezuje razmišljanje, stvaranje pojmova (Komenski, 1954: 123). Dakle, očiglednost, koju je on svodio na neposredno opažanje nije nužna radi očiglednosti, već radi omogućavanja učenicima da misle, da misaonom obradom čulnih iskustava stiču naučna saznanja. Zahvaljujući njegovoj knjizi *Orbis Sensualium Pictus* koja je bila edukativna slikovnica i prvi udžbenik očigledne nastave (Kamenov, 2006; Žlebni, 1965), Komenski je upravo doprineo da učenici misaonom obradom čulnih iskustava stiču naučna saznanja. Smatrao je da sa razgledanjem ove edukativne knjige treba započeti još u predškolskom uzrastu (Komenského, 1932); zasnovana je na vizuelnom doživljaju, angažuju se čula, a razlog tome je što se u ranom periodu dečijeg uzrasta apstraktna znanja teško usvajaju (Isto). I pored toga što je prošlo više od tri veka od izlaska ove knjige, *Orbis Sensualium Pictus* se smatra jednom od spomenika pred-pedagogije. Predstavlja jednu vrstu metodičkog udžbenika u kojoj se na inovativan način daje mogućnost učenicima da efikasno usvoje nastavne sadržaje. *Orbis Sensualium Pictus* još uvek je retka i tražena knjiga, ali i model za sastavljanje današnjih savremenih udžbenika (Čuma, 1991: 607). Svako učenje mora početi čulima kako bi se ostvarilo razumevanje, što potvrđuju i filozofski principi Komenskog svrstani u pet kategorija počevši od okruženja, učenja koje uključuje čula, socijalizacije pa sve do verske obuke (Lang, 1965).

Da bi se efikasno usvojila znanja, formirale veštine i navike, razvijale stvaralačke sposobnosti i druga pozitivna svojstva ličnosti Komenski ukazuje na važnost metoda u nastavi. Želju za aktivnim učenjem može izazvati i sam metod rada (Komenski, 1954: 119), imajući u vidu da je najpouzdanije motivaciono sredstvo onaj način realizovanja nastave koji učenike misaono angažuje i intelektualno osamostaljuje. Smatra da je svakom ko želi saznati suštinu neke nauke važno da ima bistro oko, da se predmeti približe, da bude prisutna pažnja i da odgovarajućom metodom pružamo jedno za drugim ono što učenik treba da posmatra, jer će tada sve shvatiti pouzdano i brzo. Tako je demokratski postulat zajedničkog obrazovanja Komenskog zahtevao takve metode na osnovu kojih bi se postigli fer rezultati koje mogu postići svi učenici. Razvijao je i predlagao induktivni pristup u učenju, zahtevajući tome da se ne koristi analitička, već sintetička metoda u učenju (Jůvová & Bakker, 2015). Njegova ideja učiti u skladu sa zakonima prirode, postepeno savladati svaki nastavni sadržaj zahvaljujući metodičkim uputstvima i sve to potkrepiti čulima, pravila su uspešnog obrazovnog i vaspitnog

procesa (zasnovanog na pansofijskoj koncepciji) koje možemo proizvesti i nastojati da primenimo u njegovoj školi, radionici čovečnosti.

Zaključak

Jan Amos Komenski i njegovo delo predstavljaju jedan od najvrednijih doprinosa riznici pedagoške nauke. Najveći je mislilac u istoriji pedagogije, glasnik naprednih misli i težnje epohe humanizma, pokretač vaspitnih i školskih reformi, tvorac vaspitnog i obrazovnog sistema. Više nego bilo koji drugi pedagog spoznao je društvene potrebe svoga vremena zahvaljujući pansofijskoj koncepciji vaspitanja, kojom je nadmašio društveno-istorijski kontekst u kome je živio. Njegova pansofija podrazumevala je sveopštu mudrost, enciklopediju znanja, realni pogled na čoveka, svet i život. U duhu svoje pansofijske misli Komenski usmerava vaspitna nastojanja škole u smeru izgrađivanja čoveka u kome njene strukturalne komponente skladno povezuju telesne sposobnosti i zdravlje, duhovno bogatstvo, intelektualne sposobnosti, istinoljubivost i samostalnost, moralnu snagu i dobrotu. Pedagoški realizam Komenskog imao je za cilj prevazilaženje slabosti tradicionalne škole i njene intelektualne jednostranosti. Želio je novu školu koja treba da implementira naučna saznanja u nastavni proces, podstiče aktivnost i samoaktivnost, obrazuje čoveka za nebesko, ali i za zemaljsko carstvo.

Veličanstveni duh Komenskog nakon gotovo četiri veka je aktuelan i podsticajan i danas. Sa nepredvidivom tačnošću, već u sedamnaestom veku naznačio je napredne pedagoške težnje nove epohe i široko zacrtao put razvoju školstva, nauke o vaspitanju za buduće vekove. Njegove vizionarske ideje vezane za optimističko verovanje u mogućnosti razvoja čoveka, demokratskog stava o neophodnosti organizovanja škola, vaspitne funkcije škole, potrebe za kontinuiranim i permanentnim sistemom vaspitanja i obrazovanja, sistematskim metodičkim radom još u materinskoj školi, nastavnog procesa, osvetljavaju pedagoške horizonte jednakim sjajem kao i u društveno-istorijskom kontekstu vremena u kome je živio. I danas su ove ideje vrlo podsticajne, imaju svoje naslednike. Jan Amos Komenski uticao je na unapređenje vaspitne i obrazovne delatnosti, na razvoj pedagoške nauke. Svojim vizionarskim pedagoškim radom postavio je temelje pedagoške futurologije.

SOCIAL - HISTORICAL CONTEXT, SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS AND RELEVANCE OF SCHOOL AND TEACHING PROCESS OF JOHN AMOS COMENIUS

Abstract

The pedagogical legacy regards John Amos Comenius as one of the most important scholars in the field of pedagogy. While he was criticized at the time when he lived

because of the views and beliefs he weaved in his works, he is regarded as a scholar of his day who acted with pedagogical passion in the fields of theory and practice of upbringing and education. The renaissance-style way of thinking was highlighted in the pedagogical ideas of Comenius who promoted abandonment of one-sidedness of old scholasticism and education of people for the Heavenly and for the Earthly Kingdoms. Wishing to overcome the intellectual one-sidedness of the old school, his pansophic concept of upbringing and education contributed to better quality acquisition of knowledge, adoption of skills and habits. The new school wants to implement the scientific knowledge in the educational process, encourage activity and self-activity of students.

*The aim of our paper is to point out the scientific achievements and topicality of the school and teaching process of Comenius. The method of theoretical analysis and the historical method with the content analysis technique are applied for the purposes of this paper. The studying of primary and secondary sources suggests explicitly, owing to the methods applied, that the work of Comenius was and has remained the subject of studies and research due to a handful of useful ideas, thoughts, advices and instructions the work of today's teachers and practitioners is based on. In addition to his epochal work *The Great Didactic*, his book *Orbis Sensualium Pictus* also suggests the necessity of linking sensory impressions with students' activities. It represents a sort of a textbook for teachers providing the students with the possibility to efficiently adopt teaching contents in innovative way.*

In conclusion, the authors point out that in the past there was always found a part of modernity that concerns Comenius and his knowledge.

Key words: pedagogical realism, pansophic concept of education, school and teaching processes.

Literatura

- Avdijev, V. I. (1952). *Istorija starog istoka*. Beograd: Štamparsko preduzeće Rad.
- Branković, D. i Ilić, M. (2011). *Uvod u pedagogiju i didaktiku*. Banja Luka: Come-sgrafika.
- Cenić, S. i Petrović, J. (2012). *Vaspitanje kroz istorijske epohe*. Vranje: Univerzitet u Nišu. Učiteljski fakultet u Vranju.
- Čipro, M. (1991). *Jan Amos Komenský*. Prameny výchovy – sv. I.– Praha.
- Čuma, A. (1991). Jana Amosa Komenského Orbis pictus stále aktuálny. *Pedagogika*, *XLI*(5-6), 603-609.
- Despotović, P. (1902). *Istoriska pedagogika*. Beograd: Izdanje Dvorske Knjižarnice Mike Stajića.
- Dobinson, C. H. (1970). *Comenius and Contemporary Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

- Glenn, J. L. (2018). The intellectual-theological leadership of John Amos Comenius. *Perichoresis*, 16(3), 45-61.
- Gundem, B. (1992). "Vivat Comenius": A Commemorative essay on Johann Amos Comenius, 1592-1670. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(1), 43-55.
- Ilić, M. i Mihajlović, T. (2016). *Istorija nacionalne pedagogije*. Banja Luka: Come-sgrafika d.o.o. Banja Luka.
- Jenjić, S. i Dragić, Ž. (2017). *Prilozi metodici nastave prirode i društva*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Jůvová, A. & Bakker, F. (2015). Didactic Principles by Comenius and 21st Century Skills. *Pedagogium* 2, 7-19.
- Kačapor, S. (2003). *Sadržaji iz opšte istorije pedagogije*. Pančevo: Grafos internacional.
- Kamenov, E. (2006). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Komenského, J. A. (1932). *Orbis Pictus (Svět v obrazích)*. Preveo Jovan M. Popović. Beograd: Izdavač - Knjižarnica Gece Kona.
- Komenski, J. A. (1946). *Materinska škola*. Beograd: Prosveta.
- Komenski, J. A. (1954). *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Komenski, J. A. (1997). *Velika didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lang, I. (1965). *A Comparative Study of the Philosophies of John Amos Comenius and Maria Montessori on the Education of Children*. Retrieved December 11 2019 from <https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent>.
- Lukaž, M. & Munjiza, E. (2014). Education System of John Amos Comenius and its Implications in Modern Didactics. *Život i škola*, 60(31), 32-42.
- Maksimović, J., Osmanović, J. i Milanović, A. (2018). Jan Amos Komeński w epoce współczesności. Odczytania – kontynuacje – krytyk. *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, V, 105-119.
- Maviglia, D. (2016). The Main Principles of Modern Pedagogy in 'Didactica Magna' of John Amos Comenius. *Creative Approaches to Research*, 9(1), 57.
- Мединский, Е. Х. (1947). *История педагогики*. Москва: Просвещение.
- Mihajlović, T. (2014). Aktualnost shvatanja pedagoga klasika o porodičnom vaspitanju na ranom uzrastu. *Norma*, 1, 41-53.
- Mihajlović, T. (2019). Tokovi i perspektive reformi škole, nastave i vaspitanja. U S. Marinković (Ur.), *Nauka, nastava i učenje - problemi i perspektive* (str. 115-132). Užice: Pedagoški fakultet.
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius (1592–1670). UNESCO, *International Bureau of Education*, 23(1-2), 173-196.
- Spevak, Z. (2003). *Jan Amos Komenski pedagog i utopista*. Bački Petrovac: Kultura. Novi Sad: Fors.

- Stroope, M.W. (2005). The Legacy of John Amos Comenius. *International Bulletin of Missionary Research*, 29(4), 204-208.
- Tešić, V. (1970). Savremenost i aktuelnost pedagoškog mišljenja Jana Amosa Komenskog. *Nastava i vaspitanje*, 1, 1-11.
- Vlahović, B. (2001). *Putevi inovacija u obrazovanju*. Beograd: Eduka.
- Vučinić, D. (2011). Shvatanja pedagoških klasika o prirodi, ulozi i značenju interesovanja učenika. *Pedagogija*, LXV(4), 694-699.
- Vukasović, A. (1986). Utjecaj J. A. Komenskog na pedagoška i kulturna stremljenja u Hrvatskoj. *Prilozi*, 12(1-2), 163-175.
- Vukasović, A. (2003). Odgojne vrijednosti i putokazi J. A. Komenskog za trećetisućljeće. *Obnovljeni život*, 58(1), 87-98.
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Žlebnić, L. (1970). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Naučna knjiga.



Comenius, Johann Amos: Opera didactica omnia. - Amsterdam, 1657.god.

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 feudalski 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 negujućí 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 predškoolstvo, 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.

PRINCIP OČIGLEDNOSTI KROZ DELO „ORBIS SENSUALIUM PICTUS“²

Apstrakt

Koreni današnjeg sistema obrazovanja potiču od jednog od najznačajnijih pedagoga svih vremena, Jana Amosa Komenskog (1592-1670). Cilj ovog rada jeste analiza primene principa očiglednosti u delu „Orbis sensualium pictus“ Jana Amosa Komenskog. Cilj se ostvaruje na teorijskom nivou, primenom metode teorijske analize i istorijske metode, uz tehniku analize sadržaja. U ovom radu poseban akcenat se stavlja na važnost Komenskog za formulisanje i primenu principa očiglednosti. Sredinom XVII veka Jan Amos Komenski je formulisao princip očiglednosti u delu „Velika didaktika“, nazivajući ga „zlatnim pravilom didaktike“. U radu se razmatraju misli Komenskog o značaju senzorne percepcije iznete u delu „Velika didaktika“, kao i objašnjenje opštepoznatog stava „da se pred čula iznosi što god se može“. U pogledu primene „zlatnog pravila didaktike“ posebna pažnja je posvećena delu „Orbis sensualium pictus“ („Svet u slikama“), prvom ilustrovanom udžbeniku za decu. U radu su predstavljene ilustracije pojedinih apstraktnih pojmova i elemenata udžbenika koji su značajni za izučavanje inovativnosti pristupa učenicima, sadržaju i primeni principa očiglednosti, kao što su: uvod, čula u čoveka, duša u čoveka, škola i učionica, moral. Nakon analize, izvodi se zaključak da je primenom principa očiglednosti u delu „Orbis sensualium pictus“ Komenski uspeo u zamisli da decu upozna ne samo sa spoljašnjim, već i sa unutrašnjim svojstvima posmatranih predmeta i pojava.

Ključne reči: princip očiglednosti, Jan Amos Komenski, Orbis sensualium pictus, Velika Didaktika, očigledna nastava.

¹ student doktorskih akademskih studija, e-mail: лана.томчић@gmail.com

² Rad je nastao u okviru projekta „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi“ KOSSEP br. 179010, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Pojam celovitosti ili univerzalnosti je sastavni deo Komenskijevog pansofijskog pristupa obrazovanju koji se oslikava kroz moto „*omnes, omnia, omnino*“ što znači „sve ljude bi trebalo na sve moguće načine naučiti svemu“ (Hábl, 2015: 117). U obrazovanju, Komenski je pridavao primarnu važnost čulima (Salimov, 2019), na osnovu kojih je formulisao princip očiglednosti nazivajući ga „zlatnim pravilom didaktike“. Formulacija principa je predstavljena u delu „Velika didaktika“, dok je njegova primena vidljiva u delu „Orbis sensualium pictus“, prvom ilustrovanom vodiču za čitanje za decu, koji je istovremeno bio i prekretnica u istoriji obrazovanja (Martínez, 2016). „Orbis sensualium pictus“ namenjena je obrazovanju najmlađe dece, uzrasta od pet godina, tokom prve faze u okviru pansofijskog univerzalnog obrazovanja. Komenski ističe posebnu i izvanrednu vrednost dece, te ih zbog njihove jednostavnosti, čistote i neiskvarenosti vidi kao prave posrednike popravljanja svih ljudskih stvari, svetskog uređenja (Spevak, 2003). Kroz inovativni pristup Komenski je nastojao da putem ilustracija obrazuje decu o svetu koji ih okružuje. U ovoj knjizi primenio je iskustveni pristup obrazovanju koji je u suprotnosti sa tradicionalnim oblicima učenja napamet i recitovanja, za koje je smatrao da nisu omogućavali deci da pravilno razumeju sadržaj, jer nije bio čulno predstavljen (Spicer, 2019). Mnogi savremeni udžbenici koriste Komenskijev generički model kada primenjuju ilustracije kao nastavno sredstvo (Martínez, 2016). Istorijski posmatrano, princip očiglednosti je svojevremeno odigrao izuzetno progresivnu ulogu kao pandan srednjovekovnoj sholastičkoj obuci i učenju dogmatskih tekstova napamet (Sotirov, 1974). Cilj ovog rada jeste analiza primene principa očiglednosti u delu „Orbis sensualium pictus“ Jana Amosa Komenskog. Cilj se ostvaruje na teorijskom nivou, primenom metode teorijske analize i istorijske metode, uz tehniku analize sadržaja.

Pedagoški značaj J. A. Komenskog

Jan Amos Komenski (Jan Amos Komenský) je bio veliki češki filozof, pedagog, teolog, pisac, istoričar i najpoznatija ličnost čehoslovačke kulturne istorije, u pedagogiji upamćen kao jedan od utemeljivača pedagoške nauke, pokretač školskih i vaspitnih reformi, organizator modernog školstva, veliki humanista i učitelj naroda (Vukasović, 1986). Njegova dela i humanistički rad ukazuju na to da se i nakon pet vekova smatra najznačajnijim reformatorom u istoriji obrazovanja (Maksimović i Osmanović, 2017).

Školsko učenje u današnjem obliku povezujemo sa teorijom učenja i poučavanja koju je uspostavio upravo Jan Amos Komenski (Matijević, 2017). Reč je o razredno-predmetno-časovnom sistemu koji i danas čini okosnicu škole i nastave (Ilić, 2016). Organizacija školskog sistema razredne nastave koju je uspostavio definisala je predmete, posebnu knjigu u vidu izvora znanja za pojedinačne predmete, te precizno odredila početak i plan rada nastave na godišnjem, mesečnom i dnevnom nivou. Po-

red navedenog, Komenski je predviđao školsku godinu, raspored, didaktičke principe, podučavanje nastavnika, ali i ideje celoživotnog učenja u organizacionom smislu koje su i danas aktuelne (Komenski, 1871, prema: Lukaš i Munjiza, 2014). Zalagao se da obrazovanje bude dostupno svoj deci, odnosno za obrazovanje dostupno svim ljudima: mladima, starima, muškarcima i ženama, svih klasa, društava, kultura i naroda, bez obrzira na materijalni i socijalni status (Golz, 2015; Maksimović i Osmanović, 2017; Maksimović, Osmanović i Milanović, 2018). Ovim zahtevom Komenski ne izuzima nikoga, ni decu koja teško uče, i u tome se ogleda demokratski pristup njegove koncepcije (Franković, 1970; Palov, 1970). Zalagao se za nastavu koja treba da pruža osnovna znanja o svetu koji nas okružuje, te je tragao za novim nastavnim metodama koje bi pružile mogućnost da se svi obuče u svemu, na lak i prijatan način. To je pravi smisao njegove pansofijske, opšteobrazovne škole (Vukasović, 1970). U ovom nastojanju vidimo zahtev za opštom kulturom i opštim obrazovanjem svih ljudi. Možemo reći da danas ovaj zahtev omogućava čoveku da funkcioniše u kompleksnom društvenom, proizvodnom i kulturnom životu, da svoje obrazovanje svestranije koristi u funkciji razvoja sopstvene ličnosti (Krnet, 1970).

Da je osnivač moderne pedagogije bio prisutan i u srpskim školama ukazuje podatak da su neki od pedagoških stavova Komenskog bili prisutni i u zakonima, uredbama i nastavnim programima koji su tokom XIX i XX veka regulisali rad srpskih škola. S tim u vezi, učiteljima i profesorima je bilo zabranjeno diktiranje i zadavanje iz knjiga. Takođe, očiglednost u nastavi, kao zlatno pravilo didaktike, bila je ostvarena nabavkom aparata za fiziku i hemiju, preparata za biologiju, geografskih karata i pribora za matematiku i praktičnu geometriju (Nikolova, 2008). Ali da se vratimo na sam početak, kako je došlo do formulisanja zlatnog pravila didaktike?

Didaktički principi

Jan Amos Komenski je smatrao da su didaktički principi osnovna pravila podučavanja (Nikolovska, 2015). Spevak objašnjava da je „Komenski najviše intuitivno, oslanjajući se na svoje panharmonijsko doživljavanje sveta, „naslutio“ bitne pedagoške i didaktičke principe“ ističući da se, usled nepostojanja objektivne i precizne empirijske analize vaspitno-obrazovnog sistema, oslanjao isključivo na filozofska sredstva (Spevak, 2003: 183). U Velikoj didaktici (glava XVII) Komenski ističe 10 principa koji služe kao osnova za lako poučavanje i učenje. Učenje će lako napredovati:

1. ako se rad otpočne pre nego što se duhovi iskvare;
2. ako nastaje posle potrebne pripreme duhova;
3. ako se ide od opšteg ka pojedinačnom;
4. i od lakšeg ka težem;
5. ako se niko ne opterećuje suvišnošću onoga što valja učiti;
6. ako se polako ide napred;
7. ako se duhovi ne prisiljavaju ni na šta čemu sami ne teže svojevolski prema svome dobu i metodi;

8. ako se sve predaje uz učešće čula;
9. ako je za očiglednu upotrebu;
10. ako se sve vrši po jednom istom trajnom metodu (Komenski, 1954: 116).

Danas, pojedini autori didaktičke principe određuju kao „opšte norme kroz koje se projektuju, organizuju i postavljaju aktivnosti podučavanja, učenja i ocenjivanja u praksi, tako da funkcionisanje ciljeva/kompetencija treba da postane efikasno na nivou obrazovne dimenzije“ (Marius-Costel, 2010: 26). Danas se mogu izdvojiti pojedini principi koji su u osnovi gotovo svih klasifikacija, principi o kojima postoji naučni konsenzus, koji su od Komenskog do danas, uz neznatne modifikacije, još uvek aktuelni. Reč je o principima postupnosti i sistematičnosti, prilagođenosti i očiglednosti (Dubljanin, 2010).

Princip očiglednosti ili „i ako se sve predaje uz učešće čula“.

Sredinom XVII veka Komenski je u delu „Velika didaktika“ formulisao princip očiglednosti, nazivajući ga zlatnim pravilom i izražavajući ga u stavu „Res sed verba!“ (Đukić i Đermanov, 2012). U svojim delima Komenski često pominje senzualistički stav: nema ničega u razumu što prethodno nije bilo u čulima (Lukaš i Munjiza, 2014). Princip očiglednosti u potpunosti terminološki i pojmovno izražava suštinu empirizma – „očigledno je samo ono što je neposredno čulno dato“ (Damjanović, 1984: 552). Jurišić ističe da je važnost očigledne nastave u tome što „spaja reči i predmet u jedno, jer reči i predmet o kome se govori, stoje uporedo, te reči ne ostaju nejasne i nerazumljive“ (Jurišić, 1909: 196, prema: Sotirov, 1974: 220). Očiglednošću se nastava oživljava, podstičući samostalnost učenika u radu (Jurišić, 1909, prema: Sotirov, 1974).

Tako, Komenski u „Velikoj didaktici“ (glava XVII) u okviru osmog principa (*i ako se sve predaje uz učešće čula*) ističe stav da čula treba da rade što mogu više, kako bi se sve lakše pamtilo, objašnjavajući stav kroz sledeći primer:

„Sluh valja stalno povezivati sa vidom, govor s rukom, ne samo na taj način što ćemo im pričati ono što treba da znaju da bi im ušlo kroz uši, već što ćemo i slikati da bi im se stvari mogle kroz oči bolje utisnuti u pamet. Zatim, treba naizmenično da uče da iskazuju stvari jezikom i da ih izvršavaju rukom, i da se ne udaljuju ni od jedne stvari dogod im se jasno nije utisnula u uši, oči, duh i pamćenje...Jer ako se tako postupi, prosto je neverovatno koliko to pomaže pamćenju.“ (Komenski, 1954: 127).

Dalje, Komenski ističe, sada već opštepoznati stav, „da se pred čula iznosi što god se može“ kroz sledeće rečenice:

„Omladina, dakle, treba da upozna stvari, a ne senke stvari, stvari, velim, i to čvrste, istinske i korisne koje deluju na čula i na maštu. A delovaće ako ih primaknemo bliže tako da ih pogode. Neka iz toga za učitelje proiziđe zlatno pravilo da se pred čula ima iznositi što god se može. Odnosno ono što je vidljivo

– čulu vida, što se čuje – čulu sluha, što mirišemo – čulu mirisa, što ima ukus – čulu ukusa, što je opipljivo – čulu pipanja, a ako više čula u isti mah mogu nešto da oseće, treba to izneti pred više njih odjednom.“ (Komenski, 1954: 168).

Još u XVII veku Komenski je naglašavao da deca ne treba da uče o prirodi samo iz knjiga, već u neposrednom kontaktu sa pojavama u prirodi, na šta ukazuje u delu „Velika didaktika“, na sledeći način:

„Ljude valja učiti, do najveće moguće mere, da svoje znanje ne crpe iz knjiga, već da proučavaju nebo, zemlju, hrastove i bukve, tj. da proučavaju i ispituju same stvari, a ne tuđa zapažanja i mišljenja o stvarima...Stoga treba da bude zakon: neka se sve izvodi iz nepromenjivih početaka; neka se ništa ne predaje na osnovu golog autoriteta, već na osnovu čulnog i razumnog ogleđa; ništa se ne sme raditi samo analitičkim metodom već više sve sintetičkim.“ (Komenski, 1954: 137).

Damjanovski uočava da „stavljajući princip očiglednosti u funkciju boljeg razumevanja i rasuđivanja, Komenski naglašava značaj neposrednog izučavanja realne stvarnosti“ (Damjanovski, 1970: 114). Ulogu principa očiglednosti u nastavi neophodno je posmatrati sa stanovišta prirode sadržaja koji se otkriva u procesu saznanja. Zato, ključno pitanje koje treba razmotriti je da li očiglednost u nastavi može da posluži kao osnova otkrivanja unutrašnjih svojstava predmeta ili omogućava upoznavanje samo spoljašnjih, zapravo čulno-očiglednih svojstava posmatranih predmeta (Antonijević, 2005). Na ovo pitanje ćemo pokušati da damo odgovor kroz analizu dela „Orbis sensualium pictus“, prve ilustrovane knjige namenjene deci, u kojoj je Komenski primenio princip očiglednosti.

„Orbis sensualium pictus“ – primena principa očiglednosti

Pre Komenskog, učenici su gledali tuđim očima i mislili tuđom glavom. Šmidt navodi sledeći primer: „učenici su učili astronomiju bez posmatranja zvezda, botaniku bez ekskurzija u prirodu, fiziku bez eksperimenata, sve bez očiglednosti“ (Schmidt, 1954: 28). Komenski je nastojao da to promeni insistirajući da učenici gledaju svojim očima i misle sopstvenom glavom! Zahtevao je da učenici počnu saznavanje čulnim opažanjem stvari iz prirode i područja ljudske delatnosti, nakon čega bi usledilo logičko saznavanje. U ovim nastojanjima se uviđaju temelji očigledne nastave (Schmidt, 1954).

Komenski je početkom 1631. godine objavio delo „Otvorena vrata jezika“ („Jana linguarum reserata“), namenjeno za učenje latinskog jezika, na novi način, u suprotnosti sa tradicionalnom pedagoškom praksom. Sa željom dodatnog inoviranja načina učenja, objavljen je „Orbis sensualium pictus“ kao nastavak „Otvorenih vrata jezika“ (Glenn, 2018). „Orbis sensualium pictus“ Komenski je napisao 1658. godine, dok je izdanje na srpskom jeziku objavljeno 1913. godine. „Orbis sensualium pictus“

je prvenstveno bila namenjena školi u Šarošpataku (Blatnom potoku), ali ubrzo je postala popularna u celom svetu. Komenski je ovom knjigom značajno raširio mogućnosti podučavanja, jer su do tada učenici u školi samo slušali, a od tada su i gledali (Škrgić, 2017). U ovom delu možemo videti ne samo njegovo univerzalno verovanje „Omnia sponte fluent, absit violentia rebus“ (Neka sve teče spontano, bez učešća nasilja), već i potpunu primenu zlatnog pravila didaktike, odnosno principa očiglednosti (Golz, 2015: 138). Komenski posebnu pažnju posvećuje ovom principu, naglašavajući da služi kao polazna osnova za razumevanje fenomena i objekta (Nikolovska, 2015). Prema Komenskom, učenje treba da se odvija svesno i planski, uz angažovanje čula, sa ciljem upotrebe naučenog u praktičnom, svakodnevnom životu (Maksimović, Osmanović i Milanović, 2018). Spevak (2003: 104) uviđa da „Komenski udžbenike koncipira pansofijski, kao sredstvo za uvođenje dece u celinu sveta“. U vezi sa tim, opisi pojedinih pojava i stvari u prvoj ilustrovanoj knjizi, „Orbis sensualium pictus“, organizovani su tako da se istakne celina, sistem, odnosi pojedinosti prema celini, u cilju harmonije i jedinstva sveta, i sve to metodološkim pristupom prilagođenim najmlađem uzrastu, deci (Spevak, 2003).

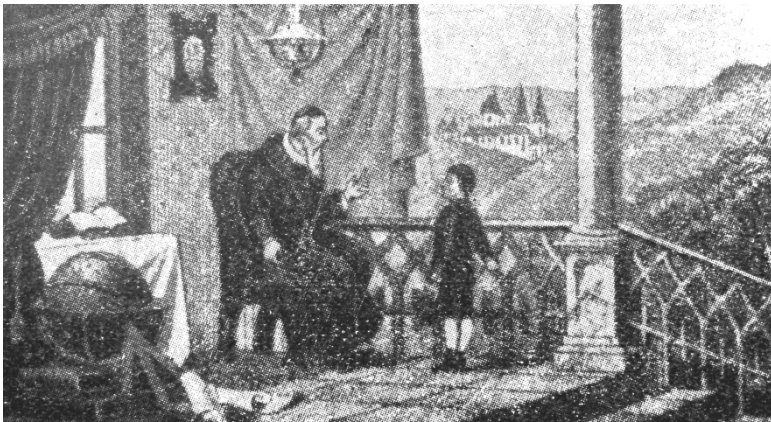
Teološko-filozofska osnova knjige zasniva se na pansofijskoj doktrini i doktrini emanacije srednjeg veka i renesanse. Doktrina emanacije se ogleda u shvatanju da je Bog izvor i cilj celokupnog stvaranja. Zato se cela koncepcija knjige „Orbis sensualium pictus“ slaže sa „Božjim planom i naredbom“. Sa pedagoško-didaktičkog stanovišta „Orbis sensualium pictus“ ima motivišuću ulogu, podstiče detetovu „žed za slikom“ i učenje kroz samoaktivnost. Knjiga nije namenjena samo za učenje jezika, već i za učenje stvari sveta i prepoznavanja stvaraoaca. Teološko-filozofska i pedagoško-didaktička namera knjige ogleda se u sledećem: pokušati poboljšati čovečanstvo, usavršiti svet i ponovo pronaći put koji vodi ka Bogu, kroz pansofiju. Zato, „Orbis sensualium pictus“ ima formativni karakter, namenjen funkciji pansofije i restitucije čoveka i sveta. Formativan karakter predstavljenih slika se ogleda u pokretanju mašte putem memorije, asocijacije i emocija, bez gubitka implicitne svrhe (Peña, Piñeres & García, 2007).

„Orbis sensualium pictus“ je svojevrsna sinteza celokupnog sveta i jezika, ispunjena slikama, imenima i opisima stvari. Komenski je na ovaj način omogućio učenicima da na što interesantniji i pristupačniji način stiču znanja o stvarima i pojavama (Tot, 1970). Originalno izdanje, kao i prevodi i preštampana izdanja *Orbis sensualium pictus*-a imaju ilustracije za svaki članak, čija je glavna svrha očiglednost u nastavi jezika. Slike su neumetnički rađeni drvorezi, na kojima su svi predmeti obeleženi brojevima, koje prati tekst u cilju objašnjavanja navedenih pojmova (Ostaneck, 1970). U tom pogledu, Šmidt (Schmidt, 1970) ističe da „Orbis sensualium pictus“ možemo smatrati prvom školskom čitankom. Takođe, ova knjiga predstavlja preteču audio-vizuelnih nastavnih sredstava (Martínez, 2016).

„Orbis sensualium pictus“ predstavlja inovativnu grafičku strukturu stranice koja efikasno raspoređuje prostore, slike i reči u vrlo sekvencijalnom redosledu

(Cagnolati, 2003). Slike koje su predstavljene u „Orbis sensualium pictus“ treba da budu analizirane i ocenjene u odnosu na njihovu didaktičku funkcionalnost i umetničku vrednost (Čuma, 1991). Tako, predstavljene slike imaju dvostruku vrednost, odnosno dvostruko kretanje: svet kao didaktički vezan pokret (didaktička teleologija) i formativni pokret imaginacije u detetu (slike stvaraju u detetu nove slike, pomeraju maštu i proširuju životni horizont). Pedagoški posmatrano, slike su značajne iz dva razloga: sa antropološko-formativnog stanovišta – kao pokretači formiranja subjekta i proširivanja njegovog životnog horizonta, i sa didaktičko-metodičkog stanovišta – kao izuzetno značajno pedagoško sredstvo za vaspitanje koje funkcioniše „sve dok je slike lako razumeti, stvarati zadovoljstvo, razvijati maštu i podsticati čula“ (Peña, Piñeres & García, 2007: 86).

Ukoliko obratimo pažnju na sami početak knjige, primetićemo inovativnost u pristupu detetu, pristup koji je i danas prisutan u malom broju udžbenika za decu. U uvodnom delu uočavamo dijalog između učitelja i učenika (Slika 1), koji teče na sledeći način:



Slika 1 *Uvod*
(Komenski, 1932: 11)

„Učitelj: Hodi ovamo, dete, da se naučiš da budeš mudar. Dete: Šta je to mudar biti? Učitelj: Sve što je potrebno, dobro znati, dobro raditi, dobro govoriti. Dete: Ko će tome da me nauči? Učitelj: Ja, u ime Boga. Dete: Kako? Učitelj: Provešću te svuda, pokazaću ti sve, imenovaću ti sve. Dete: Pa lepo! Evo me! Vodi me u ime Boga!“ (Komenski, 1932: 11-12).

U samom uvodu naglašen je značaj zainteresovanosti i spremnost učenika da pažljivo sluša, kao i pedagoške veštine učitelja da na adekvatan način pristupi učeniku i predstavi svet u skladu sa njegovim mogućnostima razumevanja.

Sadržaj knjige je raspoređen kroz 150 poglavlja praćenim ilustracijama. Tako, „Orbis sensualium pictus“ počinje od dve značajne teme, imenovane „Bog“ i „Svet“, nakon čega sledi opis prirodnih elemenata (vatra, vazduh, voda, zemlja), različitih aspekata biljnog sveta (drvo, plodovi, cveće, usevi), životinjskog sveta (ptice, insekti, stoka, zmijske, vodozemci, ribe), i konačno čoveka, ljudskih aktivnosti (proizvodnja hrane, trgovina, odeća, građevinarstvo, prevoz, aktivnosti povezane sa knjigom i kulturom) (Cagnolati, 2003: 8). Plod ljudskog rada predstavljaju zanati i tehnološki napredak koji ga vode ka izgradnji njegovog životnog prostora i poboljšanju životnih uslova. Tako, Komenski kroz brojna poglavlja i ilustracije analizira različite zanate toga vremena. Posmatranje i prepoznavanje aktivnosti zanatlija Komenski vidi kao „muške radionice“ u kojima se intelektualni rad kombinuje sa učenjem zanata (Martínez, 2016). U nastavku, otvara se polje apstrakcije, u kome su definisani suštinski aspekti moralnog života pojedinca kao što su etika, razboritost, marljivost, umerenost, hrabrost, strpljenje, ljubaznost, pravda i liberalnost. Zatim, sledi predstavljanje religija (Cagnolati, 2003). U skladu sa početkom, gde razmatra temu „Bog“, na kraju knjige Komenski razmatra temu „Strašni sud“, predstavljajući svet i ljude u okviru božanskog početka i kraja. Ovaj okvir se potencijalno može tumačiti kao Komenskijeva namera da teološku konstrukciju prenese i proširi na panpedagošku (Woo, 2016: 218).

U predstavljanju čoveka kao živog bića kroz poglavlja XXXIX i XL Komenski uvodi čitaoca u znanje o anatomiji i fiziologiji koje je stekao tokom studiranja u Herbronu (Martínez, 2016). S obzirom na važnost koju pridaje čulima i učenju putem čula, značajno je sagledati Komenskijevo shvatanje o čovečjim čulima (Slika 2).



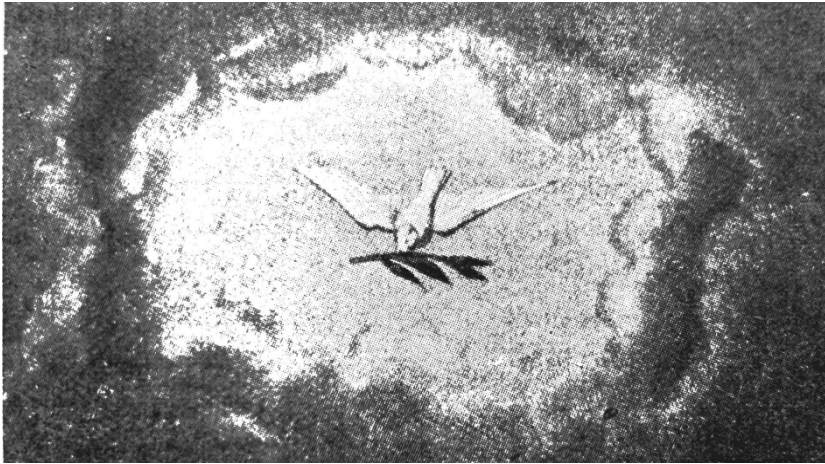
Slika 2 Čula u čoveka
(Komenski, 1932: 89)

Tako, daje sledeće objašnjenje, uz prikaz označenog pojma brojem sa slike:

„Čula ima pet: vid, sluh, miris, ukus i osećanje. Oko¹ vidi boje i razlikuje šta je belo ili crno, zeleno ili plavo, crveno ili žuto. Uho² čuje zvuke, kako prirodne (glasove i reči) tako i umetničke (muzičke glasove). Nos³ miriše prijatan i neprijatan miris. Jezik⁴ s njezima oseća ukus, šta je slatko ili gorko, ljuto ili kiselo, oporo ili otužno. Ruka⁵ razlikuje pipanjem količinu i kvalitet stvari, toplo ili hladno, vlažno ili suvo, tvrdo ili meko, glatko ili hrapavo, teško ili lako“ (Komenski, 1932: 89-91).

Opisujući čula, Komenski pruža čitaocu mogućnost upoznavanja svakog čulnog organa ponaosob. Prikazujući predmete i pojave koje aktiviraju čovečja čula, čitalac uviđa čoveka koji dodiruje sto, gleda kroz prozor, oseti miris cveća, oseća ukus voća i čuje zvuk zvona. Na ovaj način primenjena, očiglednost omogućava da spoznamo unutrašnja svojstva posmatranih predmeta i pojava.

Još jedan vid inovativnosti samog sadržaja „Orbis sensualium pictus-a“ jeste pojam „Duša u čoveka“ kojom je Komenski pokušao da približi samu dušu kroz ilustraciju (Slika 3). Kako bi se deca što bolje upoznala sa značenjem duše, Komenski je određuje na sledeći način:

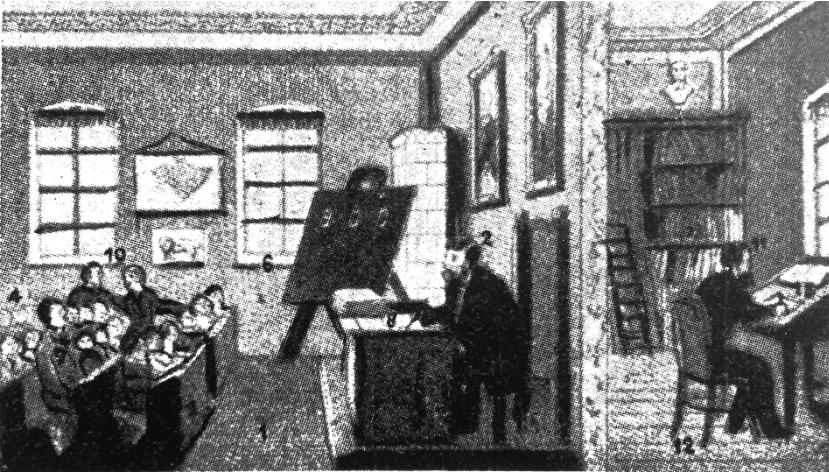


Slika 3 *Duša u čoveka*
(Komenski, 1932: 92)

„Duša, od Boga stvorena i besmrtna, oživljuje telo. Čulima oseća, razumom misli i raspoznaje, voljom zahteva i odbija. Otuda oseća radoznalost i žalost, ljutnju i bol; ima nade i straha. Pamti što je saznala i iz toga stvara nova saznanja. Tačno povezivanje stvari jeste znanje, netačno – obmana ili sumnja“ (Komenski, 1932: 92-93).

Komenski dušu opisuje kao esenciju živog bića, vitalni princip života, što je u skladu sa religioznim shvatanjima duše. Međutim, pored religiozne osnove u prikazanom shvatanju čovečje duše, kroz njenu podeli na čulni, razumski i voljni deo možemo primetiti uticaj Aristotelovog shvatanja da se duša sastoji upravo iz navedenih delova. Pokušavajući da objasni i ilustruje ovako apstraktan pojam Komenski nastoji da deci približi čistotu duše.

Opisujući školu i učionicu (Slika 4), Komenski istovremeno pravi paralelu između poslušnog i neposlušnog učenika, marljivog i manje marljivog, naglašavajući da neposlušni dobijaju kaznu, a da vredni učenici čitaju knjige i uče sami. Takođe, objašnjavajući proces učenja na sledeći način: „u svoj beležnik što je najbolje odabira, ili podvlačenjem ili sa strane zvezdicama označuje“ (Komenski, 1932: 245), Komenski uči čitaoca kako da uče! Predstavljajući školu kao radionicu, Komenski objašnjava sistem školstva na čijim temeljima počiva i današnji sistem. Čitajući tekst, posmatrajući ilustraciju istovremeno, Komenski nastoji da kod čitaoca probudi maštu, inicirajući potencijalan dijalog između učenika i učitelja, što bi značilo da očigledno predstavljanje navedenih pojmova ne oslikava samo njegove spoljašnje karakteristike, već i unutrašnje.



Slika 4 *Škola i učionica*
(Komenski, 1932: 243)

„Škola¹ je upravo radionica gde se mlade duše upućuju u vrlinu i stiču znanja; deli se na razrede. Učitelj² sedi na katedri³, učenici⁴ u klupama⁵; on poučava, ovi se uče. Ponešto im se piše kredom na tabli⁶, a nešto im se priča. Poneki rade pismene zadatke⁷, u kojima učitelj ispravlja pogreške⁸; drugi stojeći odgovaraju⁹, što su napamet naučili. Neki brbljaju¹⁰ i ponašaju se nestašno i nemarljivo; ovi se kazne. Ali čovek učen¹¹, koji voli mudrost i umetnost, sedi sam

u sobi¹² za učenje i čita knjige¹³, koje pred sobom na stolu¹⁴ otvara i iz kojih u svoj beležnik¹⁵ što je najbolje odabira, ili podvlačenjem ili sa strane zvezdicama označuje; ili piše pismo, ili ako je darovit sastavlja kakvu knjigu (Komenski, 1932: 243-245).“

Poseban značaj u sistemu holističkog obrazovanja ljudi Komenski je posvetio moralnom vaspitanju (Ovinova & Shraiber, 2015). S tim u vezi, Komenski daje opis pojma „Moral“ (Slika 5).



Slika 5 *Moral*
(Komenski, 1932: 293)

„Život je ovaj put ili raskrsnica čija je leva putanja široka¹, desna uska²; ona vodi poroku³, ova vrlini⁴. Pazi, momče⁵, na Herkula se ugledaj. Ostavi levu putanju, poroka se gnušaj: lep ima ulaz⁶, ali sraman i strmoglav izlaz⁷. Idi desnom putanjom, iako je trnovita⁸; nikakav put nije neprolazan za vrlinu. Pođi, kuda te vrlina vodi, kroz muku do slave, hrama slave⁹. Srednjega se puta drži i puta pravog, tako ćeš prolaziti najsigurnije. Čuvaj se, da ne bi skrenuo sa puta¹⁰, i strasti divlje¹¹ zauzdaj¹², da strmoglavce ne padneš. Pazi da ne zalutaš na levu¹³ zbog magareće lenjosti¹⁴; nego koračaj postojano i teži ka meti: tako ćeš do pobeđnoga venca¹⁵ doći (Komenski, 1932: 293-295).“

Komenski deli svet u dve različite vrste: s jedne strane uviđa svet tame, nereda, neznanja i neobrazovanosti, dok sa druge strane vidi svet svetlosti, reda, kulture, mudrosti, kultivacije i obrazovanosti (Woo, 2016). Ovu podelu primetimo i u ilustraciji pojma „Moral“ gde Komenski nastoji da prikaže apstraktan pojam, da ga približi čitaocu i njegovoj mogućnosti razumevanja, ilustrujući dve strane, dobru i lošu,

upućuje čitaoca da istraje u svojim namerama, da veruje u svoje snage, da odoli svim izazovima i stigne do cilja. Kroz obrazovanje, smatra Komenski, razlika između ova dva sveta može postepeno da se umanjuje i na kraju da nestane, tako što će postati homogeni. Dualistički pogled na svet i ljudska bića ima za cilj modelovanje teleološkog univerzalizma (Woo, 2016). Važnu ulogu u moralnom vaspitanju Komenski dodeljuje primeru odraslog čoveka, sistematskom navikavanju dece na korisne aktivnosti, kao i sprovođenju pravila ponašanja (Salimov, 2019).

Očiglednost primenjena na ovaj način predstavlja proces, a ne stanje, proces saznanog razotkrivanja predmeta posmatranja, dubljeg i svestranijeg prodiranja i upoznavanja njegove unutrašnje suštine (Antonijević, 2005). Možemo zaključiti da primenom principa očiglednosti u svom delu „Orbis sensualium pictus“ Komenski nastoji da probudi maštu kod čitaoca, da izazove asocijacije i približi apstraktne pojmove nivou shvatanja deteta, što je veoma inovativno za vreme u kome je živio i delovao.

Zaključak

Svojim odnosom prema detinjstvu, poštovanjem deteta i njegovog dostojanstva, njegovim ravnopravnim, pa i višim vrednovanjem u odnosu na odrasle, prois-teklim vaspitnim strategijama i nastavnim metodama, Komenski je zaslužio počasno mesto u novovekovnoj misaonoj liniji u pedagogiji koja je rezultirala pojmovima kao što su: dečja prava, pozitivan doživljaj detinjstva, škola u koju učenici rado idu, i drugi (Spevak, 2003). Izveo je decu iz tame, stavivši ih u središte kulturne scene svoga vremena, pruživši im ljubav, poštovanje i mudrost (Martinez, 2016). Primenom principa očiglednosti u delu „Orbis sensualium pictus“ Komenski je uspeo u zamisli da deci predstavi apstraktne pojmove na način prilagođen njihovom uzrastu, upoznavajući ih istovremeno sa unutrašnjim svojstvima posmatranih predmeta i pojava. „Orbis sensualium pictus“ je prvenstveno jezička ilustrovana knjiga, ali istovremeno i mala teološka knjiga koja obuhvata hrišćanski kosmološki univerzalizam, kao i pedagoška knjiga koja otkriva principe za obrazovnu praksu i društvenu realizaciju postavljenih ciljeva na inovativan i kreativan način (Woo, 2016). Iako je izašla pre više od 350 godina, „Orbis sensualium pictus“ još uvek je retka, tražena knjiga i ideološki model današnjih savremenih udžbenika (Čuma, 1991).

PRINCIPLE OF OBVIOUSNESS THROUGH THE WORK OF “ORBIS SENSUALIUM PICTUS”

Abstract

The roots of today's education system originate from one of the most important educator of all time, John Amos Comenius. The aim of this paper is to analyze the ap-

plication of the principle of obviousness in John Amos Comenius' "Orbis sensualium pictus". The goal is achieved at the theoretical level, applying the historical method and the method of theoretical analysis, with the technique of content analysis. In this paper, special emphasis is placed on Comenius' importance for formulating and applying the principle of obviousness. In the mid-seventeenth century, John Amos Comenius formulated the principle of obviousness in the work "Great didactics", calling it the "golden rule of didactics". The paper discusses Comenius's thoughts on the importance of sensory perception in the "Great didactics" section, as well as an explanation of the well-known attitude "to put whatever is possible before the senses." With regard to the application of the "golden rule of didactics", particular attention has been paid to the work "Orbis sensualium pictus", the first illustrated textbook for children. The paper presents illustrations of certain abstract concepts and textbook elements that are important for studying the innovative approach to students, the content and application of the principles of obviousness, such as: introduction, senses in man, soul in man, school and classroom, morality. After analyzing, it is concluded that by applying the principle of obviousness in the work "Orbis sensualium pictus" Comenius succeeded in the idea of introducing children not only to the external but also to the internal properties of the objects and phenomena observed.

Keywords: principle of obviousness, John Amos Comenius, Orbis sensualium pictus, Great Didactics, obvious teaching.

Literatura

- Antonijević, R. (2005). Očiglednost u nastavi i proces otkrivanja suštine predmeta saznavanja. *Pedagogija, LX(4)*, 537-543.
- Cagnolati, A. (2003). Alcune riflessioni sull'edizione quadrilingue (1666) dell'Orbis Sensualium Pictus di Comenio. *Quaderni del CIRSIL, 2*, 1-13.
- Čuma, A. (1991). Jana Amosa Komenského Orbis pictus stále aktuálny. *Pedagogika, XLI(5-6)*, 603-609.
- Damjanovski, A. (1970). Pogledi Komenskog na učenje sa razumevanjem u nastavi. *Pedagogija, VIII(1)*, 113-117.
- Damjanović, D. (1984). Problem određenja i uvažavanja principa očiglednosti u nastavi društvenih predmeta. *Nastava i vaspitanje, XXXIII (4)*, 551-563.
- Dubljanin, S. (2010). Potreba za novom interpretacijom didaktičkih principa. *Pedagogija, LXV(1)*, 169-172.
- Đukić, M., i Đermanov, J. (2012). Ka humanoj školi u savremenom društvu znanja: Antički putokazi. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke, 141(4)*, 607-614.
- Franković, D. (1970). Konceptija sistema obrazovanja i odgoja kod Komenskog. *Pedagogija, VIII(1)*, 68-79.

- Glenn, J. L. (2018). The Intellectual-theological Leadership of John Amos Comenius. *Perichoresis*, 16(3), 45-61.
- Golz, R. (2015). The Foundation of Peace Education by Jan Amos Comenius (1592-1670) and its Topicality. *International Dialogues on Education: past and present*, 2(3), 131-143.
- Hábl, J. (2015). Jan Amos Comenius and his 'Forging Place of Humanity'. *ERT*, 39(2), 113-127.
- Ilić, V. (2016). Promene u obrazovanju. *Obrazovna tehnologija*, 4, 249-258.
- Komenski, J. A. (1932). *Svet u slikama*. Beograd: Izdavačka knjižarnica Gece Kona.
- Komenski, J.A. (1954). *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Krneta, Lj. (1970). Optimizam Jana Amosa Komenskog. *Pedagogija*, VIII(1), 63-67.
- Lukaš, M., i Munjiza, E. (2014). Education System of John Amos Comenius and its Implications in Modern Didactics. *Život i škola*, 31(1), 32-44.
- Maksimović J., i Osmanović, J. (2017). Pedagoški rad Jana Amosa Komenskog sa osvrtom na princip povezanosti teorije i prakse u metodologiji pedagogije. „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika” *Współczesne recepcje Jana Amosa Komeńskiego*, IV, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 327-336.
- Maksimović, J., Osmanović, J., i Milanović, A. (2018). John Amos Comenius' contribution to the development of the didactic methodology. „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika” *Współczesne recepcje Jana Amosa Komeńskiego*, V, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 89-104.
- Marius-Costel, E. (2010). The Didactic Principles and their Applications in the Didactic Activity. *Sino-US English Teaching*, 7(9), 24-34.
- Martínez, C. D. (2016). El Orbis Pictus de Comenio, el primer libro pensado para chicos. *Aquelarre. Revista de Literatura Infantil y Juvenil. Maestría en Literatura para niños*, 14(3), 1-12.
- Matijević, M. (2017). *Nastava i škola za Net – generacije*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučelišta u Zagrebu.
- Nikolova, M. (2008). Komenski u Srbiji. *Pedagogija*, LXIII(2), 321-327.
- Nikolovska, V. (2015). The Didactic Principles in Teaching Macedonian Language and Literature. *Teacher: International Journal of Education*, 8(2), 59-64.
- Ostanek, F. (1970). Jan Amos Komenski kod Slovenaca. *Pedagogija*, VIII(1), 162-171.
- Ovinova L.N., & Shraiber E.G. (2015). Relevance of Komensky's Ideas of Moral Development for Modern Society. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*, 7(3), 8-15. (in Russ.)
- Palov, M. (1970). Demokratičnost i rodoljublje u pedagoškoj misli Komenskog. *Pedagogija*, VIII (1), 55-62.
- Peña, A. K. R., Piñeres, J. D., & García, A. H. (2007). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejem-

- plo el Orbis sensualium pictus de Juan Amós Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(47), 71-90.
- Salimov, U. (2019). Pedagogical ideas of the founder of scientific pedagogy Yan Amos Komensky. *Scientific Bulletin of Namangan State University*, 1(2), 368-372.
- Schmidt, V. (1954). *Jan Amos Komenski*. Predgovor u Velikoj Didaktici Jan Amosa Komenskog. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Schmidt, V. (1970). Jan Amos Komenski. *Pedagogija*, VIII (1), 5-26.
- Sotirov, S. (1974). Princip očiglednosti i savremena nastava biologije. *Nastava i vaspitanje*, 2, 217-227.
- Spevak, Z. (2003). *Jan Amos Komenski – pedagog i utopista*. Bački Petrovac, Novi Sad: Kultura, FORS.
- Spicer, A. (2019). Religious Representation in Comenius's Orbis sensualium pictus (1658). *Reformation & Renaissance Review*, 21(1), 64-88.
- Škrgić, M. (2017). Počeci razumijevanja motivacije u djelima Jana Amosa Komenskog. „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika” Współczesne recepcje Jana Amosa Komeńskiego, IV, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 337-347.
- Tot, L. (1970). Reformni poduhvat Komenskog u Šarošpataku, u Mađarskoj. *Pedagogija*, VIII (1), 140-151.
- Vukasović, A. (1970). Vizija pansofije u Komenskog. *Pedagogija*, VIII (1), 47-54.
- Vukasović, A. (1986). Utjecaj J.A.Komenskog na pedagoška i kulturna stremljenja u Hrvatskoj. *Prilozi*, 12(1-2), 163-175.
- Woo, J. G. (2016). Revisiting Orbis Sensualium Pictus: An Iconographical Reading in Light of the Pampaedia of J. A. Comenius. *Studies in Philosophy and Education*, 35(2), 215-233.

AKTUELNI KONCEPT RANE INTERVENCIJE U IDEJAMA KOMENSKOG

Apstrakt

Porodice dece koja su drugačija, imaju svoje specifičnosti, izazove i teškoće u ostvarivanju porodičnih funkcija, kao i u pružanju adekvatne podrške svom detetu u učenju i razvoju. Programi rane intervencije podstiču detetov razvoj u ranom detinjstvu i pružaju podršku porodici, jer daju najbolje rezultate vezano za napredovanje dece. Svakom detetu, posebno u ranom uzrastu je porodica i dom prirodno, poznato i realno okruženje, o čemu je već i Komenski pisao u Materinskoj školi, gde je isticao da su uz uputstva i informisanje, roditelji spremni sa decom da vežbaju potrebne sposobnosti i veštine do polaska u školu. Nova koncepcija rane intervencije takođe prepoznaje roditeljske kompetencije uz podršku transdisciplinarnog tima i partnerstvo, da se u porodičnom okruženju realizuje podsticaj deteta u ranom uzrastu. U ranom detinjstvu važnost igre, delanja i vršnjačke interakcije odnosno razvijanja odnosa su prepoznata u idejama Komenskog, a i polazišta su nove koncepcije reformisanog predškolskog programa Godine uzleta, što je u skladu sa ranom inkluzijom u okviru rane intervencije. U radu je predstavljen aktuelni koncept rane intervencije sa utemeljenjem u idejama Komenskog vezano za porodične snage i pružanje podrške porodici.

Ključne reči: rana intervencija, materinska škola, porodično okruženje, podrška porodici

Značaj rane intervencije

Porodice dece sa poteškoćama u učenju, smetnjama u razvoju ili invaliditetom su drugačije od porodica dece tipičnog razvoja. Za svaku porodicu najbitnija je njena funkcionalnost, a to je dodatno značajno u porodicama koja su na ovaj način drugačije. Različitost ovih porodica se ogleda u specifičnostima po strukturi, dinamici i ulogama, jer ono što utiče na jednog člana utiče i na sve ostale članove porodice. Odnosi između

¹ otilia.velisek@gmail.com

² svilar.marija@gmail.com

članova, njihovo građenje i kvalitet od ključne su važnosti za funkcionalnost porodice, kao i koliko porodica izlazi u susret potrebama i interesovanjima svakom pojedinom članu i na koji način pruža podršku. Ove porodice imaju velike izazove i teškoće u ostvarivanju funkcija savremenih porodica što obuhvata uloge: reprodukciju, emocionalnu, zaštitnu, ekonomsku, vaspitno-obrazovnu i ulogu zabave i razonode. Ova specifična porodična situacija može i ojačati i ugroziti porodične odnose i dinamiku, jer roditelji, a i drugi članovi porodice prilikom spoznaje da dete ima smetnje u razvoju ili invaliditet često iskuse čitav spektar intenzivnih i uznemirujućih osećanja. Emocionalne reakcije koje prolaze roditelji prilikom suočavanja sa činjenicom (najčešće dijagnozom) i koje preživljavaju su faze šoka, tuge, besa, poricanja, usamljenosti i poslednja faza prihvatanja (Velišek-Braško i Svilar, 2017). Na osnovu ovog prikazanog se mogu zaključiti specifičnosti i poteškoće porodica koje su drugačije i prepoznati velika potreba za podrškom porodica u ovakvim situacijama kao i njihovo osnaživanje za što bolje funkcionisanje.

Porodično okruženje, na prvom mestu roditelji (ili staratelji), a i ostali članovi porodice deteta, u periodu odrastanja su od najveće važnosti za podsticaj razvoja deteta, pružanje podrške u procesu vaspitanja i obrazovanja, podupiranja i ostvarivanja svih mogućih potencijala deteta. Opisana porodična delovanja i zaduženja su od još većeg značaja u porodicama u kojima postoji dete sa potrebom za dodatnom podrškom u razvoju i učenju. Podsticaj razvoja deteta sa potrebom za dodatnom podrškom u ranom uzrastu se naziva ranom intervencijom i o njenom značaju su i pisali i govorili brojni relevantni autori u inostranstvu (Czeizle & Kemény, 2015) i kod nas u Srbiji (Glumbić i Jačevski, 2018; Golubović, 2018; Rudić, 2018). Pod ranom intervencijom se ranije podrazumevao period ranog razvoja deteta i to od 0 do 3 godine, ali danas se rano detinjstvo shvata šire i odnosi se na period od 0 do 5, čak i 6 godina. Te se rana intervencija odnosi na decu uzrasta 0-6 godina, kod koje postoji odstupanje u razvoju i podrazumeva sistematičan plan razvojnog programa deteta, koji obuhvata i pomoć i podršku porodici. Programi rane intervencije veliki akcenat stavljaju na „borbu“ protiv predrasuda i upozoravaju da rana intervencija može da postane kasna intervencija ako se kasno obrate stručnjacima za pomoć i podršku i kasno krenu sa dodatnim podsticajem razvoja deteta i u pružanju dodatne podrške u učenju.

Činjenica je da rani razvoj dece, koji obuhvata period od rođenja do 5-6 godine života (Czeizle & Kemény, 2015), ima najveći uticaj na kasniji razvoj dece, posebno kada govorimo o ranoj intervenciji kod dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Programi rane intervencije obuhvataju ranu dijagnostiku, ranu intervenciju u radu sa detetom, osnaživanje porodice u vidu savetovanja, informisanja i obrazovanja za podsticaj razvoja deteta i ranu inkluziju, odnosno uključivanje deteta u redovan vaspitno-obrazovni sistem. Time rana intervencija ima veći uticaj na podsticaj razvoja deteta u različitim oblastima, kao i na prevenciju mogućih poteškoća u razvoju i funkcionisanju. Osnovna karakteristika ranog uzrasta jeste sposobnost brzog učenja, jer se ve-

ćina neuronskih veza gradi u mozgu u periodu ranog djetinjstva što čini temelje daljeg razvoja deteta (UNICEF, 2018).

U svetu i u Evropi se u poslednjih šezdeset godina rana intervencija kod dece kojoj je potrebna dodatna podrška u razvoju i učenju smatra ključnom u procesu podsticaja razvoja i napredovanja dece i osnaživanja porodice (Velišek-Braško i Beljanski, 2014). Tokom ovog kratkog istorijskog osvrtu na ranu intervenciju dece kojoj je potrebna dodatna podrška i podsticanje razvoja, menjao se odnos stručnog kadra (terapeut, stručni saradnik, logoped i defektolog...), kao i sama uloga roditelja u vaspitanju i obrazovanju i u ranoj intervenciji (Czeizel & Kemény, 2015):

- Oko 1960-ih godina - roditelj je „laik“ (a stručni kadar „svemoćan“), na roditelje se gledalo kao na neznalice, a podsticaj razvoja deteta je zavisio isključivo od posebnog stručnog kadra, koji radi tretmane sa detetom.
- Oko 1970-ih godina - roditelj postaje „trener“, to je period kada su stručnjaci obučavali roditelje da uvežbavaju određene aktivnosti, sposobnosti i veštine kod deteta uz njihovu superviziju. Roditelji su bili uključeni u podsticaj razvoja deteta, ali u inferiornom položaju, dominantnu ulogu u programu rane intervencije imao je stručan kadar.
- Oko 1980-ih godina - moto postaje „snažne majke“, tada su fokus u ranoj intervenciji stavili i na osnaživanje roditelja, a posebno majki koje su prepoznate kao ključne osobe u procesu učenja dece, te je njihovo osnaživanje pored stručnih sadržaja za pružanje podrške svom detetu bilo usmereno i na njihovo psihičko osnaživanje.
- Oko 1990-ih godina - roditelj je „partner“, tj. roditelji su dobili ravnopravan položaj u procesu vaspitanja i obrazovanja dece, odnosno pravo da ravnopravno odlučuju, planiraju i realizuju podsticaj razvoja i učenje deteta.
- Od 2010. godine - roditelji su postali „lovci na talente“ u traganju za jakim stranama deteta, isticanju posebnih sposobnosti i posebnih veština deteta kao izuzetnosti, fokus su stavili na podsticanje i razvoj samo prepoznatih jakih strana deteta (nekad i talenta), ponekad čak i zanemarujući druge oblasti razvoja.

Kod dece kojoj je potrebna dodatna podrška u podsticanju razvoja, rano uočavanje teškoća i primena intervencija vode značajno boljim ishodima u razvoju dece, njihovom funkcionisanju i prevazilaženju prepreka i poteškoća u svakodnevnom životu. Brojne studije i istraživanja potvrđuju značaj ranog otkrivanja poteškoća i započinjanje tretmana u ranom djetinjstvu, odnosno od rođenja do šeste godine (Rudić, 2018), tj. do polaska deteta u školu. Rana dijagnoza je preduslov za ranu intervenciju kod dece kojoj je potrebna dodatna podrška u podsticanju razvoja u ranom uzrastu. Neophodan je timski pristup tokom procene prirode poteškoća, donošenja zaključaka, kreiranja plana podsticanja razvoja i realizacije personalizovanog plana učenja deteta, odnosno plana rane intervencije. Plan u okviru rane intervencije obuhvata mere podrške detetu i porodici. Interdisciplinarnost je osnovni princip rane intervencije, s obzirom da obuhvata različite službe iz različitih sektora (zdravstvo/pedijatrija i ra-

zvojno savetovalište, obrazovanje/predškolska ustanova tj. vrtić i socijalna zaštita/centar za socijalni rad) i različite profesije (lekare, medicinske sestre, medicinske sestre vaspitače, vaspitače, pedagoge, psihologe, terapeute, defektologe, logopede, socijalne radnice...). Guralnik ranu intervenciju definiše kao sistem koji je osmišljen da razvija i podržava one porodične interakcije koje potpomažu dečiji razvoj. On stavlja u fokus odnos i interakciju roditelj–dete, porodično usmerena iskustva deteta i pružanje pomoći roditeljima da bi obezbedili maksimalno detetovo zdravlje i sigurnost (Guralnick, 2011). Rana intervencija predstavlja podršku sistema u prvim godinama života deteta sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom, kojem je potrebna dodatna podrška u podsticanju razvoja, sa ciljem da unapredi razvoj deteta i pruži podršku porodici, odnosno njenim članovima (Svilar, 2018). Svrha rane intervencije je maksimalno iskorišćavanje svih kapaciteta deteta, prevencija ili barem ublažavanje razvojnih problema, kao i angažovanje i uključivanje svih dostupnih sistema podrške (Soriano, 2015, prema: Svilar, 2018), što obuhvata zdravstvenu zaštitu i tretmane, ranu inkluziju, odnosno institucionalizovano vaspitanje i obrazovanje u ranom uzrastu, kao i socijalnu zaštitu.

Ranije je medicinski model rane intervencije bio primenljiv sa tendencijom da se otklanjaju loši činioci koji negativno utiču na razvoj deteta, nasuprot tome postoji socijalni model rane intervencije sa pristupom da se unapredi i osnaži porodica i spoljašnji društveni faktori koji utiču na razvoj deteta (Glumbić i sar., 2013, prema: Svilar, 2018). Radi funkcionalnije povezanosti neophodnih disciplina, odnosno sektora koja imaju svoje dragocene (specifične) resurse, danas se već govori o transdisciplinarnom (trans-resorskom i trans-sektorskom) pristupu rane intervencije, što se i pilotira kao model u Srbiji od 2017/2018 godine. Transdisciplinarni pristup podrazumeva holističko shvatanje deteta (i porodice) i integrisani način razvoja i učenja, te u skladu sa tim se pruža podrška i pomoć detetu i porodici kroz individualizovane usluge. Model intervencije je zasnovan na dnevnim rutinama i drugim aktivnostima deteta i porodice (UNICEF, 2018), a usluga se kreira u skladu sa potrebama i prioritnim oblastima i porodice i deteta. Podrška za podsticanje razvoja se pruža u detetovom prirodnom okruženju, zajednički, sa transdisciplinarnim timom stručnjaka koji izlazi u susret potrebama deteta i porodice. Ono što je posebno istaknuto i što je drugačije u novom modelu rane intervencije, jeste usmerenost na porodicu. Potrebne su službe i stručnjaci koji su senzibilisani za brige porodica, koji su kompetentni da razvijaju i grade porodične snage, pronalaze porodične kapacitete, osnažuju porodične veštine u pružanju podrške detetu i podsticanju detetovog razvoja u porodičnom okruženju.

Oснаživanje porodica za primenu modela intervencija zasnovanih na rutinama je i u skladu sa opštim principom rane intervencije Američke akademije pedijatarata (American Academy of Pediatrics, prema: Rudić, 2018) da pružanje usluga započinje što pre, nakon postavljanja dijagnoze i da je potrebno obezbediti podsticajne aktivnosti za učenje minimum 15-25 sati nedeljno, 12 meseci godišnje, odnosno od 3 do 5 sati dnevno, svaki radni dan, tokom cele godine. Tako intenzivan rad samo na individualnim tretmanima kod terapeuta je vrlo teško izvodljiv, bez aktivnog učešća porodi-

ce, odnosno roditelja. Zbog datih preporuka vezanih za intenzitet podsticaja razvoja i učenja deteta na ranom uzrastu potpuno je opravdan pristup prema novom modelu (u Srbiji) da se intervencije rade u detetovom prirodnom okruženju, a to jeste u porodici i vrtiću koje dete pohađa. Dete je učesnik odnosno subjekat, a ne objekat tretmana, i to aktivan učesnik sopstvenog razvoja i učenja u intervencijama koje obuhvataju dodatni podsticaj razvoja i učenja i podršku, odnosno čitav niz strategija za izlaženje u susret potrebama deteta i porodice.

U okviru rane intervencije uvažavajući jedinstvenost svakog deteta i porodice će se planirati i razvijati strategija podsticanja razvoja deteta, odnosno vrsta intervencija, njihovo trajanje i učestalost, kao i mesto izvođenja i to će biti deo individualnog plana podrške porodici. Plan će se prilagoditi detetu i porodici prema profilu deteta (pedagoški profil sa identifikovanim jakim stranama i potrebama za dodatnom podrškom, dijagnozom, prepoznatim simptomima i razvojnim mogućnostima) osobenostima i karakteristikama, interesovanjima, kao i realnim porodičnim mogućnostima.

U okviru ranih intervencija, inkluzija odnosno rana inkluzija se takođe ističe kao značajan faktor podsticanja razvoja deteta. Značaj rane inkluzije, odnosno institucionalnog vaspitanja i obrazovanja dece ranog uzrasta, podrazumeva pohađanje vrtića u ranom detinjstvu, jer pruža adekvatnu strukturu i organizaciju vremena, prostora, kao i socijalnu i fizičku sredinu. U vrtiću su deca izložena profesionalnom i stručnom pristupu odraslih, na prvom mestu vaspitača i ostalih aktera, interakcijama i komunikacijom sa drugom decom, što omogućava participaciju dece u različitim socijalnim iskustvima, aktivnostima i igrama koje maksimalno podstiču razvoj svakog deteta (Velišek-Braško i Beljanski, 2017). Socijalni odnosi u predškolskom periodu (što se u najvećoj meri omogućava ranom inkluzijom) povezani su sa socijalnim kompetencijama. Pokazalo se da su socijalni odnosi u ranom detinjstvu sa vršnjacima visoko povezani sa prilagođavanjem dece školskom okruženju i sa uspehom u školi (Blatni i sar., 2012).

Za dete sa poteškoćama u učenju, smetnjama u razvoju i/ili invaliditetom podrška koja mu je potrebna u ranom detinjstvu, a i kasnije, na prvom mestu je podrška roditelja i porodice. Ali podrška treba i roditeljima, odnosno porodici deteta u građenju partnerstva sa stručnjacima i relevantnim ustanovama, kao i edukacija i osnaživanje roditelja o specifičnostima stanja deteta i o načinima podsticaja razvoja, vaspitanja i obrazovanja. Takođe je važna podrška roditeljima u negovanju dobrih odnosa unutar porodice, kao i osnaživanje roditelja da brinu i o sebi. U periodu detinjstva važan segment je i uspostavljanje načina funkcionisanja u svakodnevnom životu, životu u kući i u zajednici (Glumbić i Jačevski, 2018). Prilikom pružanja podrške u ranom detinjstvu koraci koje treba preduzeti su: uspostaviti formalnu i neformalnu mrežu pružanja podrške porodici i detetu i to u skladu sa mogućnostima lokalne zajednice, odnosno u realnom kontekstu; realizovati program rane intervencije koji je namenjen specifičnim stanjima deteta i u skladu sa potrebama za podrškom i podsticanju razvoja, omogućiti detetu pristup i učešće u podsticajnom fizičkom i socijalnom okruženju, a za to je najpogodnija rana inkluzija, u vrtićima, gde ima mogućnost uspostavljanja interakcije i sa

fizičkim i sa socijalnim okruženjem, građenje i razvijanje odnosa kroz igru, druženje, rutinske aktivnosti, u planiranim situacijama za učenje u autentičnim situacijama ...

Model rane intervencije u prirodnom i realnom okruženju deteta

U razvijenim zemljama insistira se na decentralizaciji službi i samo usko specijalizovane službe su centralizovane. U skladu sa tim, u skandinavskim zemljama lokalne vlasti su odgovorne za koordinaciju, stručnu i ekonomsku pomoć deci kojoj su potrebne usluge rane intervencije i njihovim porodicama. U Nemačkoj sve pokrajine pružaju uobičajenu ranu intervenciju u trajanju od prve do treće godine ili predškolsku intervenciju. U Portugalu se uz saglasnost Ministarstva za obrazovanje osoblje iz specijalnih škola uključuje u multidisciplinarnе timove za ranu intervenciju. Postoje razlike u strukturi ovih službi i uglavnom su to državne službe na lokalnom ili regionalnom nivou, ali postoje i privatne službe kojima upravljaju razna udruženja, one postoje i rade uporedo. U Austriji se medicinske intervencije i tretmani ostvaruju u bolnicama i oni se finansiraju iz državnog budžeta, međutim postoje i državni i privatni centri koji su uže specijalizovani i pružaju negu i tretman. Za malu decu, do godinu dana starosti, pomoć kod kuće je uobičajena i ona se sprovodi u Danskoj, Islandu, Luksemburgu, Norveškoj i Švedskoj. Cilj je da i druge zemlje uvedu ovu praksu i da kućna nega kao oblik rane intervencije bude na prvom mestu (Marković i Arsić, 2011).

Aktuelni „novi“ model rane intervencije, koji je prilagođen za Srbiju i u fazi je implementacije nakon pilotiranja uz podršku UNICEF-a i Fonda za otvoreno društvo, polazi od holističkog shvatanja deteta i porodice u njegovom autentičnom i realnom kontekstu. Kada se prepoznaju i identifikuju pokazatelji da dete kasni u razvoju, ima invaliditet, atipično se ponaša, da je sa emocionalnim ili društvenim teškoćama (UNICEF, 2018), porodica se uključuje u program podrške i usluge rane intervencije. Promena paradigme rane intervencije u najvećoj meri se odgleda u orijentisanosti na porodicu, osnova je da se upozna i razume njihov svakodnevni život, svakodnevne aktivnosti, rutine, njihova autentičnost, interesovanja, potrebe za podrškom, kao i njihove snage i resursi čime raspolažu. U tu svrhu formira se tim stručnjaka iz različitih sektora (transdisciplinarni tim) za ranu intervenciju i određuje se koordinator. Sa porodicom se obavlja temeljan polustruktuiran intervju radi upoznavanja i prikupljanja što više informacija o porodici i detetu i o njihovom svakodnevnom životu. Na osnovu dobijenih informacija kroz razgovor izrađuje se tzv. eko-mapa porodice, odnosno slikovit, shematski prikaz porodice, njihovih kontakata, formalne i neformalne mreže podrške oko porodice. Sve ovo pomenuto ide u funkciju boljeg razumevanja porodice i njihove ekologije što obuhvata njihov realni kontekst, porodičnu dinamiku, njihove snage i resurse, kao i interakciju sa okruženjem. Na osnovu sticanja celokupne slike o detetu i porodici, kreira se Individualizovan plan podrške porodici, u okviru koga se definišu funkcionalni ciljevi koji su zasnovani na potrebama porodice i deteta u skladu sa njihovim prioritetima i planiraju se intervencije. Transdisciplinarni tim pruža integrisane usluge porodici i detetu i daje podršku i pomoć

u prirodnom okruženju deteta, odnosno u porodici i u vrtiću. Kućne posete u okviru rane intervencije su takođe novi pristup u ovom konceptu rane intervencije, umesto da dete ide na tretmane kod terapeuta, defektologa, logopeda, psihologa... Profesionalac ispred tima obavlja posete i pruža pomoć i podršku sa postojećim resursima, uslugama, savetuje, podučava porodicu kako i šta da rade sa detetom. Specifičnost transdisciplinarnog pristupa u je kolaborativno-konsultativnoj brizi o detetu, kada se prilikom poseta porodici i vrtiću, pruža podrška, savetuju i podučavaju roditelji i vaspitači u primeni strategija u podsticanju razvoja deteta u realnom okruženju i u sklopu detetovih rutina. Ova saradnja i konsultacija između roditelja, predstavnika tima rane intervencije, vaspitača i drugih relevantnih stručnjaka, radi na određivanju detetovih snaga, prepoznavanju potreba za podršku i dodatni podsticaj, kao i na određivanje strategije za unapređivanje razvoja deteta.

Novi model rane intervencije koncipiran je na shvatanju i razumevanju da deca, posebno u ranom detinjstvu „najbolje uče kroz svakodnevne aktivnosti i interakcije sa ljudima koji ih okružuju“ u poznatom okruženju (Đorđević i Koruga, 2018: 5). Svakodnevne aktivnosti i interakcije obuhvataju delanje deteta u rutinskim praktično-životnim aktivnostima, igri, planiranim situacijama za učenje, ritualima ili autentičnim događajima, to sve kroz odnose i građenje odnosa sa drugima, odraslim ljudima (roditelji, vaspitači i drugi poznati i relevantni ljudi) i vršnjacima (Godine uzleta, 2018). Na ovaj način se obezbeđuje dobrobit deteta kome je potrebna dodatna podrška i podsticaj razvoja, jer se omogućava da se dete oseća dobro i funkcioniše uspešno, da jeste u svom prirodnom okruženju, da hoće da radi (dela), da radi ono što može i ume sa poznatim ljudima i to kroz odnose i u raznim situacijama, jer tu pripada, tu je prihvaćen i participira svakodnevno.

Ideje Komenskog u Materinskoj školi i rana intervencija

Komenski, među najznačajnijim ličnostima u istoriji pedagogije, još je u periodu 1630-1632 napisao *Informativum materinske škole*, odnosno *Uputstvo za materinsku školu* (Zaninović, 1985) prvu knjigu o predškolskoj pedagogiji. U okviru koje je napisao pedagošku koncepciju za predškolski uzrast, obuhvatajući period ranog detinjstva od rođenja do šeste godine. Kasnije 1653. izdata je proširena verzija *Materinske škole*, pod nazivom *Škola detinjstva* (Komenski, 2000).

Prema Komenskom, predškolsko vaspitanje i obrazovanje predstavlja osnov za dalje učenje i razvoj, odnosno građenje. U delu *Velika didaktika* govorio je o veštini podučavanja i isticao je njihove principe, među njima su *princip prirode* (Ne preduzima se ništa u nevreme), *građa pre oblika* (Priroda priprema građu pre nego što joj počne davati oblik) i još drugih, koji su povezani sa prirodom, prirodnim zakonitostima i ustrojstvom (Zaninović, 1985: 91).

Na decu je gledao kao najveći božji dar, da su deca veliko i dragoceno blago. U tim njegovim idejama se ogleda verovanje da su deca puna potencijala, koje treba razvijati i vežbati. O tome je pisao u prvom poglavlju *Materinske škole* (Komenski,

2000), dok se u drugom poglavlju bavio verovanjem da je Bog ukazao poverenje roditeljima, da umeju, mogu i znaju čemu treba decu da uče, odnosno da imaju veštine kao roditelji za vaspitanje i obrazovanje dece u predškolskom periodu. On je naveo da je Bog darovao roditeljima umeća i pruža im priliku da razumno delaju i da se brinu o deci. Ukazao je da roditelji mogu više da pruže deci osim da ih nahrane i obuku. Oni umeju da vežbaju, odnosno uče decu da neguju plemenitost, raznim veštinama i potrebnim stvarnim koje će im biti potrebne u odraslom dobu, što se može u savremenim shvatanjima povezati sa funkcionalnim znanjima i o razvoju životnih kompetencija.

U četvrtom poglavlju Komenski je u trinaest tačaka definisao šta sve treba vežbati sa decom u ranom detinjstvu do šeste godine, u njima je detaljno predstavio svoje ideje za oblast pobožnosti, ali pored toga je istakao da deca u porodičnom, kućnom vaspitanju i obrazovanju mogu učiti i vežbati oblasti iz nauke i da razvijaju jezik. On je prepoznao i jačanje zdravlja i snage kod dece u ovom periodu, zalagao se da majke doje decu svoju, a ne dojilje, jer je ukazivao i na povezanost majke i deteta, kao i na zdravu ishranu.

„Kada deca počnu da sede, stoje, trče, treba ih čuvati od povreda: tu će poslužiti stolice, štule...Negde postoji običaj da se deci na glavu stavlja kapa, koja će kao kobasica ispunjena vatom“ štiti od udara i povreda pri padu (Komenski, 2000: 37). U ovim idejama savetuje i podučava roditelje kako da podstaknu i omogućе razvoj deteta, da se služe stvarima iz okruženja u realnom kontekstu, da po potrebi prilagode uslove, kao što je kapa sa vatom, da dete bude aktivno, ali i bezbedno, a ne da bude sputano. U ideji Komenskog se može prepoznati važnost podsticaja baš u ranom detinjstvu, kada je napisao „dete je dragi kamen vredniji od zlata, ali krhkije nego staklo,..., nastala šteta nadoknaditi se ne može“ (Komenski, 2000: 37).

Ukazivao je kako i šta treba roditelji da omogućе i da rade sa decom: ljuljaju, miluju u naručju, pevaju, sviraju zvečkom, nose ih u dvorište i baštu, da ih ljube i grle i da se igraju sa njima. Govorio je i o dečjoj igri i uvideo značaj igre u ranom detinjstvu, kao i da se igranje dešava u interakciji između dece ili između dece i roditelja, odnosno kroz odnose. Naglasio je i sledeće aktivnosti koje osvežavaju duh i telo deteta: trčanje, skakanje, muzika, slike, pozorišne predstave i aktivnosti koje su primerene detetovom vidu, sluhu i ostalim čulima. Roditelji mogu i približiti različite sadržaje deci, čak i politiku, ali naglasio je i važnost vršnjačke interakcije i igre u poglavlju gde piše o vežbanju sposobnosti shvatanja, i to svakodnevno i na ulici „dete detetu može bolje izoštriti duh nego bilo ko drugi“ (Komenski, 2000: 45). On je već tada ukazivao da neka dece prirodno usvajaju znanja, a dok kod nekih to treba vežbati, i isticao da sa decom treba raditi na dečji način u skladu sa detetovim karakteristikama.

Za rano detinjstvo je rekao da je to nežan uzrast koji zahteva više brige nego što to učitelj može da pruži, zato o deci treba brinuti kod kuće, ono što deca mogu sama, sopstvenom voljom, kroz igru, neprimetno u kućnom okruženju, i time mislio na porodično vaspitanje u celini.

U idejama i savetima Komenskog se mogu prepoznati shvatanja savremenog pristupa u ranoj intervenciji, jer ukazuje veliko poverenje u roditeljske kapacitete u ranom detinjstvu, ističući poseban značaj ovog osetljivog perioda razvoja deteta, kao i da potencijale dece roditelji u porodičnom okruženju mogu vežbati. On prepoznaje snage porodice, što je u skladu sa novim modelom rane intervencije koji je baziran na prirodnom detetovom okruženju i zasnovan na porodičnim rutinama, kao i na verovanju u roditeljske kompetencije da brinu o detetu i da mu podstaknu razvoj, omogućće učenje, da vežbaju sa njima, uz savetovanje i podučavanje.

Zaključak i pedagoška implikacija

Poverenje u roditeljske kompetencije za vaspitanje i obrazovanje, podsticaj razvoja i učenja deteta predškolskog uzrasta, još je Komenski prepoznao u prvoj polovini XVII veka, kao i značaj porodičnog okruženja u ranom detinjstvu. Porodica je prirodno i realno okruženje svakog deteta, posebno deci sa poteškoćama u učenju, smetnjama u razvoju ili invaliditetom, koja su već zbog datih okolnosti ranjiva i pripadaju osetljivoj društvenoj grupi. Intervencija, odnosno podsticanje razvoja i pružanje dodatne podrške deci sa poteškoćama u učenju, smetnjama u razvoju ili invaliditetom, u ranom detinjstvu je od ključnog značaja i samom detetu, kao i porodici. Kako bi se ostvario intenzivan i kontinuiran program podsticanja razvoja za dete koje se uključuje u ranu intervenciju, neophodno je učesće roditelja kao partnera u tom procesu i to u poznatom, prirodnom porodičnom okruženju, a ne u izmeštenoj specijalnoj ustanovi da pohađa tretmane.

Sve gore pomenuto je potrebno raditi u cilju podrške dobrobiti deteta, obuhvatajući sve dimenzije i to ličnu, društvenu i delatnu dobrobit. Iz ugla svakog deteta ostvarenje dobrobiti znači *osećati se* (dobro, ispunjeno, sigurno...), *biti* (prihvaćen, podržan, uključen...), *moći* (razumeti sebe i druge, istražiti svet oko sebe, spoznati svoje snage...) i *umeti* (uraditi, ostvariti, doneti odluku i praviti izbore, komunicirati...), što je u skladu sa koncepcijom reformisanog predškolskog programa Godinama uzleta, kao i sa novim modelom rane intervencije. Porodice je potrebno osnažiti, kako bi mogli da pruže adekvatnu podršku detetu u ranom detinjstvu i kasnije, za postizanje dobrobiti deteta, a i dobrobiti porodice da se i članovi ove drugačije porodice da osećaju ..., da budu ..., da mogu... i da umeju...

CURRENT CONCEPT OF EARLY INTERVENTION IN THE IDEAS OF COMENIUS

Abstract

*Families of children who are different, has their own uniqueness, challenges and difficulties in fulfilling family functions, as well as in giving adequate support to their child in learning and development. Programs of early intervention have a positive impact on child's development in early childhood and give support to family because they are giving the best results for children's progress. For every child, especially at an early age family and home are natural, familiar and realistic environment, about what Comenius was writing in *The School of Infancy* where he pointed out that with instructions and information, parents are ready to practice with children the required abilities and skills until they go to school. The new concept of early intervention also recognizes parenting competencies, with the support of a trans-disciplinary team and partnership, to foster an early-stage child support in the family setting. In early childhood, the importance of play, acting, and peer interaction, that is, developing relationships, were recognized in Comenius ideas, and they are the starting points in new conceptions of the reformed pre-school program of the *Years of Ascent*, which is accordance with early inclusion within early intervention. The paper presents the current concept of early intervention with foundation in Comenius ideas and family strength and support for the family.*

Keywords: early intervention, school of infancy, family environment, support to family

Literatura

- Blatnik, S., Selimović, S. i Mujezinović, A. (2012). *Značaj rane inkluzije*. Tuzla: I learn.
- Czeizel, B. & Kemény, G. (2015). A koraifejlesztéstől a családközpontú kora gyermekkori intervencióig. A törvényi szabályozástól az interdiszciplináris szemlélet és gyakorlat megvalósulásáig a Budapesti Korai Fejlesztő Központban. *Gyermeknevelés*, 3(2), 77–92.
- Dordević, M., Koruga, D. (2018). *Rana intervencija u porodici kao prirodnom kontekstu odrastanja*. Beograd: Udruženja logopeda Srbije. Dostupno i posećeno 27.01.2020. https://www.researchgate.net/publication/329337117_Rana_intervencija_u_porodici_kao_prirodnom_kontekstu_odrastanja.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A system perspective. *Infants & Young Children*, 24, 6–28.

- Glumbić, N. i Jačevski, M. (2018). Karakteristike i potrebe osoba sa autizmom u različitim kontekstima i životnim dobima. *Autizma, trening za inkluziju*. Beograd: IPA.
- Godine uzleta – Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2018). Beograd: MPNTR, UNICEF, IPA i ZUOV.
- Marković, O. i Arsić, J. (2011). Rana intervencija i tretman dece sa smetnjama u razvoju. *PONS – medicinski časopis*, 8(4), 138–145.
- Komenski, J.A. (2000). *Materinska škola*. Preveo Spevak, Z. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rudić, N. (2018). Rana intervencija i zašto je važna. *Autizam, trening za inkluziju*. Beograd: IPA.
- Situaciona analiza usluga za bebe i malu decu sa smetnjama u razvoju u Republici Srbiji. Razvoj usluga vezanih intervencije u ranom detinjstvu: mogućnosti i izazovi.*(2018). Beograd:UNICEF i Fond za otvoreno društvo.
- Svilar, M. (2018). Uloga defektologa u timskom radu u ranoj intervenciji kod dece sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom. *Krugovi detinjstva*, 6(1-2), 148-161.
- Velišek-Braško, O. i Beljanski, M. (2014). Rana intervencija i rana inkluzija u regionu, U: *Razvojne karakteristike deteta u predškolskom uzrastu*, Zbornik sažetaka. Novi Sad: Naučni skup sa međunarodnim učešćem.
- Velišek-Braško, O., Svilar, M. (2017). Biti brat ili sestra „drugačijim” osobama, *Krugovi detinjstva*, 5(1), 28-38.
- Zaninović, M. (1985). Jan Amos Komenski. *Pedagoška hrestomatija*. Zagreb: Školska knjiga, (pp 79-114).



„Hajde, dečaće, nauči da budeš mudar“

Naslovna slika

„Čulni svet u knjigama“ (Orbis pictus) 1932. god.

PEDAGOG IZ SRCA (PO UZORU NA JANA AMOSA KOMENSKOG)

Apstrakt

Učenici se sve više osećaju bespomoćno, potišteno i zlovoljno. Hajp kojem su svakodnevno izloženi često ih inficira, zaslepljuje i oduzima sva čula i kapacitete, zbog čega ne umeju da se okrenu pravim vrednostima. Mladi ljudi sebi nameću nerealne imperativne zbog želje da se istaknu, da se dopadnu, da ostave neki trag, a ono što se nekada nazivalo osnovnim potrebama: redovna fizička aktivnost, druženje, čitanje, rad na sebi postaju luksuz. Samo istinski pedagozi mogu u mladom čoveku probuditi strast za potragom, istraživanjem, pokušajem da se nešto razume, samospoznajom. Strategija mnogih pedagoga je rad i borba, ili da određenom akcijom usmeravamo događaje ili reakcijom pokušavamo da ih prilagodimo. Razmišljamo, merimo, trudimo se da anticipiramo šta će određena akcija ili reakcija dalje da proizvedu. Pre dvanaest godina počela sam da radim kao profesor matematike u Tehničkoj školi „Ivan Sarić” u Subotici. Moji prvi koraci bili su bazirani na utopijskoj zamisli Jan Amos Komenskog: spasiti svet pomoću pansofije i privesti ga bogu kao izvoru celokupne mudrosti i svesnosti. Praktikovanje svesnosti i mudrosti je putovanje. Daje nam moć da vidimo daleko i duboko, daje nam nadljudsku snagu da volimo i kada deluje ludo to što činimo, daje nam mogućnost da prihvatimo sve što jesmo i ono što nismo. Nema recepta, nema prečice. Za svakoga je to drugačije i neponovljivo iskustvo, kao što smo i svi mi jedinstveni i neponovljivi.

Ključne reči: pedagog, roditelji, dete, vaspitanje, obrazovanje.

1. Čoveka valja vaspitavati i obrazovati ako hoće da postane čovek

Najplemenitiji posao je biti pedagog. Naravno, ne misle svi tako. Većina ljudi ne cene taj poziv. Biti sudija, advokat, lekar, to da, to ima smisla. Baviti se decom, šta je to? Gotovo ništa. A upravo je to najvažnije i najznačajnije. Da bismo preuzeli teret pedagoga nije dovoljno samo završiti odgovarajuće studije, potreban je čitav život. Unutra u sebi, u srcu, duši, duhu, treba imati pedagoški element i ta čestica koja trepe-

¹ ruzajelcic12@gmail.com

ri, sija, utiče na druge; čak i da ne progovorite, učenici imaju želju da vas oponašaju. Uviđaju da u vama postoji nešto svetlo, toplo i živo. Ne deluje se na učenike samo izlaganjem znanja. Znanje je, naravno, moćno sredstvo; dobrim argumentima se mnogo toga učenicima može objasniti, ali to nije dovoljno. Pred teškoćama života, onaj koji poseduje intelektualno znanje, ali ne više od toga, je slab, plašljiv, nesiguran, dok onaj koji ima ljubav i veru, nastavlja da korača, da se uzdiže, da prkosi svim preprekama. Nije dovoljno gomilati samo znanje, treba raditi na ljubavi, smelosti, veri, inače će učenici videti u vama samo hladan um koji diskutuje, kritikuje, raščlanjuje, ali je nesposoban da izađe iz nereda koji je u njemu (Fajber i Mazliš, 2012).

Šta uraditi sa omladinom koja više ne veruje ni u šta, koja živi u neredu? Da li je to cilj pedagogije? Mladima treba pokloniti jednu, jedinu, pravu, jedinstvenu filozofiju: onu koja je sadržana u velikoj knjizi žive prirode.

„Ne preduzima se ništa u nevreme; priroda priprema građu pre nego što joj počne davati oblik; priroda uzima za svoj rad pogodan predmet, ili ga bar načini pogodnim time što ga prvo pripremi za sebe; priroda se ne zbunjuje u svojim delima već određeno napreduje u svakom pojedinačno; priroda počinje svoj posao onim što je najdublje; priroda počinje svoje građenje od onoga što je najopštije a svršava s pojedinačnim; priroda ne pravi skokove već postupno ide napred; kad priroda nešto započne, ne prestaje dogod to ne završi; priroda brižljivo izbegava ono što je suprotno i štetno“ (Komenski, 1954:102-114).

Ali pedagozi je ne poznaju ni sami i oni predstavljaju jednu mešavinu lažnih i istinitih ideja, sa malo toga istinitog i mnogo lažnog. Zadovoljavaju se površnim detaljima umesto da rade na dubini. Podučavajući učenike na ovakav način bude u njima talas nezadovoljstva i anarhije.

„Ovde greše učitelji koji hoće obrazovanje omladine, koja im je poverena, da postignu mnogim diktatima i učenjem napamet bez marljivog objašnjavanja stvari. A oni koji hoće da objašnjavaju ne znaju mere, jer ne znaju kako koren valja otkrivati neosetno i kalemovne nauke kalemiti. I zato muče učenike baš kao kada bi neko hteo da rascepi drvo, pa mesto noža upotrebio batinu ili malj“ (Komenski, 1954:109).

Istinski pedagog treba da bude rođeni pedagog, i samo tada njegovo prisustvo, pogled i zračenje vaspitavaju decu. Deca sve vide, osećaju, naslućuju istinu i njihov sud je najčešće nepogrešiv. Poslednjih godina se mnogo uradilo za decu i omladinu. Ali šta se poboljšalo? Uglavnom spoljašnjost. Dobili su veće, savremenije i raskošnije škole, sa laboratorijama, računarskim kabinetima, sportskim terenima, ... ali deca se nisu od toga popravila. U želji da se poboljšaju spoljašnje okolnosti – što je svakako vredno svake pohvale – zaboravilo se na unutrašnje.

Razmišljanje majke učenika kojem sam odeljenjski starešina je sledeće:

„Moje detinjstvo je bilo bezbrižno vreme provedeno napolju u igri, u direktnom kontaktu sa vršnjacima, ali i u sedenju u biblioteci gde sam po knjigama pretraživala podatke za izradu domaćih zadataka. Istinsko zadovoljstvo i sreću kada nešto pronađete i to uključite u svoj rad današnji đaci nemaju, jer bilo koju informaciju mogu naći

na internetu u trenutku. Svakodnevno smo pod uticajem ogromne količine informacija, hteli mi to ili ne. Pa čak i ta devojčica koja je detinjstvo provela u igri, danas je sve više na telefonu i društvenim mrežama, te drugare češće viđa onlajn nego uživo.“

Mnogi pedagozi su mišljenja da je deci dovoljno dati samo najbolje knjige i upotrebu IKT-a, ali nažalost to nije dalo tako dobre rezultate. Danas, kada su se poboljšali svi materijalni uslovi, iz škola izlaze učenici čiji karakteri sadrže sve manje temeljnog i otmenog. Uprkos opomenama i kaznama, učenici se sa svoje strane ne popravljaju, naprotiv. Zašto? Zato što nemaju pred sobom žive primere (Davirs i Ginter, 2012).

Da bi dobili pozitivne rezultate, pedagozi treba da budu uzori. Ako daju savete a rade suprotno od onoga što savetuju, deca primećuju da nešto nije kako treba. Kada se to dogodi, ne samo da gube autoritet, već deca počinju da slede njihov primer: ona postaju svesna da čovek može da radi šta god hoće pod uslovom da to prikriva. Vežbaju da postanu sposobni da varaju, da krivotvore, da budu koristoljubiva i nepoštena bića, jer takav primer imaju pred sobom (Davirs i Ginter, 2012). Dobar pedagog prati dete s puno pažnje, radosti, ljubavi i poverenja, osposobljava ga da bude otvoreno za novine, nepoznanice i promene, pomaže detetu da se razvije u jaku, odgovornu i inteligentnu osobu. Deci treba dozvoliti da imaju dovoljno prostora kako bi njihove duše mogle da dišu i da se razvijaju. Samo na taj način deca postaju otporni, otvoreni i zdravi ljudi, koji znaju da vrednuju sebe i budu odgovorni (Gjurković, 2013).

„Ako pogledamo šta ovaj svemir s njegovim najpojedinačnijim delovima drži u njegovu postojanju, naći ćemo da to nije ništa drugo do red; a ovaj se sastoji u rasporedu ranijih i kasnijih stvari, viših i nižih, većih i manjih, sličnih i različitih po mestu, vremenu, broju, meri i težini, kako svakoj stvari pripada i odgovara. Neko je nazvao red dušom stvari: ovo je rečeno lepo i istinito. Jer ono što je uređeno zadržava svoje postojanje i dobro stanje dogod ušćuva red; nestane li reda, onda slabi, koleba se, troši se, ruši se“ (Komenski, 1954: 85).

Kada bi pedagozi nastojali da svesno uvedu duhovne elemente u duše i srca učenika, učenici bi se celog života sećali tih ljudi koji su radili sa njima. U sadašnjoj situaciji, učenici se čak ne sećaju ni učitelja ni profesora, ili ako ih se sećaju to je uglavnom da bi ih mrzeli i rugali im se godinama kasnije. Njihov rad, dakle, nije imao nikakvog smisla zato što nije sadržao ni svest, ni svetlost, ni ljubav.

Potrebno je satima sedeti u biblioteci, listati knjige iz stručne literature i ponovo se interesovati za obrtna tela, poliedre, polinome,... kako bismo učeniku navedeno što bolje objasnili. Mnogi predavači se često zadovoljavaju time da učenicima na pitanja daju nepotpune odgovore, jer nemaju vremena ili ih je jednostavno sramota što ne znaju dovoljno. Na taj način ne samo da ne podržavamo radoznalost, već rizikujemo da učinimo učenike samodestruktivnim i nemotivisanim. Samo istinski pedagozi osećaju neprocenjivo zadovoljstvo u trenucima u kojima sa decom istražuju ono što im je interesantno i nepoznato. Vašim zalaganjem, ne samo da stižete poverenje dece i roditelja – jer deca sve pričaju svojim roditeljima o učiteljima, nastavnicima i profesorima – već i poverenje anđela čuvara deteta. Svako dete ima jednog anđela čuvara koji se brine o

njemu, koji bdi nad njim, koji hoće da ga vaspita; ali on često nailazi na velike teškoće jer to dete trpi druge uticaje (Montesori, 2016).

Deca, naravno, imaju puno mana, ali od trenutka kada smo preuzeli ulogu pedagoga, primorani smo da mislimo na budućnost dece, da budemo strpljivi, pažljivi i da ih volimo.

„Ko ne zna da je za sejanje i sađenje potrebno izvesno znanje i veština? Neveštu vrtaru, kad zasadi vrt biljkama, veći deo biljaka obično propadne; a ako se neke srećno podignu, to biva više slučajno negoli zbog umešnosti. A razborit radi pametno i dobro zna šta gde, i kako treba da radi ili da ne radi, te ga ništa ne može prevariti. Uspeh ume katkad, istina, da obmane i vešte vrtare (jer je čoveku skoro nemogućno da sve obavlja tako pažljivo da ne pogreši nigde i ni u čemu); ali sad ne govorimo o mudrosti i slučajnost već o umešnosti, kako bi se slučajnost mogla otkloniti mudrošću“ (Komenski, 1954:102).

I kako su deca osjetljiva na ljubav i na nežnost, posle nekog vremena će početi da se menjaju. Decu treba usmeriti da traže duhovnu hranu i da je upijaju kao jutarnje zrake sunca. Deci je potrebna čista hrana koja dolazi sa izvora, koja je kao sam život: jednostavna, moćna hrana, koja prosvetljuje, koja napaja, koja vaskrsava (Ber i Ber, 2012)!

2. Čovek se najuspešnije obrazuje u prvo doba i samo se tada i može obrazovati

Posmatrajte decu koja vas slušaju: kada biste znali koliko ona razumeju vaše reči! Njihova lica trepere... Kada se treba nasmejati, ona se smeju; kada se treba zamisliti, ona misle. Ona reaguju na jedan divan način. Dobijate u njima slušaoce koji vas prevazilaze (Montesori, 2016). Sigurna sam da ona vide istinu brže i bolje od odraslih. U komentarima dece ima mnogo toga što odrasli smatraju besmislenim zato što ih ne razumeju. Koliko puta se možete prijatno iznenaditi njihovim dubokim promišljanjem. To je zato što su oni još jednostavni i prirodni. Kasnije, porodice i društva uspevaju da im nametnu svoj način razmišljanja i viđenja stvari i deca na kraju prihvate pogrešna stanovišta (Grinspen, 2013). Odrasli često samo izobličie decu.

„Malo ima roditelja koji bi mogli čemu dobrom da nauče svoju decu, bilo što tako nešto ni sami nisu naučili, bilo što to zanemaruju zauzeti drugim stvarima. Malo je učitelja koji bi umeli uliti omladini dobro u dušu. Stoga se dešava da omladina raste bez potrebne nege kao šuma koju niko ne sadi, ne zaleva, ne potkresuje i ne doteruje. Zbog toga divlji i neukroćeni običaji i navike vladaju svetom, svim gradovima i selima, svim kućama i ljudima čija su tela i duše prepuni samih zabluda“ (Komenski, 1954:10).

Kada su deca sasvim mala ona poseduju unutrašnje čulo za čudesno, ona veruju da je sve živo, inteligentno: ona razgovaraju sa biljkama, životinjama, kamenjem. Kada im se pričaju bajke o vilama, džinovima, zmajevima ona veruju u njih. Nekoliko godina kasnije ona gube taj smisao za čudesno, jer se odrasli rugaju njihovom vero-

vanju, i svojim materijalističkim i grubim stavom utiču na njih. Kada deca izgube taj smisao za čudesno, ona zaista gube nešto suštinsko (Ber i Ber, 2012).

Učenica iz odeljenja 2TUS (druga godina, Tehničar unutrašnjeg transporta) kojoj sam odeljenjski starešina na jednom od ČOS-eva se poverila:

„Na detinjstvo me asociiraju stariji članovi porodice čije su reči uvek bile ispunjene velikom mudrošću. Kada bi došli k nama (imala sam tada pet godina), sa kakvom sam ih samo radošću i dobrodošlicom dočekivala, sa kakvom pažnjom slušala. Uvek sam ih molila da mi pričaju priče. Pričali su mi izuzetne priče u kojima se vodila borba između dobra i zla, između svetlosti i tame, belih magova i vračeva, i na kraju je uvek dobro pobeđivalo. Kasnije sam, tokom života, osećala da su mi oni tim pričama dali podsticaj da težim dobru, svetlosti, želju da doprinesem da dobro uvek pobeđi.“

Učenik iz istog odeljenja dodaje:

„Evo šta otac čini da me učini mudrijim. Nikada ne viče, nikada me ne tuče, objašnjava mi šta se dešava ako postupam dobro, a šta ako postupim loše, i pošto sam upoznat šta me čeka, ja sam taj koji biram. Otac uvek ističe da ono što nije ispravno traje samo do podneva, dok ono što je ispravno, dobro, traje večno. Svaki roditelj bi trebalo da nauči decu da raditi za dobro i lepotu znači raditi za večnost.“

„Sve što se rađa odlikuje se svojstvima da se vrlo lako savija i uobličava dok je mlado, a kad očvrstne, otkazuje poslušnost. Mek vosak se može savijati i mesiti; čvrst se lakše rasprsne. Mlado stablo se može saditi, presađivati, rezati i savijati tamo - amo; odraslo drvo nipošto“ (Komenski, 1954:53).

Roditelji i bliski rođaci mnogo utiču na decu. Zato ne treba dozvoliti deci da dođu u kontakt sa ljudima koji će ih gurnuti na neki sumnjiv put. U tom uzrastu se u decu utiskuje ono što vide i čuju, i to će na njih uticati celog života (Grinspen, 2013). Treba bdeti nad svojom decom. I kada se sami setimo svog života, možemo u detinjstvu pronaći uzroke svojih zanimanja, sklonosti, kao i sadašnjeg ponašanja.

„Samo je ono u čoveku pouzdano i stalno što je usvojilo detinjstvo. Vrč sačuva miris onoga čime je prvi put bio napunjen dogod se ne razbije. Mlado stablo kako razvije grane nagore, nadole i ustranu tako ih zadržava na stotine godina, dogod ga ne poseku. Isto se tako prvi utisci zadržavaju u čoveku tako trajno da je čudo ako se mogu promeniti; stoga je veoma potrebno da im se odmah, od prve mladosti daje osnov prave mudrosti“ (Komenski, 1954:55).

Detinjstvo određuje čitav život. Utisci iz detinjstva se nikada ne brišu. Odgovornost odraslih je ogromna. Ako oštete dete grubošću i ružnoćom ono će ostati za uvek obeleženo. Zato odrasli treba da rade na samima sebi i da dobro paze da ih ne upute lošim pravcem.

Učenik iz odeljenja 2TUS na ČOS-u se ohrabruje da prizna:

„Ja ništa ne mogu sam. Bez roditelja sam bespomoćan. Osećam se nesnalažljivim, nesposobnim i manje vrednim. Ne znam šta je to uspeh jer roditelji sve rade umesto mene. Često sam neraspoložen, mrzovoljan, neprijatan i prkosan. Roditelji moraju za mene uvek da budu tu kako bi mi ispunili želje. Želim da se uvek posvete samo meni.“

Svakako da dete ne treba odgajati samo u atmosferi sanjarenja, poezije, nestvarnog i mašte. Svaka metoda uvek ima dobru i lošu stranu, i treba znati kada i kako da se primeni. Pedagozi i roditelji treba da probude razum deteta i praktični smisao, da ga osposobe da se snalazi na fizičkom planu i da ga pripreme da se kasnije suoči sa životnom stvarnošću. Dete koje tako obrazujemo će uvek zadržati svest o jednom višem svetu mudrosti i svetlosti (From, 2015).

Krivicica za nedoslednost jednoj vaspitnoj metodi uglavnom leži u nama. Kada deca svim sredstvima nastoje da nas pridobiju kako bi ostvarila svoj cilj, mi najčešće padamo na njihove trikove. Mnoga deca su dezorijentisana, kao brod koji plovi bez kapetana i ne može da se zaustavi. Doslednost svom stavu znači da smireno i odlučno pokazujemo detetu do koje granice sme da ide u svom ponašanju. Dečije protivljenje i neodlučnost ne pada baš lako i zahteva strpljenje, ozbiljnost, samodisciplinu i potpunu posvećenost (Skot i Land, 2019). Roditelji nikada ne treba da popuste pred hirovima svoje dece. Treba da budu nežni, puni ljubavi ali nepokolebljivi. Roditelji ne smeju da dozvole da ih savlada bes, ne smeju da tuku dete, ali i da ne popuštaju, isto kao sama priroda. Ako dete stavi prst u led ili u vatru, zakoni hladnog i toplog se ne menjaju da bi ga poštedeli. Priroda ravnodušno prisustvuje onome što dete čini, zato ono uči da je poštuje. Za dete roditelji predstavljaju prirodu, i ako je oni ne predstavljaju pravilno, dete neće znati da postoje granice koje ne sme da pređe i biće izgubljeno. Često zbog slabosti roditelja neka deca kasnije postanu pravi dželatati. Dete kome su sve dozvolili nikada neće znati šta je dobro a šta loše, i to neće biti njegova greška, steklo je lošu naviku. Čvrstina se pokazuje kada je dete sasvim malo. Roditelji ne treba da čekaju da bi detetu objasnili da neće slušati njegove hirove, jer tako bude loše sklonosti u njegovom srcu i duši (Davirs i Ginter, 2012).

Deca prihvataju i osećaju našu jasnu i razumnu odlučnost. Da bi se iskazao odlučan stav potrebna je snaga, hrabrost, veliko strpljenje, da budemo smireni i sigurni u sebe. Izdržati, ne dvoumiti se, biti jak i ne predati se - to je zaista kompleksan zadatak. Kada roditelji pokažu da imaju slabosti, deca su uznemirena, zbunjena, ne znaju više za šta da se uhvate (Bergman, 2011). Deca uvek instiktivno teže da se oslone na bića koja otelovljuju pravdu, otmenost, snagu, savršenstvo; ona sva u sebi nose nagonsku potrebu za pravdom i istinom, i kada vide da njihovi roditelji čine nešto što je za osudu, nešto se u njima poremeti. Dete koje se oseća malim i slabim voli iznad sebe da oseti sigurni autoritet koji ga štiti. Dete ne traži oslonac samo na fizičkom planu, već i na duševnom. Kada dete prepozna da njegovi roditelji nisu dorasli situaciji, ono se oseća izgubljenim ili se buni (Grinspen, 2013).

„Ako nam je, dakle, stalo do naše dece, a glavarima državne i crkvene uprave do ljudskog roda, onda se što pre pobrinimo da se nebesne biljčice počnu saditi, rezati i zalivati i mudro obrazovati za srećan napredak u nauci, u razvijanju dobrih navika i pobožnosti“ (Komenski, 1954: 55).

3. Temelji se kopaju duboko

Možemo satima razmišljati, ali ako želimo nešto da pokrenemo, da damo podsticaj da se nešto ostvari na fizičkom planu, reč treba da se umeša. Misao je moćna na duševnom planu, ali reč je moćna na fizičkom. Samo, naravno, ne izgovarajte reči pre nego što ste prethodno u sebi oblikovali živu misao koju podržava snažno osećanje, inače će vaše reči ostati prazne, šuplje, bez snage i neće postići nikakve rezultate (From, 1980). Kada neko dete jede, ono još ne razume kakvu će mu energiju hrana dati i kako ta energija doprinosi njegovom fizičkom, moralnom i intelektualnom razvoju, ali mi ne čekamo da dete to počne da razume da bismo mu dali da jede. Ako treba da čekamo da deca budu sposobna da razumeju duhovni život da bismo im ga darovali, onda će ona vrlo brzo biti duhovno mrtva.

„Šta su bogataši bez mudrosti nego svinje ugojene mekinjama? Šta su siromasi bez znanja nego magarci osuđeni da tegle terete? Šta je lep, a neobrazovan mladić nego papagaj nakićen perjem? Ili, kao što je neko rekao, zlatne korice u kojima je olovni mač?“ (Komenski, 1954: 50) Čekamo da deca budu u uzrastu da prime duhovno obrazovanje, i u tom čekanju mi ih puštamo da se zaglibe u prosečan život, a kada poželimo da ih odatle izvučemo, već je prekasno i ne može ništa da se uradi.

Koliko ima nepromišljenosti u stavu roditelja i pedagoga prema deci. Pod izgovorom da je dete premlado da razume šta se oko njega dešava, oni sebi dozvoljavaju svakakve reči, gestove i ponašanje, ne pomišljajući da to veoma nepovoljno utiče na njegovu psihu. Jer, dete je veoma ranjivo, sve ostavlja traga u njemu, i često neke nepravilnosti koje se kasnije jave potiču od prizora ili razgovora kojima je prisustvovalo dok je tek bilo beba. Čeka se da deca budu sposobna da donekle intelektualno razumeju stvari da bi se počelo sa vaspitanjem. Onda im se daju objašnjenja o stvarima i veruje se da je to obrazovanje. U pedagogiji jedina delotvorna metoda je primer. Pokažite deci konkretno šta treba da rade, pokažite im kako se pere, čisti, kako sređuje kuća, kako se pripremaju obroci...

„Zar zidar pokazuje veštinu zidanja svome učeniku na rušenju kuće? Nipošto. On ga pri zidanju uči kako treba da se bira građa i kako svaka stvar, prema svome mestu, mora da se premeri, oteše, istruže, podigne, namesti, spoji itd. Jer za onoga koji ume da gradi neće biti neka veština da razgrađuje, kao što za onoga koji zna da sašije odelo nije veština da ga opara. Ali niko nikada nije izučio zidarski zanat rušeći kuće ni krojački parajući odela“ (Komenski, 1954:136).

Mnogi roditelji i pedagozi ne obraćaju dovoljno pažnje na način kako razgovaraju sa svojom decom. Neprestano im se obraćaju kao nesposobnima, slabima, glupima, a deca, pod njihovom sugestijom i hipnotisana postaju posle nekog vremena zaista nesigurna i nesposobna. Ti roditelji i pedagozi, ne znaju da je reč zaista moćna, delotvorna, i da ono što kažu može imati ogroman uticaj na dete. Ponekad roditelji ubijaju svoju decu.

„Tako je istinito ono što je Platon zabeležio (O zakonima, knj.6) da je čovek najpitomija i najbožanskija životinja ako ga pripitomi valjano vaspitanje; bez vaspitanja ili rđavo vaspitan, postaje najdivljija zver od svih koje rađa zemlja“ (Komenski, 1954:50).

Da bi ih držali mirnim ili ih primorali da slušaju, zašto je potrebno da im prete batinama, baucima i čudovištima? Zašto je potrebno da ih i za najmanji nestašluk opterećuju zamerkama ili proklinjanjem: ne znaju da će se ta deca celog svog života osećati ugroženima, u opasnosti i da će postati osobe slabih nerava (Bergman, 2011).

Nepogrešiva mudrost Kosmosa plete stvarnost oko nas. Ponekad nije najsajnija. Ponekad je kao šecerna vuna. Ali uvek nas ohrabruje da budemo autentični. Da napokon odrastamo u Sebe. Svaka osoba poseduje sopstveni entitet, ne postoje dve iste osobe. Ne treba stvarati imperativ na osnovu kojeg će ljudi biti isti, već imperativ prema kojem će pun razvoj, puno rođenje, puna svest biti u svakome (From, 1980). Ništa što vredi ne može se učiniti ili naučiti bez truda, bez žrtvovanja i discipline. Izuzetno je bitno da osoba oblikuje svoja uverenja, vrednosti, pravac u kojem želi da se njen život kreće. Većina ljudi ne doživi snažno uzbuđenje koje otkriće, pronalazak nečeg novog ili traganje za nečim novim, donosi. Ako osoba na kraju ne dođe do koncepta života, pravca, vrednosti, uverenja koje u nas ne ulivaju drugi, već su rezultat sopstvenog iskustva, tada ne verujem da osoba može doći do tačke kada se oseća bezbedno, sigurno i centrirano. Čovek može biti vegeterijanac kada je u pitanju hrana, ali ako je vegeterijanac u mentalnom i duhovnom smislu i odbija većinu onoga što postoji, tada će se njegov um u velikoj meri ispostiti (From, 2015). „Međutim temeljno obrazovan čovek je drvo koje se hrani sopstvenim sokom i stoga stalno jača (i svakog dana je sve jače), zeleni se, cveta i donosi plod“ (Komenski, 1954: 137).

Decu treba osposobiti da kritički razmišljaju. Kritičko razmišljanje je jedino oružje i odbrana koje čovek može da primeni protiv opasnosti života. Ako ne razmišlja kritički osoba je zaista podložna svim uticajima, svim predlozima, svim greškama, svim lažima koje se šire, a kojima je indoktriniraju od prvog dana. Čovek ne može biti slobodan, ne može pripadati sebi, ne može se nalaziti u centru svog bića ako ne razmišlja kritički. Kritičko razmišljanje je osobina, sposobnost, pristup svetu, svemu što uklanja prepreke koje nas paralizuju, individualno i društveno (From, 2015).

„Iz svega toga izlazi: Ljude valja učiti, do najveće moguće mere, da svoje znanje ne crpi iz knjiga, već da proučavaju nebo, zemlju, hrastove i bukve, tj. da proučavaju i ispituju same stvari a ne tuđa zapažanja i mišljenja o stvarima. Ako se znanje o stvarima ne crpe ni s koje druge strane nego iz samog praznora, onda se ponovo pošlo stopama mudraca. Stoga treba da bude zakon: I Neka se sve izvodi iz nepromenljivih početaka. II Neka se ništa ne predaje na osnovu golog autoriteta već na osnovu čulnog i razumnog ogleada. III Ništa se ne sme raditi samo analitičkim metodom već više sve sintetičkim“ (Komenski, 1954: 137).

Epilog

Svako novo doba donosi svoje izazove i obeležja. Današnjicu sačinjavaju lajkovi, ričevi, emotikoni, haštagovi i društvene mreže. I kada pomislimo da je život poprimio tamnu i nadrealnu notu, shvatamo da je ta elektronska scena prožeta našim padovima i posrnućima, pepelom iz koga se svakodnevno iznova uzdižemo, nastavljamo da živimo i pravimo greške i pokušaje. Preterana dostupnost informacija, kao i mogućnost iskazivanja mišljenja na mrežama, polako nas uvlači u stanje letargije, zaboravljamo da zahvaljujemo, da cenimo i da se radujemo. Gubimo strast za istraživanjem, potragom, pokušajem da se nešto razume. Jan Amos Komenski nas uči da ŠTA GOD DA JE PITANJE, ODGOVOR JE UVEK LJUBAV. Svaki je odgovor uvek u vezi s ljubavlju i svim njenim oblicima. Strah, zloba, zavist nastaju takođe zbog ljubavi, tj. zbog nedostatka iste. Jedino što nam preostaje, jeste da po uzoru na velikog pedagoga, kod svakog pada obrišemo kolena bez kukanja, i bez suza nastavimo da vrtimo pedale virtuelnog i stvarnog života.

PEDAGOGUE FROM THE HEART (according to John Amos Comenius)

Abstract

Students are increasingly feeling helpless, depressed and grumpy. The hype to which they are exposed on a daily basis often infects them, blinds them and takes away all their senses and capacities, which is why they do not know how to turn to the right values. Young people impose unrealistic imperatives on themselves due to the desire to stand out, to be liked, to leave a trace, and what were once called basic needs: regular physical activity, socializing, reading, working on oneself become a luxury. Only true pedagogues can awaken in a young man a passion for searching, investigating, trying to understand something, self-knowledge. The strategy of many pedagogues is work and struggle, either to direct events with a certain action or to try to adjust them with a reaction. We think, we measure, we try to anticipate what a certain action or reaction will produce next. Twelve years ago, I started working as a professor of mathematics at the Technical School "Ivan Sarić" in Subotica. My first steps were based on the utopian idea of Jan Amos Comenius: to save the world through pansophy and bring it to God as the source of all wisdom and consciousness. Practicing awareness and wisdom is a journey. It gives us the power to see far and deep, it gives us the super-human strength to love, and when what we do seems crazy, it gives us the ability to accept everything we are and what we are not. No recipe, no shortcut. It is a different and unrepeatable experience for everyone, just as we are all unique and unrepeatable.

Key words: pedagogue, parents, child, upbringing, education.

Reference

- Ber, U. i Ber, G. F. (2012). *Kako deca osećaju*. Beograd: Laguna.
- Bergman, V. (2011). *Disciplina bez straha*. Beograd: Laguna.
- Davirs, R. i Ginter, M. (2012). *10 najvećih zabluda o vaspitanju i šta možemo da uradimo bolje*. Beograd: Laguna.
- Fejber, A. i Mazliš, E. (2011). *Kako da pričate da bi deca učila*. Beograd: Mono i Manjana.
- From, E. (1980). *Imati ili biti?* Zagreb: Naprijed.
- From, E. (2015). *Umjeće življenja*. Podgorica: Nova knjiga.
- Gjurković, T. (2016). *Terapija igrom*. Split: Harfa.
- Grinspen, S. (2013). *Sigurno dete*. Beograd: Eduka.
- Komenski J. A. (1954). *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Montesori, M. (2016). *Upijajući um*. Beograd: Miba Books.
- Montesori, M. (2016). *Otkriće deteta*. Beograd: Propolis Books.
- Skot, Dž. i Land, S. (2019). *Samopouzdana roditelji*. Zagreb: Mozaik knjiga.



Neka sve slobodno teče, neka svi budu daleko od nasilja
Omnia sponte fluant, absit violentia rebus
Simbol mira

PRILOZI

doi: 10.19090/ps.2019.0.81-96

Žan Pijaže

JAN AMOS KOMENSKI (1592 - 1670)

Izvod iz članka *Jean Piaget: Jan Amos Comenius*¹

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.

¹ *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 promoviše 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 proučavanje 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

sekta), 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.

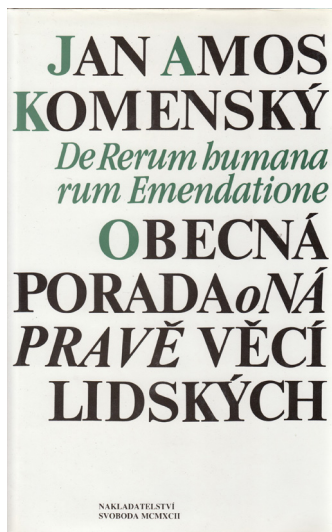
Nakon učešća na „*Colloquium Charitativum*“ održanom u Tornu 1645., na kom je izneo svoje stanovište o pomirenju crkava, naišao je na neodobranje Švedana (predvideo je da će do toga doći, ali je bio istrajan na svom putu, što je svojevrsno sve-

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

Ivan Dorovski

PUTOVANJE DELA J. A. KOMENSKOG NA BALKAN

U sedamnaestom veku u Evropi su se pojavili mnogi mislioci, književni stvaraoci, reformatori, lingvisti, leksikografi, teolozi, fizičari i dr., koji su značajno pomerali ljudsko znanje i često uticali na tok narodnog i evropskog i svetskog istorijskog razvoja.¹

Praćenje prodiranja i recepcije svestranog teološkog, istorijskog, filozofskog i pedagoškog dela J. A. Komenskog u pojedine balkanske slovenske i neslovenske narodne književnosti i kulture znači traženje u njima tragova od 16. veka do danas. U svom izlaganju ću se koncentrisati pre svega na to, da utvrdim kako je delo J. A. Komenskog dopiralo do balkanskih Slovena i do Grka.. S obzirom na ograničen prostor, neću moći da pratim recepciju Komenskijevog dela kod Albanaca, Rumuna, Bošnjaka i Makedonaca. Nažalost, neću moći da dam iscrpno vrednovanje 17. veka. Na kraju, to i nije uloga mog izlaganja.

Delo J. A. Komenskog je na Balkan prodrlo najpre kod Slovenaca. I to je potpuno shvatljivo i logično, jer je slovenačka teritorija bila u 17. veku i u nekoliko narednih vekova sastavni deo Habsburške monarhije. Prvi autor, koji je sa latinsko-nemačkog izvornika preveo na slovenački jezik Komenskijev *Orbis sensualis pictus*, bio je pater Hipolit Novomeški (građanskim imenom Janez Adam Gaiger, 1667-1722), književni i kulturni delatnik, leksikolog, leksikograf i prevodilac. Ostao je međutim u rukopisu.² Osnovne informacije dao je i prvih pet poglavlja Hipolitovog prevoda štampao Jernej Kopitar.³ (...)

Interesovanje za pedagoško, vaspitno, filozofsko i teološko delo J. A. Komenskog u Sloveniji nikada nije bilo prekinuto. Njegova *Velika didaktika* izašla je od kraja 19. veka⁴ pa tokom 20. veka nekoliko puta, uglavnom sa uvodom o autoru i njegovom

¹ *Velike ličnosti zapadne misli. Rečnik mislilaca*. Priredio Ian P. McGreal, Prostor, Praha 1997.

U njemu su međutim hronološki izložene odrednice od Parmenida do Aleberta Kamija, t.j. od antičkih Grka do prve polovine 20. veka. Grčka je doduše deo Evrope (iako ne zapadne), ali je na Balkanu. U rečniku nalazimo i pripadnike Srednje Evrope Nikolu Kopenika, Johana Gregora Mendela i Sigmunda Frojda, takođe i pripadnika Istočne Evrope Dmitrija Ivanoviča Mendeljejeva.

² Pohranjen je u Narodnoj i univerzitetskoj biblioteci u Ljubljani, sign. Ms. 182.

³ Kopitar, B.: *Gramatik der slavischen Sprache in Krain, Kärnten und Steyermark*, Laibach 1808 (1809), s. 85-88.

⁴ *Jana Amosa Komenskog Didaktika*. Prevedel Jernej Ravnikar, Ljubljana 1893.

delu.⁵ Izvod iz *Velike didaktike* izašao je štaviše godine 1956. za slovenački učiteljski zavod u Trstu.⁶

U slovenčakoј pedagoškoј literaturi i u pedagoškoј periodici se naročito u poslednjih dvadeset godina analizira npr. koncept Komenskijeve osnovne škole, njegove pansofije, interpretiraju se njegovi pedagoški pogledi i ukazuje se na aktuelnost njegovih vaspitnih misli i pogleda i na principe celoživotnog (permanentnog) obrazovanja, izlaze jubilarni tekstovi, kratki prikazi i članci, bila je izrađena bibliografija Komenskijevih dela, koja su izašla na slovenačkom.⁷ O Komenskom i njegovom delu u Sloveniji se izrađuju doktorske disertacije.⁸

Slovenačka stručna i pedagoška javnost imala je mogućnost između dva svetska rata i u decenijama posleratnog jugoslovenskog međuknjiževnog i uopšte kulturnog zajedništva da čita Komenskijeva dela takođe u srpskom ili hrvatskom prevodu. Godine 1968. bila je čak od materijala Muzeja J. A. Komenskog u Pragu organizovana izložba o životu i radu velikog češkog humaniste, čiji organizatori su bili pedagoški muzeji u Ljubljani, Zagrebu i Beogradu.

Godine 1760. je u Ugarsku došao prosvetitelj Georgios Zaviras iz Siatiste⁹, gde se 28. maja 1774 rodio.¹⁰ Zaviras je bio obrazovan intelektualac svestranih interesovanja i enciklopedijskog znanja. Bio je proglašen za najistaknutijeg predstavnika grčkog prosvetiteljstva i školstva i *poznavaoca evropskih jezika*. Bavio se istorijom, biografijama, hronologijom, teologijom, astronomijom, grčkom i latinskom filologijom, politikom, nastavom i botanikom i farmacijom.

Slično kao pre njega 80-tih godina 17. veka Slovenac Janez Vajkard (Bajkort, kako se sam potpisivao) Valvasor (1641-1693), G. Zaviras je istih godina kao Srbin Dositej Obradović (1742-1811) puno putovao po Evropi. William Martin Leake je svrstao Zavirasa uz Rigasa Ferrosa, Evgenisa Vulgarisa, Nikiforosa Theotokasa i dr. među šezdeset najznačajnijih novogrčkih književnih i kulturnih ličnosti.¹¹ Kod J. V. Valvasora, slično kao kod D. Obradovića i G. Zavirasa, bila je na prvom mestuljubav prema svom narodu.

Georgis Zaviras je najverovatnije prvi Grk, koji je da latinskog preveo na svoj *maternji prosti jezik*, t.j. na novogrčki, *Orbis pictus* J. A. Komenskog. (grčki Ioannis Komenios). Sigurno nije neinteresantno, da je Zaviras u svoj grčki prevod paralelno uključio u formi ogedalada i mađarski prevod. Prevod *Sveta u slikama* je prvenstveno

⁵ Jan Amos Komenský, *Velika didaktika*. Poslovenčili Viktor Majdič, Ana Blažič i Anton Fink, Ljubljana 1995.

⁶ J. A. Komenský, *Velika didaktika*. Za slovensko učiteljiče prevedel Egidij Kouta, Trst 1956.

⁷ Hojan, T.: Bibliografija Komenskoga na Slovenskem. In: *Sodobna pedagogika* 43, čis. 1-2, 1992, s. 74-79.

⁸ Tancer, M.: Ob doktorski disertaciji o Komenskom. In: *Sodobna pedagogika* 43, čis. 9-10, 1992, s. 473-476.

⁹ Slovenska Šatista ili Šatišta.

¹⁰ Više o tome u *Georgiu Ioannu Zavira Nea Ellas*, s. XVI-XVIII. Iz nje crpim informacije.

¹¹ Leake, W. M.: *Reaserches in Greece*, London 1814, sv. 4, s. 79-80.

bio namenjen grčkim doseljenicima. Nije međutim moguće isključiti da se njegovo knjiško izdanje širilo čak prema školskim radnicima u Grčkoj i prema Greima, koji su živeli izvan Ugarske. Prevod je nažalost ostao u rukopisu, ali je otkrio Zavarisovo interesovanje za didaktičke knjige. Kao filolog G. Zaviras je Komenskog smatrao za jezičkog didaktičara.

Delo J. A. Komenskog je takođe prodrlo i do **srpskih i hrvatskih** pedagoških i školskih radnika. Prvi prevod *Velike didaktike* na hrvatski jezik izašao je 1871.¹² Služio je kako hrvatskim, tako i srpskim, ali i slovenačkim i bosanskim pedagoškim interesentima. Hrvatski pedagoški zbor vratio se Komenskijevom delu ponovo trideset godina kasnije i izdao *Veliku didaktiku* u novom prevodu Julija Golika (1900). Srpski prevod Jovana Miodragovića izašao je sedam godina kasnije.¹³

Za hrvatski prevod, kojim je osnovana pedagoška biblioteka, karakterističan je izrazit patriotski intorniran uvod. U njemu se osim ostalog naglašava zaostalost *domovine i naroda*, koji nije moguće obrazovno i kulturno uzdići bez pomoći *glavnog faktora, t.j. narodne* (t.j. osnovne – I.D.) *škole*, tako da se može uključiti među ostale napredne narode. Prema mišljenju članova pedagoškog i književnog zbora jedino je *narodna škola pozvana* da krči put prosveti i kulturi i da ih širi *u najnižim slojevima naroda*. Jedino narodna škola može da položi temelje, na kojima se *može zasnovati slava i blagostanje celog naroda*.

Prema autorima uvoda narodna škola ne može slične zadatke da ispunjava zbog toga, što nedostaju dobro pripremljeni i svestrano obrazovani učitelji, čiji položaj liči na položaj pastorčadi. Samo *obrazovno učiteljstvo* može pomoći *kako školi i sebi*, tako i *svome narodu* – govori se u uvodnom tekstu. Kako bi se podigao nivo i proširilo vaspitanje, opšte i stručno obrazovanje učitelja, rešili su *da izdaju Didaktiku slavnog velikana pedagogije Jana Komenskog*. Time su hteli da podsete na dvesto godina od dana, *kada je ovaj veliki reformator škole i nauke, taj značajan prethodnik svih kasnijih školskih velikana, taj besmrtni duh, prognan iz svoje posvetne domovine, umro u tuđini*.¹⁴ Time su izdavači želeli da skromno izraze zahvalnost za *njegove velike zasluge, koje su kamen temeljac celokupne nove i napredne pedagogije*.

Hrvatski pedagoško-književni zbor, koji se zalagao za obrazovanje učitelja i podizanje nivoa nastave, izdao je već polovinom osamdesetih godina 19. veka Komenskijev *Informatorijum materinske škole*.¹⁵ Pod skraćenim nazivom *Materinska škola* izašlo je delo *Informatorijum materinske škole* neposredno posle Drugog svetskog rata takođe i na srpskom jeziku.¹⁶ Nakon više od pola veka (2000) izašao je novi srpski pre-

¹² J. A. Komenskog *didaktika*. Pedagogijsko-književni sbor, Zagreb 1871.

¹³ J. A. Komensky, *Velika didaktika*, Beograd 1907.

¹⁴ Jana Amosa Komenskoga *Didaktika*, Zagreb 1871, a. V.

¹⁵ Jana Amosa Komenskoga *Informatorijum za školu materinsku*. Sa češkog preveo Zaboj Marik, Zagreb 1886.

¹⁶ Jan Amos Komenski, *Materinska škola, sa predgovorom o životu i radu Komenskog*, Beograd 1946, 2000.

vod, koji je urađen sa slovačkog jezika a opskrbljen temeljno upućenim pogovorom Zoroslava Speváka, koji se delom učitelja naroda bavio u svojoj doktorskoj disertaciji.¹⁷

Pošto su svi navedeni prevodi *Velike didaktike*, slovenački, hrvatski i srpski, bili pedagoškim radnicima teško ili potpuno nedostupni, na inicijativu Saveza pedagoških društava Jugoslavije izašao je godine 1954. nov, neskraćen srpskohrvatski prevod *Velike didaktike* sa latinskog originala.¹⁸

U redakcijskom uvodu prevoda *Velike didaktike* su prirodno reflektovali osim ostalog pogledi različitog društveno-političkog uređenja Jugoslavije. *Naši pedagoški i školski radnici i svi drugi koji ga budu proučavali će znati da odvoje ono što je još i sada od ogromnog značaja za nastavu u školi i uopšte za vaspitanje i obrazovanje naše omladine, od onoga što u njemu ne odgovara cilju i zadacima našeg vaspitanja. To se naročito odnosi na religiozne okvire VELIKE DIDAKTIKE i religiozne poglede J. A. Komenskog koji u ono vreme i nisu mogli da budu drukčiji.*¹⁹

O tome, kakav su značaj pridavali *Velikoj didaktici* prevodioci na srpski jezik, svedoči opsežan uvod izuzetnog srpskog (sic! Z.S.) poznavaoča Komenskijevog dela dr. Vlada Šmidta. Na više od dvadeset stranica V. Šmidt je jako upućeno govorio o životu i delu J. A. Komenskog, podrobno analizirao njegove pedagoške poglede na narodnu školu, upozorio na stalno aktuelne zahteve za nastavom na maternjem jeziku i ubedljivo ukazao na značaj Komenskijeve *Velike didaktike*, na trajno važenje Komenskijevih pogleda za razvoj didaktike. Šmidt je između ostalog naglasio Komenskijeve zahteve za pedagoškim obrazovanjem učitelja, kako bi mogli da budu ostvareni didaktički ciljevi. *Za rešavanje didaktičkih pitanja možemo se najviše naučiti baš u Komenskog – zaključuje V. Šmidt.*

Sigurno nije nezanimljivo da je Komenskijev *Svet u slikama* izašao neposredno pre Prvog svetskog rata na srpskom jeziku u prevodu Jovana M. Popovića, ali ne u Srbiji, nego kod nas u Češkom Brodu.²⁰

Mnogo osnovnih i srednjih škola u Srbiji, Bugarskoj, Makedoniji i drugde nosilo je posebno u 20. veku i nosi do danas ime češkog pedagoga. Ograničen opseg studije nam ne dozvoljava da razmotrimo prodiranje dela J. A. Komenskog i među rumunske, albanske i makedonske pedagoške radnike.²¹

Na kraju možemo reći da, kako tokom vekova, tako i u novim društvenim i kulturno-političkim okolnostima i školskim koncepcijama i različitoj pripremi visoko-

¹⁷ Spevak, Z.: *J. A. Komenski, pedagog i utopista*. Bački Petrovac-Noví Sad, 2003.

¹⁸ Jan Amos Komenski, *Velika didaktika koja obuhvata opštu veštinu o tome kako valja poučavati svakoga u svemu*. Prevela s latinskog Darinka Grabovac, Beograd 1954, 1967, 1997.

¹⁹ Isto, s. IX.

²⁰ Jan Amos Komenski, *Svet u slikama*. Preveo Jovan M. Popović. Český Brod, L. Beneš 1913.

²¹ Kratka informativna odrednica o J. A. Komenskom nalazi se u makedonskoj *MI-ANOVA enciklopedija opšta i makedonska*, Z-Lj, redaktor Jovan Pavlovski, Skopje 2006, s. 794.

obrazovanih pedagoških radnika u samostalnim republikama na Balkanu, pedagoško delo J. A. Komenskog je i dalje aktuelno.

Preveo i priredio:

dr Zoroslav Spevak

Odsek za pedagoiju

Filozofski fakultet,

Univerzitet u Novom Sadu

Studija je preuzeta iz publikacije *Studia balcanica et slavica II*. Tribun Eu, 2016, Brno. ISBN 978-80-263-0878-2. Prevod predstavlja skraćenu verziju studije, prema kriterijumu prioritelnog interesa srpske stručne i kulturne sredine.

Beleška o autoru: Ivan Dorovský/ Dorovski (18. maj 1935, Grčka Makednija), češki naučnik i univerzitetski profesor makedonskog porekla, balkanolog, književni istraživač, prevodilac, pesnik i publicista, trenutno profesor emeritus na svom matičnom Masarikovom univerzitetu u Brnu, Češka republika. Predsednik je udruženja prijatelja južnih Slovena. Iz Grčke je otišao kao dete nakon Drugog svetskog rata, kada je tamo izbio građanski rat. Studirao je na Filozofskom fakultetu Masarikovog univerziteta u Brnu ruski i bugarski jezik. Tamo je i doktorirao i proveo profesionalnu karijeru. Autor je brojnih monografija i rečnika, član Makedonske akademija nauka i umetnosti u Skopju.

(zs)

BIBLIOGRAFIJA KOMENIOLOŠKIH RADOVA PROF. DR. ZOROSLAVA SPEVAKA

1. Monografije

Spevak, Z. (2003). *Jan Amos Komenski – pedagog i utopista*. Bački Petrovac, Novi Sad: Kultura, FORS, s. 202. ISBN 86-7103-223-6.

2. Poglavlja u monografijama i visokoškolskim udžbenicima i pogovorima u prevodima izvornih dela J. A. Komenskog

Spevak, Z. (1996). Jan Amos Komenský (1592 – 1670)/ Јан Амос Коменски (1592 – 1670), U: Pamätnica – Споменица 1789-1989. 200 rokov školy v Kulprine. 200 година школе у Кулпину. Kulprín – Кулпин, s. 7–19.

Спевак, З. (2000). Јан Амос Коменски и васпитање на предшколском узрасту. U: Материнска школа. Са словачког превео Зорослав Спевак. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, с. 83-90. ISBN 86-17-08212-7.

Spevak, Z. (2009): Shvatanja Jana Amosa Komenskog o detetu i detinjstvu. U: Kratka istorija detinjstva. Udžbenik za studentkinje i studente pedagogije. Novi Sad: autorsko izdanje, s. 38-43. ISBN 978-86-912299-0-0.

Spevak, Z. (2010). Komenski. U: Opšta istorija pedagogije II. Od XVII – XIX veka. Novi Sad: Filozofski fakultet, s. 8-31. ISBN 978-86-6065-032-2.

Spevák, Z. (2014). Ján Amos Komenský (1592 – 1670). U: Stručné dejiny európskej pedagogiky. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Filozofická fakulta, s. 44-53. ISBN 978-80-8105-606-2.

3. Studije u stručnim i naučnim časopisima

Спевак, З. (1993). Васпитање против рата – рат против васпитања. *Педагошка стварност*, 1-2, 1-5. ISSN 05353-4569.

Spevak, Z. (1994). Komenski i dečje pitanje. *Zbornik Odseka za pedagogiju i Odseka za psihologiju*, 58-60. ISSN 0354-6047.

Спевак, З. (1996): J. A. Коменски – од теозофије до утопије, преко образовања. *Педагошка стварност*, 5-6, 325-332. ISSN 0553-4569.

Спевак, З. (1997). Пансофија Јана Амоса Коменског – теоријски извори и филозофски ослонци. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, XXV, 273-278.

Спевак, З. (1998): Дидактичка схватања Коменског – дидактика као механика. *Педагошка стварност*, 5-6, 109-114. ISSN 0553-4569.

Спевак, З. (2000). Филозофија човека Јана Амоса Коменског – човека као биће разума и биће праксе. *Зборник*, 15, 87-99. ISSN 0553-4569.

Спевак, З. (2004): „Консултације“ – најзначајније дело Јана Амоса Коменског. *Настава и васпитање*, 4-5, 474-478. ISSN 0574-3330.

Spevak, Z. (2007). Komenski, Frebel, Montesori – od individualnog ka univerzalnom. *Pedagogija*, 2, 175-181. ISSN 0031-3807.

4. Članci u časopisima

Spevak, Z. (1992). Nostalgija za budućnošću (Jan Amos Komenski, 1592 – 1670). *Vreme*, 76, 20-21.

Spevák, Z. (1992). Komenský a detská otázka. *Nové slovo*, č. 18, 10.

Spevak, Z. (1992). Sudbina se zove Bela gora. *Misao*, 7, 3. ISSN 0350-817X.

Spevak, Z. (1992). Lešno-London-Elblag-Lešno. *Misao*, 8, 2. ISSN 0350-817X.

Spevak, Z. (1992). Opet vatra, opet bežanje. *Misao*, 9, 2. ISSN 0350-817X.

Spevak, Z. (1992). Poslednja stanica: Amsterdam. *Misao*, 10, 2. ISSN 0350-817X.

5. Prevodi Komenskijevih dela

Jan Amos Komenski(2000). Materinska škola. Preveo /sa slovačkog, prim. z.s./ i pogovor napisao dr Zoroslav Spevak. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, s. 91. ISBN 86-17-08212-7. (z.s.)

UPUTSTVO AUTORIMA

Pedagoška stvarnost objavljuje teorijske, pregledne, originalne naučne i stručne radove iz svih oblasti pedagogije i srodnih naučnih disciplina. Prilažu se isključivo radovi koji nisu već objavljeni ili ponuđeni za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji, i koji su pripremljeni u skladu sa ovim uputstvom.

Etičke norme objavljivanja

Autori su dužni da se pridržavaju etičkih standarda koji se odnose na naučnoistraživački rad. Softverski će biti provereno prisustvo plagijata u svakom priloženom radu. Po prihvatanju rada za objavljivanje, autori potpisuju Izjavu autora kojom potvrđuju da je reč o originalnom radu i da su poštovani svi naučni i izdavački standardi.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo elektronskom poštom na adresu časopisa: pedagogkastvarnost@gmail.com

Jezik rada

Radovi se prilažu i objavljuju na srpskom jeziku (koristi se latinično pismo) ili na engleskom jeziku.

Recenziranje i objavljivanje

Sve radove recenziraju dva anonimno recenzenta. Priloženi radovi za koje redakcija proceni da ne ispunjavaju standarde časopisa neće biti dalje razmatrani. Nakon recenziranja, redakcija donosi odluku o objavljivanju, objavljivanju uz korekciju ili odbijanju rada. Svi autori dobijaju informaciju o odluci redakcije, pri čemu autori čiji su radovi odbijeni i autori kojima se radovi vraćaju na korekciju dobijaju na uvid recenzije.

Proces recenziranja obično traje dva meseca. U slučaju da jedan od recenzenata nije u mogućnosti u predviđenom roku da završi recenziju, redakcija će kontaktirati novog recenzenta, što može dovesti do dužeg trajanja procesa recenziranja. Uz dostavljanje korigovanog rada, potrebno je da autor u posebnom dokumentu upozna redakciju sa svim izmenama koje je načinio u tekstu, kao i da u tekstu jasno označi izvršene korekcije u skladu sa primedbama i preporukama recenzenata. Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenata nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji.

Formatiranje teksta

Rad mora biti napisan u programu Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), latinicom, sa poredom 1.5, sa marginama 2.54 cm. Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (do 30.000 znakova sa praznim mestima). Apstrakt i spisak korišćenih referenci ne ulaze u obim rada. Sve stranice rada moraju biti numerisane pri čemu se redni brojevi daju u gornjem desnom uglu stranice.

Pisanje rada

Rad treba da bude strukturisan u skladu sa IMRAD formatom koji je predložila Američka psihološka asocijacija (APA). Radovi koji predstavljaju prikaz obavljenih istraživanja, pored apstrakta, treba da imaju sledeće odeljke: uvod, metod, rezultati istraživanja, diskusija (sa pedagoškim implikacijama), zaključak i spisak literature. Strukturu preglednih radova i radova koji predstavljaju teorijske analize treba uskladiti sa osnovnom temom rada.

Naslovna strana

Naslovna strana treba da sadrži sledeće informacije koje se daju se na prvoj strani, bez ostatka teksta: naziv rada, u narednom redu ime autora (koautora), afilijacija i država (ukoliko je autor iz inostranstva). Ukoliko su radovi nastali u okviru naučnoistraživačkih projekata, u fusnoti iza naslova rada treba prikazati osnovne informacije o projektu. Iza imena autora za korespondenciju treba navesti fusnotu koja sadrži e-mail adresu autora. Naslov rada se ponovo navodi na početku glavnog teksta, a zatim se navodi apstrakt.

Apstrakt

Apstrakt treba da bude dužine od 150 do 250 reči. Apstrakt treba da bude strukturisan tako da može da bude prikazan odvojeno od članka. Iz tog razloga apstrakt ne treba da sadrži reference, osim ako je to neophodno. Na kraju apstrakta treba dati ključne reči (do pet ključnih reči) na jeziku rada. Ukoliko je rad na srpskom jeziku, potrebno je priložiti naslov, apstrakt i ključne reči i na engleskom jeziku. Ukoliko je rad na engleskom jeziku, poželjno je priložiti prošireni rezime (do 1/10 rukopisa) na srpskom jeziku. Prošireni rezime piše se na kraju teksta, pre spiska literature.

Tekst rada

Naslovi odeljaka se pišu podebljanim slovima, velikim početnim slovom, veličina fonta 12, centrirano. Ukoliko se u tekstu odeljka koriste podnaslovi, pišu se podebljanim slovima, poravnati u levo i u „rečeničnoj“ formi. Ukoliko autori koriste i treći nivo naslova, drugi nivo podnaslova treba da se piše kurzivom, poravnat u levo i u „rečeničnoj“ formi.

Tabele, grafikoni i slike

Tabele i grafikoni treba da budu kreirani u Wordu ili nekom kompatibilnom formatu. Tabele i grafikoni treba da budu konsekutivno numerisani i u tekstu se treba pozvati na svaku tabelu, grafikon ili sliku. Sve skraćenice navedene u tabelama i grafikonima treba da budu objašnjene pomoću legende (napomene) koja se daje ispod table ili grafikona.

Tabele

Broj table treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv table treba da bude napisan u sledećem redu, kurzivom. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Redovi table ne treba da budu razdvojeni linijama, ali zaglavljje table treba da bude linijom odvojeno od ostalih redova. Iste rezultate ne treba prikazivati i tabelarno i grafički.

Korektan prikaz table:

Tabela 1

Korelacije između ispitivanih varijabli

	1	2	3	4
(1) aaa	-	.13	.11	.29**
(2) bbb		-	-.38**	-.34**
(3) ccc			-	.27**
(4) ddd				-

Napomena: *p < .05, **p < .01

Grafikoni i slike

Broj i naziv grafikona se navode ispod grafikona, centrirano. Broj table treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv table u istom redu, kurzivom. Ukoliko rad sadrži slike, one treba da budu prikazane rezolucijom od najmanje 300 dpi.

Rezultati statističke obrade

Rezultati statističkih analiza treba da budu dati u sledećem obliku: $t(253) = -14.23$, $p < .001$. Treba navoditi manji broj konvencionalnih p nivoa (.05, .01, .001). Ukoliko je broj teorijski manji od 1 (na primer, r , α) nula se ne piše ispred tačke. Po pravilu, nazivi statističkih testova i oznaka treba da budu napisani kurzivom.

Fusnote i skraćenice

Fusnote i skraćenice trebalo bi izbegavati. Ukoliko se fusnote koriste, treba da sadrže samo komentar, a ne podatke o korišćenim izvorima.

Reference

Izvore u tekstu i spisak korišćenih referenci na kraju rada treba dati u skladu sa APA stilom (*APA Publication Manual*). Radovi koji sadrže reference koji nisu formatirane u skladu sa stilom APA biće vraćeni autorima na korekciju pre ulaska u proces recenziranja. Sve reference na srpskom jeziku u spisku korišćene literature na kraju rada i u zagradama u tekstu navode se latinicom, bez obzira na vrstu pisma na kojem su štampani korišćeni izvori. Prezimana stranih autora u tekstu se navode ili u originalu ili u srpskoj transkripciji – fonetskim pisanjem prezimena. Ukoliko se transkribuje, u zagradi se obavezno navodi prezime autora u originalu, na primer: Fulan (Fullan, 1997). U slučaju korišćenja prevoda stranih referenci, navode se isključivo prevedeni bibliografski elementi, na primer: Žiru (Žiru, 2013).

Korišćeni izvori navode se unutar teksta tako što se elementi (prezime autora, godina izdanja, i broj stranice ukoliko se radi o citatu) navode u zagradama i odvajaju zarezom i dvotačkom. Navođenje više referenci u zagradi treba urediti alfabetski, a ne hronološki, na primer: (Bodroža, 2011; Kostović, 2009; Petrović, 2016).

Ukoliko referenca ima dva autora, oba se navode u tekstu, na primer: (Yada & Savolainen, 2017). Ukoliko je u pitanju referenca na srpskom jeziku, umesto znaka „&“ navodi se „i“.

Ukoliko rad ima 3 do 5 autora, u prvom navodu se pominju prezimena svih, a u kasnijim navodima samo prezime prvog autora i skraćenica „et al.“ za strane reference, odnosno „i sar.“ za domaće.

Ukoliko rad ima 6 i više autora, prilikom prvog navođenja se navodi samo prezime prvog i skraćenica „et al.“ ili „i sar.“.

Ukoliko dva rada iz iste godine imaju istog prvog autora, a ostali su različiti, treba navesti onoliko imena autora koliko je potrebno da bi se referenca mogla jasno razlikovati u tekstu. Na primer, reference (Harris, Jones, & Baba, 2013) i (Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves, & Chapman, 2013) imaju istog prvog autora i istu godinu izdanja. U ovom slučaju, u tekstu bi se navodile kao (Harris, Jones, et al., 2010) i (Harris, Day, et al., 2010).

Spisak korišćene literature treba da obuhvati isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Spisak literature date na kraju rada nije neophodno numerisati. Primeri navođenja referenci u okviru spiska korišćene literature na kraju rada:

Monografija

Bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdavanja i izdavača, odnosno:

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školi*. Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.

Članak u časopisu

Referenca treba da sadrži prezimena svih autora s inicijalima, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, puno ime časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom), broj i stranice. Naziv časopisa na engleskom jeziku piše se tako da početna slova svih reči, izuzev veznika, budu velika.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Poglavlje u knjizi (tematskom zborniku)

Referenca treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naziv poglavlja, inicijale i prezimena svih urednika, naslov knjige (kurzivom), prvu i poslednju stranicu poglavlja u zagradi, mesto izdanja i izdavača. U domaćim referencama ovog tipa, skraćena „Eds.“ treba da bude zamenjena sa „Ur.“, a umesto „In“ navodi se „U“.

Leithwood, K., Anderson, S., Mascal, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 13-30). Thousand Oaks, CA: Sage.

Web dokumenta

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), datum preuzimanja i internet adresu, odnosno:

Kenny, D. A. (2011). *Measuring model fit*. Retrieved October 2011 from <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>

Nepublikovani radovi (doktorske disertacije i magistarske teze)

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), naznaku o vrsti rada, mesto i izdavač, odnosno:

Ivanov, L. (2007). *Značenje opće, akademske i socijalne samoefikasnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju* (magistarski rad). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.

Zvanična dokumenta

Referenca treba da sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila i broj. Na primer:

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2013, 68/2105, 88/2017.

OBAVEŠTENJE PRETPLATNICIMA

Godišnja pretplata za časopis „Pedagoška stvarnost” u 2019. godini iznosi:

<i>- za vaspitno-obrazovne i druge organizacije</i>	<i>3.800, 00 din</i>
<i>- za pojedince</i>	<i>1.700, 00 din</i>
<i>- za studente</i>	<i>1.300, 00 din</i>
<i>- za inostranstvo</i>	<i>60, 00 €</i>

Sve uplate i eventualne reklamacije slati na adresu: Časopis „Pedagoška stvarnost”, Novi Sad, Vojvode Putnika 1. Žiro račun 340-2095-47.

Molimo sve pretplatnike koji žele da primaju naš časopis da najkasnije do kraja februara izvrše pretplatu kako bi omogućili redovno izlaženje časopisa.

Jednom izvršena pretplata traje sve dok se ne otkaže.

Otkazivanje pretplate na časopis za narednu godinu vrši se najkasnije u decembru tekuće godine.

Izlazi dva broja godišnje.

Štampa: KriMel, Budisava

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ПЕДАГОШКА стварност : часопис за школска и културно-просветна питања / главни и одговорни уредник Бојана Перић Пркосовачки. Год. 1, бр. 1 (1955-). - Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522

