

Jelena Maksimović, Jelena Osmanović

Univerzitet u Nišu, Serbia
Filozofski fakultet

Uniwersytet w Niszu, Serbia
Wydział Filozoficzny

Pedagoški rad Jana Amosa Komenskog sa osvrtom na princip povezanosti teorije i prakse u metodologiji pedagogije¹

The pedagogical work of John Amos Comenius with the approach to the principle of the connection of theory and practice in the methodology of pedagogy

Pedagogiczne rady Jana Amosa Komeńskiego w kontekście zasady integracji teorii i praktyki w metodologii pedagogicznej

Rezime

Metodologija pedagogije je jedan od četiri konstitutivna elementa pedagogije kao nauke, pa je razumljivo zašto je njen razvoj u direktnoj vezi sa opštim kretanjima i razvojnim tokovima pedagogije. Iako je razvoj metodologije pedagogije započet dosta kasno, do današnjih dana ona se razvila tako da omogućava sasvim sigurno postupanje u istraživačkom radu u svom domenu. Metodologija pedagogije u delima pedagoških i filozofskih klasika ima svoju istoriju, ali i predistoriju. U radu je razmatran princip povezanosti teorije i prakse njegovog tvorca Jana Amosa Komenskog (1592-1670). U radu smo se osvrnuli na izvanredna dela Komenskog koji je čitav život posvetio sistemu obrazovanja. Posebno mesto među delima ovog velikana zauzima *Didactica Magna*, koje se i danas među didaktičarima, metodolozima, pedagogima, filozofima smatra genijalnim delom. U proučavanju je korišćena istorijska metoda, kao osnovna metoda istorijskih istraživanja, i tehnika analize sadržaja dostupnih istorijskih i pedagoških izvora i dokumenata. U radu se govori o eminentnom čoveku koji je svojim radom obeležio istorijski razvoj pedagogije, događajima koji su bili od značaja za dalji razvoj pedagogije, kao i o delima iz pedagogije, koji su doprineli konstituisanju nauke o vaspitanju i metodologije kao osnove za konstituisanje same nauke.

Ključne reči: Jan Amos Komenski, princip povezanosti teorije i prakse, istorija pedagogije, metodologija pedagogije, pedagoška istraživanja

¹ Napomena: Članak predstavlja rezultat rada na projektu "Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja" broj 179036 (2011–2017), čiju realizaciju finansira Ministarstvo za prosvetu, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

Abstract

The methodology of pedagogy is one of the four constituent elements of pedagogy as a science, so it is understandable why its development is directly related to general trends and developmental flows of pedagogy. Although the development of the methodology of pedagogy has started quite late, to this day, it has evolved to allow for quite surely to act in research work in its domain. The methodology of pedagogy in the works of pedagogical and philosophical classics has its own history but also a pre-history. The paper discusses the principle of the connection between the theory and practice of its creator, John Amos Comenius (1592-1670). In this paper we looked at the extraordinary works of Comenius, who devoted his whole life to the education system. A special place among the works of this great genius is *Didactica Magna*, which is still considered by genius today among the didactics, methodologists, pedagogues, philosophers. In the study, the historical method was used as the basic method of historical research, and the technique of analyzing the contents of the available historical and pedagogical sources and documents. This paper deals with the eminent man who marked his historical development of pedagogy, events that were of importance for the further development of pedagogy, as well as pedagogy works, which contributed to the constitution of the science of education and methodology as the basis for the constitution of the science itself.

Keywords: John Amos Comenius, the principle of the connection between theory and practice, history of pedagogy, methodology of pedagogy, pedagogical research

Streszczenie

Metodologia pedagogiki jest jednym z czterech składowych elementów pedagogiki jako nauki, tak więc jest zrozumiałe, dlaczego jej rozwój jest bezpośrednio związany z ogólnymi tendencjami i trendami rozwoju pedagogiki. Chociaż rozwój metodologii pedagogiki rozpoczął się dość późno, dziś jego poziom pozwala już z pewnością na prowadzenie badań w swojej kategorii. Metodologia pedagogiki w pedagogicznych i filozoficznych dziełach klasyków ma swoją własną historię i prehistorię. W tekście omówiono zasadę integracji teorii i praktyki jej twórcy, Jana Amosa Komeńskiego (1592-1670). W artykule tym opisałyśmy doskonałe dzieła Comeniusa, który poświęcił całe życie dla systemu edukacji. Szczególne miejsce wśród dzieł tego wielkiego geniusza zajmuje *Didactica Magna*, która jest nadal wśród dydaktyków, metodyków, nauczycieli, filozofów uznawana za genialne dzieło. W badaniu użyto metody historycznej jako podstawowej metody badań historycznych, jak również techniki analizy treści dostępnych źródeł i dokumentów historycznych i pedagogicznych. Omówiono postać tego człowieka, który wniósł wybitny wkład do historycznego rozwoju pedagogiki, wydarzenia, które miały istotne znaczenie dla dalszego rozwoju pedagogiki, a także dzieła pedagogiczne, które przyczyniły się do ustanowienia nauki pedagogicznej i metodologii jako podstawy do ustanowienia samej nauki.

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, zasada integracji teorii i praktyki, historia pedagogiki, metodologia pedagogiki, badania pedagogiczne

Uvod

Jan Amos Komenski (lat. Comenius) rođen je 1592. godine u mestu Njivice u Češkoj. Bio je filozof, pedagog, lingvista, političar, a pre svega humanista, organizator modernog obrazovanja. Njegova dela (1612; 1613; 1615; 1617; 1623; 1633; 1650; 1651; 1657) i humanistički rad ukazuju na to da se i nakon 5 vekova smatra najznačajnijim reformatorom u istoriji obrazovanja i utemeljivačem pedagoške nauke. Didaktički principi, uvođenje predmetno-razredno-časovnog školskog sistema, i danas služe kao osnovni oblik savremene nastave. Zalagao se za nove načine pohađanja škola, da obrazovanje bude obavezno za svako dete.

Negove misli *ponavljanje je majka mudrosti i škola je igra* su krilatice koje se rado ponavljaju i danas. Glavna filozofija Jana Amosa Komenskog naziva se *pansofia* pod kojom je opisao jednu harmoniju koja vlada čitavim kosmosom, a obuhvata svemudrost, sveznanje, mogućnost saznavanja svega što je oko nas i u nama. Na osnovu ovoga Komenski je pansofiji dao pedagoško značenje, što će obeležiti jedno od njegovih najvećih dela.

Didactica Magna (1657) ili *Velika didaktika* je njegovo glavno delo, prevedeno na sve svetske jezike, u različitim i mnogobrojnim izdanjima. Ova knjiga istražuje kako ljudi uče i kako bi trebalo da budu podučavani od njihovih najranijih dana pa sve do univerziteta i dalje. U njoj je opisan poseban obrazovni obrazovni sistem. Komenski je verovao da bi se škole morale osmisliti na način etapa koje bi se kretale od lakših ka težim etapama. Zalagao se za sticanje znanja i da su ljudi rođeni sa unutarnjim porivom za sticanjem znanja i da standardna škola tog vremena mora da se menja kako bi razvila znanja. U delu *Didactica Magna* Komenski temeljno obrađuje sledeće, za obrazovanje i pedagogiju veoma značajne oblasti: Obrazovanje za svakoga, Prirodna sklonost čoveka za učenjem; Etapno učenje; Finansijska potpora; Priprema za životni put; Vannastavne aktivnosti i Doživotno učenje.

Rad Jana Amosa Komenskog ukazuje nam na to da tvorac razredno-predmetno-časovnog sistema razrađenog po etapama, svojevrtni pedagog i didaktičar, očigledno je bio odličan metodolog u vremenu u kojem je živio i stvarao. Metodologija koju je razradio ne prkosi vremenu današnjice po mnogobrojnim principima koje je afirmisao.

S obzirom na to da je u svojim radovima objasnio princip povezanosti teorije i prakse, činjenice ukazuju na to da Jana Amosa Komenskog možemo smatrati tvorcem pedagoške nauke, kao njenog konstitutivnog elementa bez kojeg pedagogija ne bi imala status nauke, a to je *metodologija pedagogije*.

Jan Amos Komenski i njegov uticaj na Johana Fridriha Herbarta

Ideju o razvoju metodologije pedagogije prepoznajemo u delima pedagoških klasika, posebno u delima Jana Amosa Komenskog. Vizionarske ideje ovog naučnika zadužile su pedagošku nauku, pedagošku teoriju i praksu.

Iako je razvoj metodologije pedagogije započet dosta kasno, do današnjih dana ona se razvila tako da omogućava sasvim sigurno postupanje u istraživačkom radu u svom domenu. Za razvojni korak pedagogije najzaslužniji je filozof Johan Fridrih Herbart (Johann Friedrich Herbart 1776-1841). Herbart je 1809. godine na Univerzitetu u Kenigsbergu nasledio katedru Imaneula Kanta (Immanuel Kanta 1724-1804) koji je u sklopu svojih kurseva držao predavanja iz "praktične" filozofske discipline, odnosno predavanja o vaspitanju ili kurs pedagogije. Tako je Herbart omogućio da pomoćna filozofska disciplina dobije status glavne univerzitetske naučne discipline oslanjajući se na etiku i psihologiju i koristeći dedukciju kao osnovni metodološki postupak. Herbart je na prelazu vekova postavio novi okvir naučnog utemeljenja pedagogije oslanjajući se na bogato

filozofsko i pedagoško nasleđe i iskustvo, na razvijenu nemačku filozofiju, posebno etiku, na psihološka dostignuća, kao i na zahteve i potrebe društva i vaspitanja.

Pregledom etapa u istorijskom razvoju metodologije pedagogije može se primetiti da na samom početku konstituisanja pedagogije kao nauke nisu postojali institucionalni kao ni kadrovski preduslovi za razvijanje metodologije pedagogije, odnosno za bavljenje istraživačkim naučnim radom u oblasti pedagogije. I naredni period, vrlo je siromašan kada je u pitanju naučna istraživačka delatnost. Razlog tome je upravo uticaj sovjetske pedagogije koji nije tekao ravnomerno, već se kretao između ekstrema i jednostranosti. Zato se metodologija pedagogije morala razvijati pod uticajem metodologije pedagogije drugih zemalja. To je razlog zašto dugo nisu bile prevaziđene osnovne epistemološke i metodološke slabosti, tako da je pedagoško istraživanje bilo svedeno na minimum.

Intenzivan razvoj metodologije pedagogije počinje tek u drugoj polovini 20. veka, kada veliki broj pedagoga počinje da se bavi pitanjima metodologije pedagoških istraživanja, kada je izdat veliki broj udžbenika, časopisa i leksikona u ovoj oblasti i kada se počinje izučavati na fakultetu (na katedrama za pedagogiju) kao samostalna studijska disciplina. Savremena strujanja u naučnim istraživanjima u oblasti pedagogije sve intenzivnije prodiru u obrazovnu praksu i sve je više istraživanja empirijske metodološke orijentacije, što utiče na intenzivniji razvoj i uspon pedagoške nauke. Njihova teorijsko-metodološka zasnovanost podignuta je na viši nivo. Obrazovna politika se polako, ali sigurno okreće pedagoškoj nauci. Nastupa dominacija za bržim razvojem metodologije pedagogije, posebno razvoj i usavršavanje tehnika i instrumenata za empirijska istraživanja, čime se prevazilaze slabosti takozvane deduktivne i normativne pedagogije (Maksimović i Petrović, 2012: 151-161).

Danas je sve više u empirijskim istraživanjima zastupljeno isticanje principa povezivanja teorije kao jednog od nužnih elemenata naučno-logičkog sistema u cilju otkrivanja zakonitosti u pedagoškoj stvarnosti, sa posebnim osvrtom na povezanost i odnos teorije i prakse kao najvišoj kategoriji saznavanja (Mužić, 1979; Nedović, 1991; Vukasović, 1990).

Princip povezanosti teorije i prakse u velikoj didaktici – osnova metodologije istraživanja u obrazovanju

Princip povezanosti teorije i prakse smatra se osnovom razvoja metodologije pedagogije. Za detaljnije objašnjenje ove tvrdnje neophodno je da se osvrnemo na rad Jana Amosa Komenskog. Na samom početku postavlja se pitanje razlike i sličnosti između modernih principa i principa didaktičkih načela Komenskog. Iako napisana daleke 1657. godine *Didactica Magna* predstavlja kapitalno delo u kojem su definisani principi: princip naučnosti, princip prilagođenosti nastave uzrastu deteta, princip sistematičnosti i postepenosti u nastavi, princip očiglednosti. Najznačajniji princip za ovaj rad jeste princip povezanosti teorije sa praksom.

Vremensko razdoblje od nekoliko vekova pokazalo je da je cilj nastave i obrazovanja, kao i istraživanja nastave i obrazovanja ostao isti, sa ciljem da unapredi nastavu i vaspitno-obrazovni proces. Komenski (Komensky, 1954: 127-137) je govorio: (...) da bi se sve lakše pamtilo, osećaji trebaju raditi što mogu više: sluh valja stalno povezivati s 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 utisnuti u pamet (...) Ljude valja učiti, do najveće moguće mere, da svoje znanje ne crpu iz knjiga, već da proučavaju nebo i zemlju, hrastove i bukve, tj. da proučavaju i ispituju same stvari, a ne tuđa zapažanja o stvarima. Povezivanje teorije sa praksom iziskuje kritički stav prema okolini. Imati "kritički stav" znači proveravati istinitost saznanja, i proveravati ih ne samo teoretski, već i svuda gde je to moguće; praktično dokazivati njihovu postojanost, na čemu se temelji metodologija pedagogije.

Princip povezanosti teorije i prakse mnogo decenija kasnije nalazimo u delima mnogih filozofskih klasika koji su u prvi plan stavljali načelo praktičnosti. Među prvima izdvajamo Džona Djuia (John Dewey 1859-1952), najuticajnijeg američkog filozofa obrazovanja. Često su njegove ideje filozofske, ali utemeljene u praktičnom obrazovanju tako da on ostaje iskonski mislilac u ovoj oblasti. Djuj (Dewey, 1910) je radonačelnik metodologije koji je formulišući principe demokratske i eksperimentalne nastave potencirao odnose između teorije i prakse. U filozofiji je zastupao pragmatizam po kojem je kriterijum istine korist, a Djuj je formirao teoriju pragmatizama, po kojoj se smatra kako svaki pojam ili ideju moramo shvatiti kao instrument akcije. Iz njegovih tekstova potiču termini: *inteligentna akcija* (dozvoliti akciji da se informiše prethodnim ispitivanjem i učenjem), *prisustvo* (biti otvoren za posmatranja bez predrasuda), *celim srcem* (proveriti nečije učenje iz više perspektiva), termini rečnika koji su kasnije uticali na nastavnu refleksiju. Suštinske misli Djuia (Dewey, 1910/1997: 13) odnose se na održavanje stanja sumnje i sprovođenje sistematskog i produženog ispitivanja. Djuj (Dewey, 1910; 1929) u svojim delima ističe značaj iskustva i prirodnog okruženja, mišljenja, osećanja, delovanja i opažanja, sa akcentom na iskustvo, aktivnost i refleksiju kao bitne odrednice učenja, a sve sa ciljem da se učenje ostvaruje aktiviranjem misaonih procesa polazeći od iskustva. Problem za Djuia (Dewey, 1938) ne predstavlja praktičan zadatak koji je unapred postavljen, (...) problem nije zadatak koji neka osoba sebi zadaje ili kakav joj drugi zadaju, (...) problem se otkriva istraživanjem, koje je progresivno određivanje samog problema i njegovih mogućih rešenja. Djuj (Dewey, 1929) smatra kako nesigurnost i moguće skrivene ili stvarne opasnosti kojima je čovek izložen predstavljaju osnovni uzrok zbog kojeg se čovek odlučuje na delovanje. Pri tome razlikuje dve vrste delovanja: (1) neposredno preduzimanje aktivnosti kojima se nastoje što pre otkloniti mogući izvori nesigurnosti i problema i (2) delovanje utemeljeno na prethodnom ispitivanju prepreka i izvora, koji nam mogu poslužiti u pronalaženju konačnih odgovora.

Djuj (Dewey, 1929) stav predstavlja slobodu istraživanja, toleranciju za drugačije stavove, slobodu komunikacije, dostupnost naučnih nalaza za svakog pojedinca, uključenost u demokratski i u naučni metod. Samo ono delovanje, koje je

brižno osmišljeno na temelju dobrog poznavanja uslova u kojima se ostvaruje, izraz je slobode, povezivanje teorije i prakse i predstavlja inovaciju i iskorak u odnosu na tadašnju istraživačku praksu.

Daljom analizom pedagoškog rada Jana Amosa Komenskog i njegovim uticajem na razvoj metodologije pedagogije nadovezujemo se i na druge autore, koji su takođe svoj rad oslanjali na ideje principa povezanosti teorije i prakse.

Povezanost teorije i prakse bi trebalo shvatiti kao suštinski bitnu osnovu i zahtev koga bi se trebalo pridržavati u svakodnevnom radu, ali i kao pretpostavku potpunijeg i celovitijeg rada. Svesni smo da se stalno postavlja pitanje teorija ili praksa, te pojedini autori preterano naglašava značaj *teorije*, a drugi pridaju značaj *praksi*. Odnos teorije i prakse je veoma važno pitanje za nauku i oduvek je izazivalo pažnju mnogih autoriteta u nauci (Hampshire, 1960; Lobkowitz, 1967; Habermas, 1971). Da bismo razumeli suštinu ova dva komplementarna zahteva, moramo pre svega razgraničiti njihove pojmove. Teorija je grčka reč i prevodi se kao reč *gledati*. Ona upućuje na refleksivno sagledavanje iskustva, logičko opravdanje prakse. Teorija nastaje uvek iz pregleda mnogih činilaca, niza događaja, raznih iskustva. Sve te mnoge i pojedinačne činjenice stavljaju se pod jedan pojam. Zbog toga je teorija princip koji tumači jedno područje stvarnosti. Za filozofe je teorija umovanje, prosuđivanje i zaključivanje, a praksa primena teorije na empirijska istraživanja. Pedagozi smaraju da je teorija ideja, pojam, zamisao, uvid i plan, a praksa delovanje.

Bertsch (Bertsch, 1975) govori da je stvarnost saznata od nekog umnog subjekta. Praksa označava vršenje nekog posla, vežbanje i veštinu izvođenja te ukupnosti iskustva u ljudskom životu. Praksom se naziva i način rada i poslovanja, delovanja. Iako se većina autora bavila ovom problematikom (Greinacher, 1974; Dewey, 1938), ono što nas interesuje jeste komplementarnost teorije i prakse, posebno u oblasti metodologije pedagogije. Imamo različita mišljenja, npr. teoretičari daju odlučnu prednost teoriji, a praktičari praksi. Ko je od njih imao veće pravo? I da li postoje neslaganja ili slaganja između teorije i prakse? Kao što teorija ima kritičku funkciju prema praksi, tako i obratno: iskustvo je obogaćenje, opravdanje ili osuda teorije. Teorija sama za sebe, uz isključenje prakse nije neka apsolutna i velika vrednost. Što opet ukazuje da su one povezane i da ne mogu da funkcionišu jedna bez druge, sačinjavaju dijalektično jedinstvo. Pokazuju kružnu strukturu: praksa rađa teoriju, teorija rađa praksu, teorija je praksa najboljih i najsavesnijih (Cronbach, 1977: 116-127).

Konstantnim istraživanjem vaspitne prakse, teorija se samo bogati, novim saznanjima o toj praksi, a istovremeno se grana, razvija, usavršava. U odnosu na teoriju, praksa se javlja kao osnova za njenu proveru, jer se pedagoška saznanja najbolje mogu potvrditi kao istinita, tačna, u vaspitnoj praksi (Bandur i Potkonjak, 1999; Mužić, 1977, Ristić, 2006; Savićević, 1996).

Kada je posebno reč o metodologiji pedagogije, ne možemo da se ne osvrnemo na paradigme koje preovladavaju pedagogijom kao naukom, kao i svakom drugom naukom. Od kad se pedagogija konstituisala pa sve do danas, ona se okreće svojevrsnoj metodologiji, kao njenom ključnom konstitutivnom elementu. Izvorno značenje termina paradigma (grč. paradeigma) jeste: uzor, model. Istraživačka

pedagoška paradigma predstavlja orijentaciju, pristup, tradiciju, pravac, obrazac, ugledni odnosno reprezentativni primer, osnovu u proučavanju vaspitanja i obrazovanja. Postavljamo pitanje, zar ono što je Jan Amos Komenski uradio za pedagogiju kao nauku nije paradigma, model, obrazac, koji se stotinama godina prenosi u našem školskom sistemu?

Ne postoji jedinstven pristup podeli naučnih istraživanja, ali se sve češće prihvata podela koju je još pre dve i po decenije postavio Habermas (Habermas, 1974; 1975) ističući empirijsko-analitičke, istorijsko-hermeneutičke i kritički orijentisane nauke. Empirijsko-analitičke nauke nastoje utvrditi zakonitosti koje vladaju u prirodi i u društvenom životu. Njih je moguće saznati empirijskom proverom hipoteza. Utvrđene zakonitosti omogućuju prognoziranje a time i kontroli budućih procesa. To znači da ukoliko su nam poznati polazni uslovi, s velikom sigurnošću možemo predvideti posledice nekog zbivanja (Kun, 1974). Za razliku od empirijsko-analitičkog pristupa, istorijsko-hermeneutička paradigma smatra da metodologija koja se koristi u prirodnim naukama nije odgovarajuća za proučavanje problema društvenog života.

Praksa je pokazala da svi istraživački radovi, bilo da počivaju na kvalitativnoj bilo na kvantitativnoj paradigmi su zapravo empirijskog karaktera. Dela Jana Amosa Komenskog koje razrađujemo svojevrsnom metodom kvalitativnog karaktera, ipak imaju sve elemente empirije. Zapravo, svi teorijski radovi u pedagogiji kao nauci nastaju sa težnjom da se u praksi nešto promeni, dokaže i utvrdi. Pedagogija kao nauka počiva na brojnim zakonima, zakonitostima, principima i pravilima. Znamo dobro da su principi i pravila više direktivni u odnosu na praksu (Bandur i Potkonjak, 1999). Dakle, težnja za povezivanjem teorije i prakse javlja se dosta kasnije u metodologiji pedagogije, ali Jana Amosa Komenskog možemo smatrati pretečom principa povezivanja teorije i prakse.

Kada je reč o povezanosti teorije i prakse u metodologiji pedagogije, ne smemo izostaviti kritičku teoriju. Kritička teorija društva je metateorija između filozofije i nauke, koja teži da dođe do onoga što je praktično neophodno i istovremeno objektivno moguće. Saznanje je prema autorima (Habermas, 1986: 34, Pešić, 2006, Pavićević, 2011: 45-66) rezultat ljudske aktivnosti koja je motivisana prirodnim potrebama i interesima. Njegova metateorija svoj središnji pojam pronalazi u interesu.

Ovo je teorija koja teži da dođe do onoga što je *praktično neophodno i istovremeno objektivno moguće*. Kao i ostali teoretičari Frankfurtskog kruga, Habermas polazi od kritike pozitivizma, posebno od kritike teze o logičkom i metodološkom jedinstvu prirodnih i društvenih nauka. Ne samo da je naučno saznanje samo jedna vrsta saznanja, već nijedan oblik saznanja nije vrednosno neutralan, nezavisan od ljudskih interesa. Saznanje je, prema Habermasu (Habermas, 1974), rezultat ljudske aktivnosti koja je motivisana prirodnim potrebama i interesima. Drugim rečima, interesi su konstruktivni element saznanja, a različitim tipovima saznanja i nauka (u našoj terminologiji različitim paradigmama) odgovaraju različiti interesi, tehnički, praktični i emancipatorski. U delima Komenskog egzistiraju napred navedeni interesi i prilično su praktičnog i emancipatorskog karaktera.

Suštinski gledano, delove Habermasove teorije i cilja njenog isticanja vidimo i u delima Jana Amosa Komenskog. Sva njegova dela imaju metodološki i empirijski karakter. Cilj jeste samo da ih tumačimo *metodološki*.

Metodologija pedagogije i princip povezanosti teorije i prakse u 21. veku

Na početku 21. veka stvorene su kadrovske, materijalne, institucionalne i naučne osnove koje su garancija za razvoj metodologije pedagogije, a time i pedagoške nauke uopšte. Znanja iz metodologije pedagogije veoma su široka a na to nam ukazuju rezultati mnogobrojnih pedagoških istraživanja.

Saznanja o čoveku razvijaju se u pluralizmu paradigmi, pri čemu nije reč samo o pluralizmu konkurentnih teorija, već o pluralizmu teorijskih orijentacija. Pluralizam istraživačkih paradigmi odgovara i karakteru njenog predmetnog područja i njenom položaju u demokratskom društvu. Zaista, proces vaspitno-obrazovnog rada zahteva integraciju kvalitativne i kvantitativne istraživačke paradigme. Metode kvalitativnog istraživanja koriste se zajedno sa metodama kvantitativnog istraživanja kako bi se dobilo dublje razumevanje uzroka pedagoških pojava ili stvaranje osnova za neka dalja istraživanja. Kvalitativne, kao i kvantitativne metode, uprkos metodološkim razlikama pronalaze svoju svrhu na saznajnom nivou u savremenoj metodologiji pedagogije.

Na pragu 21. veka s pravom možemo reći da imamo izgrađenu metodologiju pedagogije za celovito proučavanje pedagoške stvarnosti, da imamo izgrađen epistemološko-metodološki pristup teorijskim istraživanjima, da su zastupljena podjednako i prognostička, razvojna i futorološka istraživanja, da je razjašnjen odnos kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja, da domet matematičkih i informatičkih tehnika postaje neophodnost, a metodološka i statistička obrazovanost uslov bavljenja naukom. Tekovine razvoja metodologije pedagogije do danas, stvorile su dobru osnovu za dalji, veći i bolji razvoj metodologije pedagogije, a samim tim i za razvijanje pedagoške prakse i pedagogije kao nauke.

U kontekstu povezanosti metodologije pedagogije i principa povezanosti teorije i prakse možemo zaključiti sledeće. I pored toga što dela Jana Amosa Komenskog pružaju niz opisa, činjenica koje postoje i danas, shvatamo da su odlično metodološki koncipirane. U svojoj biti imaju i metodološki postupak dedukcije i indukcije.

Zar ovako koncipirana metodološka triangulacija nije odlika kritičke teorije, čuvane metodološke koncepcije? Naravno da jeste. Ono što je Jan Amos Komenski najpre teorijski razradio, implementirano je u praksi. Sasvim je jasno zašto je pored ostalih principa, posebno insistirao na principu povezanosti teorije i prakse, najznačajnijim principom za metodologiju pedagogije u 21. veku.

Zaključna razmatranja

Od akademski normativne pedagogije, empirijske pedagogije i njenih kritičko-racionalnih modifikacija, duhovno naučne pedagogije i njenog povratka

hermeneutici, do potrage za čistom naukom, paradigmatima, konstruktivističkim modelima i teorijom postmodernog društva, kao i intenziviran razvoj pedagoških istraživanja krajem 20. i početkom 21. veka, metodologija pedagogije ima svoj značaj i mesto u metodologiji istraživanja obrazovanja sa integracijom mnogobrojnih vrsta istraživanja. Na osnovu analize relevantne literature koju smo u radu koristili, istorijskih i metodoloških dela, kao i radova objavljenih u pedagoškoj periodici, može se konstatovati da je tokom duge istorije razvoja pedagoške misli došlo do značajnog napretka u razvoju metodologije pedagogije kao neizostavnog pratioca razvoja pedagoške nauke i njenog konstitutivnog dela. Posmatrano u celini, zaključujemo da je istorijski razvojni put metodologije pedagogije dostigao punu afirmaciju u poslednje dve decenije svoga postojanja, ali da poseduje bogatu istoriju i predistoriju.

Dela Jana Amosa Komenskog nisu samo menjanje organizacije obrazovanja već korenito uobličavanje sadržaja organizacije nastavnog rada, kao i samog školskog sistema. Zbog ovih njegovih zasluga Jana Amosa Komenskog smatraju tvorcem didaktike, metodologije i ostalih disciplina pedagogije. On je revolucionar, pedagog i metodolog. Čuveno delo Jana Amosa Komenskog *Didactica Magna*, predstavlja sistem sačinjen od više podistema, njihovih elemenata i mehanizma, pa je stvorio sistem u celini. Podsystemi i elementi njegovog sistema mogu se posebno proučavati, ali i istraživati. Ovako koncipiran sistem poseduje odlike metodologije, a to se posebno ogleda u sistemno-strukturalno-funkcionalnim istraživanjima, kao posebne vrste istraživanja sistema u pedagogiji.

Sistem Jana Amosa Komenskog, kao i podsystemi ovog sistema su jasni, usmereni, određeni. Svaka od ovih celina i podcelina je takva da se bez teškoća mogu istraživati. I za kraj, nastava i obrazovanje bi trebalo da postavljaju pitanja kulturne transmisije: ko prenosi, šta prenosi, kome se obraća, pomoću čega, u kom obliku i sa kojim rezultatom. Iako se danas teži uvođenju inovacija u obrazovni sistem, reformi školstva, otišli smo mnogo koraka napred i u nastavi i u proučavanju i istraživanju nastavnog procesa. Činjenica je jedna, istinita, da pored svih implementiranih promena obrazovnog sistema - ostalo je jedno isto, da se principi koje je utemeljio Jan Amos Komenskog stotinama godina nisu suštinski promenili, da su vršili uticaje na razvoj pedagogije i da su i danas protkani u sve pore obrazovnog procesa.

Bibliografija

- Bandur V., Potkonjak N. (1999): *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Bandur V., Maksimović J. (2015): Akciona istraživanja u pedagoškim tumačenjima. *Pedagogija*, 70(2), 170-178, Beograd: Forum pedagoga Srbije.
- Bertsch (Hg) L. (1975): *Theologie zwischen Theorie und Praxis*. Knecht, Frankfurt.
- Cronbach L.J. (1975): *Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology*. American Psychologist, 30(2), 116-127
- Dewey J. (1910/1997): *How we think*. Mineola, NY: Dover Publications, Inc.

- Dewey J. (1929): *The sources of a science of education*. New York: Liveright.
- Dewey J. (1938): *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt.
- Greinacher N. (1974): *Praktische Theologie heute*. Kaiser, München.
- Hampshire S. (1960): *Thought and Action*. Viking, New York
- Habermas J. (1971): *Theorie und Praxis*. IV Aufl. Frankfurt/M.
- Habermas J. (1974): *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Habermas J. (1975): *Saznanje i interes*. Beograd: Nolit.
- Habermas J. (1986): *Tehnika i znanost kao ideologija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Komenski J.A. (1871): *Didaktika*. Zagreb: Hrvatski pedagogijski-književni sbor.
- Komenski J.A. (1907): *Velika didaktika (Didactica Magna)*. Beograd: Zadužbina I.M. Kolarca.
- Komenski J.A. (1946): *Materinska škola*. Beograd: Prosveta.
- Komenski J.A. (1954): *Velika didaktika koja obuhvata opštu veštinu o tome kako valja poučavati svakoga u svemu*. [prevela s latinskog Darinka Grabovac]. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Kun T. (1974): *Struktura naučnih revolucija*. Beograd: Nolit.
- Lobkowicz N. (1967): *Theory and Practice*. Notre Dame Univ. Press.
- Maksimović J., Petrović J. (2012): *Razvoj metodologije pedagogije u Srba*. Istraživanja upedagogiji, 56(34), 151-161.
- Mužić V. (1977): *Metodologija pedagoških istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost
- Nedović V. (1991): *Prilozi teoriji obrazovanja*. Kraljevo: Slovo.
- Pavićević Đ. (2011): *Kritička teorija društva Frankfurtske škole*. Godišnjak Fakulteta političkih nauka, 5, 49-66.
- Pešić J. (2006): *Emancipatorna uloga kritičkog mišljenja*. Institut za psihologiju, Filozofski fakultet. Beograd, (3-4), 21-22.
- Ristić Ž. (2006): *O istraživanju, metodi i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Savićević D. (1996): *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Vukasović, A. (1990): *Pedagogija*. Zagreb: HKZ.
- Web: https://hr.wikipedia.org/wiki/Jan_Amos_Komenski. On line 15.6.2017.
- Problemata miscellanea, 1612.
- Sylloge quaestionum controversarum, 1613.
- anđelima (O andělich), 1615.
- Govor protiv Ancikrista i njegovom svodenju (Retuňk proti Antikristu a svodům jeho), 1617.
- Truli deo prvi (Truchlivý, díl první), 1623.
- Didactica Magna, 1633.-1638.
- Schola pansophica, 1650.-1651.
- Primitiae laborum scholasticorum, 1650.-1651.
- Opera didactica omnia, 1657.