

UNIVERZITET U NOVOM SADU
Filozofski fakultet
INSTITUT ZA PEDAGOGIJU

ZBORNİK

sveska četvrta

NOVI SAD, 1986.

RECENZENTI:

Dr Mikloš Biro, docent Medicinskog fakulteta u Novom Sadu
Dr Radmilo Dostanić, docent

Izdavanje Zbornika potpomognuto je od strane Samoupravne interesne zajednice za naučni rad Vojvodine

Štampa: OOUR »PROSVETA NOVI SAD« — Novi Sad, Stevana Sremca 13

Nov. 6p. 1927



INSTITUT ZA PEDAGOGIJU
ZBORNİK RADOVA
SVESKA ČETVRTA

UREĐIVAČKI ODBOR:

Dr Slavko Krkljuš, redovni profesor, predsednik

Dr Milka Oljača, docent

Dr Mihailo Palov, redovni profesor

Eva Varga, asistent

Novi Sad, 1986.

Dr SLAVKO KRKLJUŠ

MODELI U NASTAVI

Vaspitno-obrazovni proces u nastavi uvek se organizuje po nekim modelima mada se do njih nije došlo modeliranjem. Novija metodološka orijentacija i u didaktici doprinosi da se pouzdanijom metodologijom proučavaju problemi vaspitanja i obrazovanja u nastavi. U tome se dosta napredovalo pa se stoga postavlja pitanje da li je veći napredak postignut u modeliranju modelne metodologije ili u organizovanju vaspitno-obrazovnog procesa prema modelima dobijenim ovom metodologijom. Pozitivan odgovor bi mogao da usledi na prvi deo pitanja, ali sa jednom ogradom. Naime, na razvojnom putu nastavne prakse nisu u podjednakoj meri bile zastupljene postojeće teorijske osnove i istraživačka metodologija. To je dovelo do »nametanja« didaktici različitih metodoloških pristupa koji su izgledali nepristupačni i neprihvatljivi upravo zbog toga što u kontinuitetu nisu vršena proučavanja pitanja koja bi bila pogodna za metodologiju koja je prethodila ovoj savremenoj. To se najbolje može ilustrovati primerima sukobljavanja istraživačkih pristupa izazvanih postojanjem razlika među teorijskim osnovama na kojima ti pristupi počivaju i specifičnostima koje ih, takođe, kao teorije odlikuju.

Programirana nastava je svojevremeno donela metodologiju programiranja koja se postepeno usložavala posredstvom kibernetike. Ova metodologija je već sadržavala elemente modeliranja samim tim što je model programirane nastave učinio konstantnim činioce delovanja na uspeh u učenju sa povećanom preciznošću njegovog prognoziranja. Međutim, mogućnosti da nastavnici programiraju programirane sekvence i da nastavi daju odlike modela time su još više umanjene. To se u podjednakoj meri odnosi i na pravac modeliranja koji preko algoritimizacije vodi ka nastavnim algoritmima, ili pravac heurističkog modeliranja koji vodi ka problemskoj ili nastavi putem otkrića. U međuvremenu (za naše prilike sa znatnim zakašnjenjem) metodologija modeliranja i modeli učenja u nastavi ili pak same nastave uokviruju se opštijim teorijskim objašnjenjima koja nose obeležja sistemne »metode«, odnosno metodologije. Time je još više otežan put primene model-



ne metodologije u didaktičkim istraživanjima pa samim tim i primene modela u nastavi. Teškoća ima više a najveća leži u činjenici što sistemna proučavanja podrazumevaju skoro totalnu »reviziju« teorijskih dostignuća u jednoj nauci, a to u ovom slučaju znači u didaktici.

Nije reč o pesimizmu, ali se u takvim uslovima sigurno može očekivati povećanje zaostajanja nastavne prakse u odnosu prema pedagoškoj teoriji i pedagoškim istraživanjima u celini. Izlaz će se verovatno tražiti pomoću postepenog usavršavanja modela prema kojima je nastava u prošlosti i danas u velikoj meri organizovana. Oni će nositi obeležja nekih od savremenih nastavnih sistema pa se sigurno može govoriti o unapređivanju nastave. Međutim, on će sigurno teći u senci modela *organizacije nastave*. Taj model je veoma čvrst i postojan. Baš zbog toga on postaje sve više prepreka za prodor pojedinih modela učenja u nastavu, mada je po svemu on sporednog značaja za vaspitno-obrazovni proces, kako se to danas često ističe. Nastupio je izgleda period sa najbrojnijim protivrečnostima na području didaktičke teorije i prakse. Verovatno su one bile presudne prilikom izbora škole (osnovne) kao teme — sistema, koji će postati predmet za ilustraciju, odnosno projekciju sistemnih istraživanja. To će istovremeno biti i povod da se na nivou koji takva proučavanja podrazumevaju, učini presek savremenih kretanja na području pedagoške metodologije.*

Poznate dileme pred kojima se našao Landa i način na koji je jednu od njih pokušao da razreši uvodeći pojmove »poluheuristički« i »heuristički algoritam«, ili R. Kvaščev sa svojim istraživanjima kroz koje provejava suprotstavljanje pomenutom načinu razrešavanja dilema, sa pojmom »heuristički model učenja«, da ostanemo samo na ovim primerima, dovoljan su razlog da se sistemna istraživanja usmere u pravcu koji je odabrao N. Potkonjak. Pored ostalog, i kibernetika će tako dobiti pravi put za svoje dokazivanje na području pedagogije. Ona, kibernetika, relativno je lako izlazila na kraj, odnosno kao pobednik, kada se suprotstavljala globalnoj slici tzv. tradicionalne nastave. Sada će to ići znatno teže jer će pred sobom imati samo jedno od kompleksnih područja nastave prikladno upravo za sistemna proučavanja u kome ona takođe ima svoje mesto. Sve što je kibernetika ponudila izvan sistemne metode zasnovane na širim teorijskim osnovama, korisno je i zbog toga što je istovremeno podsticala suprotan pristup u proučavanju pedagoških pojava. Suprotan utoliko što se ideji upravljanja u nastavi koja podrazumeva konstantnost činilaca i njihovo delovanje, i algoritama učenja nastalih na toj ideji, suprotstavljaju modeli učenja, ali sa elastičnijim načinima vođenja koje time ne gubi karakter upravljanja. To su heuristički modeli učenja koji se primenjuju u problemskoj i nastavi putem otkrića u kojima se upravljivost u nastavi »oplemenjuje« saradničkim odnosima među subjektima. Na tome se i temelji budućnost heurističkih modela učenja koji će preko problema individualizacije podsticati povezivanje mnogih teorijskih shvatanja,

* N. Potkonjak, Metodološki problemi sistemnih proučavanja u pedagogiji, Beograd, 1982, str. 123.

pedagoških, psiholoških, kibernetičkih i drugih. Jedan takav put povezivanja doveo je do korišćenja novog pojma u didaktici — »razvijajuća nastava«. (D. Elkonjin)

Poučno deluju modeliranja procesa učenja na istu metodologiju didaktičkih proučavanja nastavnih modela. I pored svega, nastavnih modela skoro i nemamo jer su i programirana i nastava uz pomoć kompjutera pretežno modeli učenja nego nastave sa njenim poznatim suštinskim karakteristikama. Između ovih modela ne može postojati znak jednakosti čak ni kada bismo za opravdanje njegove upotrebe uzeli idealnu individualizovanu nastavu.

Postoje, kao što je pomenuto, modeli programirane, nastave uz pomoć kompjutera i problemske nastave. Otkriće se i novi modeli, ali univerzalnim se ne teži. Brojni činioci utiču na to da moraju postojati nastavni sistemi kao opštiji pojmovi i u njima modeli nastave kao uži. To navodi na pomisao da se, u stvari, podstiče poistovećivanje modela učenja i modela nastave. Međutim, u pitanju su sasvim drukčiji putevi i pravci povezivanja ovih modela a nikako izjednačavanja i pored iste metodologije kojom se do njih došlo.

Istina je da u svakom od pomenutih nastavnih sistema ili modela postoje brojniji elementi psihološke prirode nego didaktičke. Potiskuju se oni logičke prirode koji su u ranijoj sprezi sa didaktičkim i gnoseološkim bili presudni za postojanje nekog od sistema nastave u prošlosti pa i danas. Psihološki elementi u strukturi modela imaju značajnije mesto pored ostalog i zbog toga što se modeliranje procesa učenja kao aktivnosti učenika odvija u uslovima nerazrešenih protivrečnosti individualizacije ovih aktivnosti u sistemu postojeće organizacije nastave. Tome treba dodati i postojanje ili ne interakcije učenika kao poseban ugao posmatranja ovih pitanja. Protivrečnosti o kojima je reč nisu sazdane isključivo u didaktičkoj kategoriji *vođenja učenika* u vaspitno-obrazovnom procesu po različitim varijantama. I pošto algoritmi učenja predstavljaju istovremeno i modele vođenja koji podsećaju na modele tradicionalne nastave u kojima je poučavanje podrazumevalo čvrsto vođenje, to se vrlo često ne vidi u čemu leži napredak primenom algoritama u nastavi. Otuda dolazi do pojave da se zajedno sa željom da se napusti sistem poučavanja javlja i otpor prema algoritmizaciji nastave. U tome se kriju brojne opasnosti koje se ne bi smele zaneimarivati. Pored ostalog, to može da bude olako odbacivanje nastavnih algoritama, s jedne strane, a sa druge, prebrzo prihvatanje heurističkih modela čija primena zahteva daleko bolju pripremljenost nastavnika. To će tako trajati verovatno sve dotle dok se ne potisne shvatanje po kome individualizacija nastave predstavlja samo individualizaciju obrazovanja (sticanja znanja) a da je učenje već samo po sebi individualizirano u psihološkom smislu, hteli mi to ili ne. Modeli učenja se zasnivaju na psihologiji mišljenja, stvaralaštva u najširem smislu, a didaktika tu ne bi imala šta da doda, jer ne može da izađe iz recepture obrazovnog procesa u kome, kao što je potvrđeno, nema dovoljno prostora za vaspitanje.

Obrazovnim zadacima u nastavi su svojevremeno bili podređeni i modeli programirane nastave, a algoritmizacija je sadržajima obrazovanja učinila i uputstva, znači metodičku komponentu njihovog usvajanja. Tako se krug u kome se pokušavaju razrešiti odnosi između vaspitanja i obrazovanja pomoću modela, ponovo zatvara. S druge strane, modeli učenja će se postepeno udaljavati od klasičnih metoda učenja pod uticajem heuristike. To će sasvim razumljivo ići znatno teže, jer se sada ovi modeli moraju suprotstavljati kibernetičkim, što ranije nije bio slučaj. Heuristički modeli učenja kompromituju ideju o nastavi kao upravljivom procesu, ma koliko se ona čvršće povezivala sa psihologijom. Iz toga proizilazi potpunija teorijska zasnovanost kibernetičkih modela učenja i nastave, ali se karakter vođenja učenika u didaktičkom smislu bitnije ne menja u odnosu na ono vođenje (upravljanje) koje je bilo svedeno na kontrolu zapamćivanja i reprodukciju znanja.

Iz svega do sada rečenog proizilazi da se, suprotno očekivanjima, smanjuju mogućnosti za primenu modela učenja u nastavi ako oni nisu algoritmičkog tipa. Za primenu heurističkih modela učenja u nastavi nije dovoljno ovladati klasičnim metodama učenja, pa otuda one i ne treba da budu svrstane u sadržaje obrazovanja učenika kao što to nisu ni nastavne metode. U svetlu objašnjenja mogućnosti da sadržaji obrazovanja (naučna znanja) postanu i umne delatnosti, odnosi između vaspitanja i obrazovanja, međutim, dobijaju nove elemente. Sa tog stanovišta, heuristički modeli postaju najfunkcionalniji, jer se uklapaju u koncept »razvijajuće nastave«. Kao što je pomenuto, ovaj pojam koristi D. Elkonjin, što se smatra završnom etapom u postavljanju teorijskih osnova nastave prema kojima se pod sadržajima obrazovanja, pored sistema pojmova iz pojedinih nauka što nikada nije osporavano, podrazumevaju i umne delatnosti učenika. Organsku celinu klasično shvaćenih sadržaja obrazovanja čine i umne delatnosti pomoću kojih učenici jedino mogu ovladati pojmovima i njihovim sistemima. Međutim, ostaje da se traži odgovor na pitanje da li će razvijajuća nastava ispuniti sve situacije usvajanja znanja adekvatnim aktivnostima učenika koje jedino i mogu da čine dinamičan i efikasan proces usvajanja znanja razvijajućim. Didaktika se tako stavlja pred nove i veoma složene zadatke, i možda više nego ikada radnije, ima priliku da nastavu učini najznačajnijim činiocem razvoja svakog učenika. Kao što je poznato, to se nije do sada moglo tvrditi, pogotovu kada se nastava podvrgava kritici koja izvire iz teorije o individualizovanoj nastavi.

Postojanje modela učenja i modela nastave pokazuje, s jedne strane, povezanost metodoloških proučavanja u psihologiji učenja, odnosno u didaktici, a sa druge strane, da iz takvih odnosa ne mogu proizaći modeli nastave koji bi sa produbljenim poznavanjem aktivnosti učenja, što je ranije nedostajalo, mogli obuhvatiti i izražavati sve najvažnije strukturalne elemente nastavnog procesa. Otuda modeli učenja, i pored kibernetičke zasnovanosti, mogu izražavati samo deo elemenata koji čine strukturu nastavnog procesa, pa prema tome nikako ne mogu biti modeli nastave već modeli učenja u nastavi.

Iz toga, razume se, ne bi trebalo izvlačiti i druge zaključke među kojima bi mogao biti sledeći: u interesu ostvarivanja sistema poučavanja u bilo kom obliku, za didaktiku bi od najvećeg značaja bila primena modelne metodologije upravo zbog transformacije poučavanja u složenije sisteme upravljanja. Takvo zaključivanje bi išlo u prilog shvaćanju da modeli heurističkog tipa sa istraživačkim, otkrivajućim i stvaralačkim aktivnostima učenika ne mogu biti deo modela nastave ili bolje rečeno, jedan od nastavnih modela, jer oni kao takvi skoro sasvim gube didaktičke odlike nastavnog procesa. U suprotnom, ukoliko je više takvih odlika, a to znači između ostalog, konstantnost i determinisanost didaktičko-metodičkih činilaca nastave, to se može smatrati da nastavni modeli više nose karakteristike algoritama, odnosno algoritmizacije kao metodološkog puta u njihovom nastanku. U tom slučaju to se može smatrati pojavom novog načina postavljanja pitanja koja su inače poznata kao tradicionalna, kako ističe Landa, a to su, odnos receptata i stvaralaštva i pitanje o mogućnostima formiranja heurističkih procesa kod učenika uz pomoć algoritmičkih metoda i programa za učenje i sl. Reč je o veoma složenim pitanjima, a odgovori bi sigurno bili jednostrani ako bi se tvrdilo da se većina tih pitanja može uspešno razrešavati srazmerno povećanjem heurističkih modela učenja u nastavi. Tvorci i nosioci receptura u nastavi ne moraju biti samo nastavnici sa svojim repertoarom metodičkog ponašanja. To mogu biti i učenici.

Na primerima modeliranja heurističkih modela učenja mogu se pripremati isti modeli nastave. Međutim, to podrazumeva da se najpre model organizacije nastave usavrši. Tome bi najviše doprinela kibernetika. Heuristički modeli nastave bi u tom slučaju u najvećoj meri omogućili individualizaciju vaspitno-obrazovnog procesa kao najvažnije pretpostavke za povećanje njegove efikasnosti. To bi već sami po sebi bili dovoljni razlozi za širu primenu modela učenja u nastavi kao dela nastavnog modela. Nastava u vidu rešavanja problema uvek mora sadržavati modele aktivnosti učenika sa različitim stepenima stvaralačkog učenja.

LITERATURA

- Knežević V., Modeli učenja i nastave, Beograd, 1981, str. 248.
Kvašček R., Modeliranje procesa učenja, Beograd, 1977, str. 301.
Potkonjak N., Metodološki problemi sistemnih proučavanja u pedagogiji, Beograd, 1982, str. 123.
Landa L. N., Teorijski problemi algoritmizacije i euristike u nastavi, Pedagogija br. 4/1975, str. 377—395.

Dr Slavko Krkljuš
MODELI U NASTAVI

Rezime

Modeliranjem procesa učenja omogućeno je potpunije teorijsko objašnjenje njegove suštine. Modelna metodologija može biti pod većim uticajem kibernetike ili heuristike. U prvom slučaju se govori o algoritmima kao modelima učenja, a u drugom, o heurističkim modelima.

Bilo o kojim modelima učenja da je reč, oni se ne mogu smatrati i nastavnim modelima. Bolje je da se govori o modelima učenja u nastavi, mada time nastava još neće imati odlike modela.

Primena modela učenja u nastavi je neophodna pre svega zbog toga što se time omogućava promena položaja učenika u vaspitno-obrazovnom procesu. Međutim, primena modela učenja u nastavi podstiče postavljanje i već dobro poznatih pitanja. Među njima se izdvaja pitanje o didaktičkim odlikama sistema vođenja učenika u nastavi. Te odlike se sada preispituju u svetlu kibernetike, tj. ideje o upravljanju u nastavi, odnosno heuristike, koja podrazumeva minimum vođenja učenika.

Dr SLAVKO KUKLJUŠ
MODELS IN TEACHING

Summary

The modelling of the learning process has provided for a fuller theoretical explanation of its essence. Model methodology can be under the greater influence of cybernetics or of heuristics. In the first instance there are algorithms as models of learning, and in the second one, there are heuristic models.

Regardless of the model of learning in question, it cannot also be considered a teaching model. It is better to speak of models of learning in teaching, but teaching will not thereby have the features of a model yet.

The application of models of learning in teaching is necessary primarily because of the fact that it provides for a change in the position of the student in the process of education. Yet, the application of models of learning in teaching opens up the old and well known questions. Distinct among them is the question of the didactic features of the system of guiding students in teaching. These features are now being re-examined in the light of cybernetics, that is, the notion of management in teaching, or of heuristics, which implies a minimum of student guidance.

Mr SNEŽANA MILENKOVIC

PSIHOLOGIJA I HUMANIZAM

(Mit o nauci)

Psihologija kao nauka, a pre svega kao primenjena nauka, uvela je tokom vremena svoja znanja o čoveku, ali se pri tom ogradila od toga *kome će i čemu (u koje svrhe) poslužiti ta znanja o čoveku* do kojih je došla. I ne samo to, već i *da li ona uopšte služe čoveku ili su ostala mimo njega, a možda i protiv njega*. Kao da je u osnovi postojao implicitan stav psihologa: »Mi smo tu da istražujemo, a drugi će da primenjuju«. A oni koji su primenjivali mislili su opet: »Mi smo tu da primenjujemo i zato nas interesuje samo efikasnost primene, a drugi će da promišljaju o smislu same primene«. Tako se psiholog (kao i psihologija) našao u stanju podeljenosti na teorijsko i praktično biće, s tim, da se ovo »teorijsko« odnosi pre svega na postavljanje hipoteza u cilju njihove empirijske provere, a ne u smislu promišljanja onoga što se radi i istražuje.

Međutim, smatram da nisu samo filozofi ti kojima treba ostaviti da promišljaju celinu stvarnosti i njen smisao, već i psiholozi kao ljudi neposredne prakse moraju u mnogo većoj meri *misлити o smislu* svoje delatnosti, o svemu onom u postojećem što ometa njihovu realizaciju, ako hoće da doprinesu humanizaciji sveta u kome žive. I ne samo to, već se u mnogo većoj meri moraju *aktivno angažovati* za ostvarenje svojih ideja.

I *humanizam*, onako kako ga ja shvatam i za šta se zalažem, ne predstavlja samo »teorijsko uverenje« (orijentaciju i stav prema čoveku i svetu), već i »praktično angažovanje da se svet i život radikalno učine čovečnijim, a to znači da se ukinu bitni oblici neslobode, neracionalnosti, siromaštva, da se ostvare optimalne mogućnosti ljudskog postojanja«. Humanizam predstavlja »teoriju i praksu emancipacije« čoveka.

Ovakva polazna tačka zahteva i odgovarajuću aktivističku metodu, kao što je *dijalektika*, koja bi upućivala ne samo na proširivanje pozitivnog znanja o postojećem, već i na otkrivanje njegovog *smisla*, na njegovu *kritiku* i *prevazilaženje*.

Budući da je htela da se zasnuje po ugledu na prirodne nauke, psihologija je prišla ispitivanju čoveka na način ispitivanja objekata. Ovo se pre svega odnosi na pozitivistička stremljenja savremenog bihejviorizma i funkcionalizma. Čovek se, doduše, može proučavati i kao objekt, ali se time ne dobija celovito saznanje o njemu, jer se čovek nikada ne može svesti samo na ono što on trenutno jeste (postojeće forme njegove objektivacije), već se on mora sagledavati i sa stanovišta onoga što on može da bude — sa stanovišta njegovih mogućnosti.

Savremena pozitivistička psihologija celokupno saznanje o čoveku svodi na saznanje onoga što on jeste, a ne na ispitivanje dimenzija budućnosti. Čovek je ovde sveden na jednu jedinu dimenziju stvarnosti — na empirijsko postojanje — na psihofizički objekt. Predviđanje budućnosti, čak iako postoji, ne prevazilazi okvire predviđanja parcijalnih posledica i efekata.

Istinsko prevazilaženje svakog pozitivizma bilo bi tek uključivanjem psihologije kao nauke u okvire jednog humanističkog pogleda na svet koji je bitno različit od onoga što se u psihologiji naziva »humanistička psihologija«.

Ako ne prihvatimo i ne smatramo kritičko ispitivanje racionalnosti i humanosti ciljevaf unkcijom nauke (u ovom slučaju psihologije), na taj način racionalnost nauke postaje tehnička a ne humanistička. Nauka (psihologija) je na taj način izgubila moć da kritički prevazilazi postojeće oblike stvarnosti, da projektuje nove, drugačije i humanije mogućnosti. Ona je samo povećala moć sve efektnijeg ovladavanja čovekom.

Princip kontrole (moći) i princip efikasnosti koji vladaju u sferi ekonomskog i društveno-političkog života vladaju i u psihologiji (empirizam i pozitivizam). »Nauka o čoveku«, kako to Skinner tvrdi, »moguća je samo kao tehnologija ponašanja«. Čovek sve više gubi moć samoodređenja i postaje objekat manipulacije bihejvioralne tehnologije. Tehnologija sve više neutrališe autonomna ponašanja.

Složila bih se sa M. Životićem (1986) koji kaže da je »moderna beda« danas pre svega »duhovna beda« koja nastaje na taj način što je nauka oruđe »uspostavljanja represivne dominacije nad ljudskim duhom«, ona je »sredstvo kontrole ljudske svesti i ponašanja«.

Možemo se zapitati: Da li je moć kao takva najviša vrednost za čoveka? Ili je ona samo medijum za zadovoljavanje nekih drugih osnovnijih i značajnijih ljudskih potreba?

Da li je efikasnost cilj po sebi? Ili je ona samo sredstvo za ostvarenje istinskih ljudskih ciljeva?

S tim u vezi, navela bih, prema M. Markoviću (1972), dva bitna kriterijuma za procenu interakcije čoveka i njegove okoline (prirodne i društvene).

Prvi je: *stepen ljudske kontrole (moći) nad okolinom (prirodnom i društvenom)*

Drugi je: *stepen realizacije ljudskih potreba i potencijalnih kreativnih sposobnosti.*

Prvi kriterijum je *tehnički*, on obezbeđuje tzv. negativnu ljudsku slobodu — slobodu od spoljašnjih i unutrašnjih sila. Tako glavni cilj bihejviorističke psihologije jeste kontrola ljudskog ponašanja. Ovaj princip se može izraziti i kao *princip efikasnosti i tehničke racionalnosti*.

Tehnički kriterijum pretpostavlja pozitivno naučno znanje — poznavanje činjenica, konstantnih odnosa i tendencija, verovatnih mogućnosti. Težeći maksimalnoj objektivnosti ovo znanje je najveće kada je u pitanju prirodna okolina, mnogo manje kada je njegov predmet društvo, dok je pozitivno znanje o čoveku vrlo ograničeno i nedovoljno.

Tehnički kriterijum pretpostavlja jednu metodologiju koja obezbeđuje najadekvatnije postupke za rešavanje problema u okviru datih vrednosnih pretpostavki, ali se ne upušta u kritičku analizu samih pretpostavki.

Drugi kriterijum je *humanistički*, on obezbeđuje tzv. pozitivnu slobodu — slobodu za samorazvoj i može se izraziti i kao *princip samoostvarenja*.

Međutim, treba dodati da se ovaj princip samoostvarenja čoveka ne može interpretirati čisto individualistički, a još manje egoistički. Potreba za razvitkom sopstvene individualnosti ne stavlja se iznad potreba razvitka individualnosti ostalih ljudi. Čovekova potpuna i prava samorealizacija predstavlja njegovu samorealizaciju kao čoveka, tj. kao »društvenog bića« koje ostale ljude ne tretira kao sredstva, već kao ciljeve. Čovek, ovako shvaćen, a što odgovara i Marksovom shvatanju čoveka, ne može »realizovati svoje individualno biće nezavisno od realizacije svoga društvenog bića«. Tako ovaj princip samorealizacije čoveka nalazi svoju dopunu u *principu podruštvljenja čoveka*.

Iako je čovek po svojoj prirodi društveno biće, čovek u savremenom društvu je još u velikoj meri nedruštven, izolovan i usamljen, udaljen od drugih ljudi ma koliko se povećavali njegovi površni formalni kontakti sa njima. Princip podruštvljenja je u isti mah i princip individualizacije čoveka, njegovog formiranja kao razvijene samosvesne ličnosti.

Ovakvo određenje čoveka se bitno razlikuje od viđenja čoveka u svetlu humanističke psihologije i zbog toga izraz »humanistički« koji se u tekstu javlja ne treba poistovećivati sa humanističkom orijentacijom u psihologiji.

Ovaj drugi kriterijum koji smo označili kao humanistički pretpostavlja kao osnovni čovekov zadatak da postane čovečan. Ova humanistička vera u čovekove mogućnosti za dobro i njegovu sposobnost razvoja do najviših stupnjeva koja se ostvaruje u istorijskom procesu, »ne označava da čovek jeste dobar, već da on ima potencijale za dobroću, da on može da bude dobar; da on ima sposobnost samousavršavanja«.

Aktualizacija čovekovih mogućnosti nije nužna, već samo moguća, zavisna od konkretnih istorijskih uslova, otvorena za različite mogućnosti daljeg razvoja. Ona ostavlja manji ili veći prostor za ljudsku slobodu i delanje.

Iako se dva navedena kriterijuma u načelu ne isključuju, moglo bi se reći da prvi (tehnički) dominira nad drugim (humanističkim).

Nauka je danas (a to se odnosi i na psihologiju), pre svega, »parcijalizovana praksa istraživanja«. Kriza koja se javlja u savremenoj nauci ispoljava se u svođenju nauke na tehniku. Prevladavanje vladajućih tehničkih interesa koji nauku usmeravaju u otkrivanju onoga što je tehnološki moguće, blokira onaj »emancipatorski interes« koji traži odgovor na pitanje čemu služi tako usmerena naučna praksa.

Humanizacija nauke mora da traži ljudske osnove naučne prakse, one principe preko kojih se nauka javlja kao oblik »humanizacije prirode i naturalizacije čoveka« (Marks). A izvor svih naučnih znanja jeste »opšteljudska moć saznanja, ljudskog osmišljavanja sveta, očevečenja sveta«. Nauka se može realizovati kao moć humanizacije sveta samo kad uslovi naučne prakse budu određivani kao uslovi emancipacije čoveka — razvoja sve slobodnijih i otvorenijih ljudskih odnosa.

S obzirom da je pozitivno znanje o čoveku vrlo ograničeno i nedovoljno, svako nekritičko verovanje u nauku čini nauku mitom. Svrha mita uopšte je da dati svet i određeni smer kretanja prikaže prirodnim i nepromenljivim, jedino mogućim, kao nešto čemu se treba prilagoditi.

Posledica jednog takvog mitskog doživljavanja stvarnosti bila bi da ono integriše čoveka u društvo na otuđen način, stvarajući u njemu veštačke potrebe, razvijajući u njemu osećanje za poslušnost i hijerarhiju, favorizujući konformističke strukture njegovog ponašanja, pretvarajući ga u plastični objekat u službi otuđenih društvenih snaga i institucija. Budući da je »današnji čovek u bekstvu od mišljenja« (Hajdeger), ili tačnije, »smislenog mišljenja« nasuprot »računajućem«, njegova bezmislenost je osnova za manipulaciju. Stoga, razvijanje kritičkog, smisaonog (promišljajućeg) mišljenja omogućava mu da uoči protivrečnosti koje u stvarnosti postoje i da prevaziđe ono negativno u strukturi predmeta što predstavlja njegovu unutrašnju ograničenost, koja čini prepreku daljem razvoju koji je nespojiv s realizacijom izvesnih optimalnih mogućnosti čovekovih.

Mitologizirana i mistifikovana stvarnost je nehumana stvarnost. Zato kritičko preispitivanje mita o nauci (ili nekritičkog verovanja u njenu objektivnost i nepogrešivost, kao i u njenu moć da reši ljudske probleme našeg vremena) znači i dovodenje u pitanje pozicije gde se nauka shvata samo kao delatnost i saznanje u kojoj se ne postavlja pitanje osmišljavanja samih ciljeva te delatnosti.

Najpre ću da odgovorim na dva pitanja koja su tesno povezana: *Šta je to uopšte mit? i, Koji su to mitovi o nauci koji postoje?* Mitove sam definisala kao oblike saznanja (»konstrukte«) koji predstavljaju neku vrstu *fiktivne, uslovne realnosti koja pretenduje da bude bezuslovna i nepromenljiva*. Kao sistem tumačenja oni istovremeno obuhvataju i prirodu i čovekov svet. Njihova funkcija je u stabilizaciji životne prakse. Oni predstavljaju akte afirmacije vrednosti.

Ovakva definicija mita sastoji se iz nekoliko teza.

Prvo, ono što je *pretpostavka uzima se za činjenicu*.

Drugo, ono što je *promenljivo uzima se za nepromenljivo*.

Treće, ono što je *uslovno uzima se za bezuslovno*.

Četvrto, ovako kako sam ga definisala, mit ne mora nužno da pretpostavlja neku vrstu zajedništva, ili ne bar velikog broja ljudi. Moguće je govoriti i o *ličnim mitovima*, a njih bi predstavljala iskrivljena slika koju čovek ima o sebi, što se u psihoterapeutskoj praksi često sreće, a koja prouzrokuje patologiju u različitom stepenu i vrsti.

U ovom slučaju njih ću zanemariti, jer sam se orijentisala da govorim o mitu o nauci.

Pretpostavka da nauka teži objektivnosti, tačnosti saznanja, *uzima se za činjenicu* da je *nauka objektivna i nepogrešiva*. Društvena nauka, a samim tim i psihologija kao nauka, nikad nije neutralna, u njoj vrednosna svest uvek utiče na oblikovanje svesti o činjenicama i zakonima. Čista, apsolutno objektivna nauka bez pretpostavki je čista fikcija.

Tendencija da se odvoji svet činjenica od sveta vrednosti vodila je mnoge iluziji shvatanja nauke kao objektivne i vrednosno neutralne.

U stvari, nauka se zasniva na vrednosnoj premisi, a ta vrednosna premissa zove se istina. Istina je cilj i osnovni kriterijum svakog naučnog istraživanja. Nauka bi bila besmislena ako se ne bi držala kriterijuma istine.

Iz istorije psihologije znamo da su se oko istinitosti, objektivnosti naučnih metoda i saznanja vodili brojni sporovi među psiholozima, pripadnicima različitih orijentacija i pravaca, i da u pogledu ovoga još uvek nije postignut konsenzus.

Konkretna, istorijski postojeća istina sadrži, dakle, jedan vrednosni i subjektivan momenat u sebi.

Čovek je taj koji je nosilac smisla sveta. Smisao ne dolazi od činjenica, nego čovek daje smisao činjenicama.

Činjenice su koliko *objektivne*, toliko i *subjektivne*. Mišljenje je važan faktor u svakoj iskustvenoj činjenici. Stoga je neka činjenica to što ona jeste delom i na osnovu mišljenja koje se u tome skriva (From E., 1978). Činjenice su tumačenje događaja, a tumačenje pretpostavlja uvek određene vrednosti kojima se meri značajnost jednog događaja. I ne samo to. Činjenice su ne samo izabrane, već i srede na osnovu vrednosnih sudova, pretpostavki i očekivanja. Osim toga, ne postoji nijedan proces mišljenja koji nije, bar u principu, prisutan u opažanju (Arnheim R., 1969).

U opažanju stalno vršimo izbor onoga što ćemo videti. Naše mišljenje utiče na ono što vidimo, kao što i ono što vidimo utiče na naše mišljenje.

Ova opaska o subjektivnosti (koliko i objektivnosti) činjenica čini se važna, jer eliminiše lažnu sigurnost koja se danas izgleda stvara i neguje nekom vrstom vere u činjenice svega što je činjenično. Kao što From, po mom uverenju, ispravno primećuje — »naša epoha pro-

našla je jednu zamenu za boga«, a to je po njemu, »jedan novi pojam svetog i nesumnjivog: to je ono proračunljivo, verovatno i činjenično«.

Ili, kako to Laing drugim rečima kaže: Podaci koje smo dobili istraživanjem nisu u stvari dobijeni, već izvučeni iz nikada dokučive materice događaja. Umesto o podacima koje smo dobili, kaže Laing, bolje bi bilo govoriti o podacima koje smo zgrabili. »Količinski promenljivo meljivo koje ubacujemo u vodenice skala procena i statističkih provera izraz je našeg prerađivanja stvarnosti, a ne procesa koji se u stvarnosti događaju«. Pored mita o objektivnosti, postoji i mit o nepogrešivosti nauke. I on je, kao i prethodni, neodrživ. Mogla bi se pre braniti suprotna teza o »pogrešivosti nauke«, kao što to K. Popper čini. On se u jednom svom intervjuu zalaže za priznavanje činjenice da »ne postoji posvećeni najveći autoritet«. »Mi«, kaže on, »ne prestajemo sa greškama. Naravno, na nama je odgovornost da činimo sve kako bismo ih izbegli«.

I ne samo da treba da prihvatimo tezu o pogrešivosti nauke, već isto tako treba da odbacimo *scijentistički stav da je naučno znanje jednako saznanju u celini*.

Naučno znanje je samo jedan oblik saznanja, jer, pored znanja, postoji *razumevanje, sporazumevanje, samorazumevanje* koji su isto tako oblici saznanja.

Čovek kao biće prakse uključen je u tri različite vrste odnosa, koji su sadržani u pojmu ljudske prakse, i to:

1. odnos prema objektivnom svetu
2. odnos prema drugom čoveku i zajednici
3. odnos prema samome sebi.

A svaki taj odnos, opet, implicira različite oblike saznanja: znanje, razumevanje i sporazumevanje, kao i samorazumevanje. Redukcija saznanja na činjenice, a istine na empirijsku verifikaciju ima svoje poreklo u postvarenju čoveka.

A cilj jedne humanističke nauke kao što je psihologija upravo jeste da pomogne u razotuđenju čoveka — da čovek postane ono što bi mogao biti i što bi trebalo da bude.

Naravno, određenje cilja psihologije kao nauke zavisi i od toga kako određujemo i shvatamo samog čoveka koga hoćemo da proučavamo: da li ga shvatamo kao *kreaturu* (čije »treba« se onda svodi na ispunjenje svega onoga što mu se spolja nameće kroz proces socijalizacije) ili čoveka shvatamo kao *kreatora* (stvaraoca) — u kom slučaju ono »treba« znači otvorenost prema vlastitim mogućnostima, otvorenost ka promeni — stvaranju uslova i mogućnosti za samorealizaciju čoveka, njegovu emancipaciju.

Treba još pomenuti i verovanje da nauka može da reši čovekove probleme. Takvo verovanje bi, takode, bilo mitsko. Jaspers u jednom od svojih radova (»Filozofija u budućnosti«) govori o potrebi nadvladavanja »naučnog praznoverja«. Pod tim on podrazumeva da se

u našem veku — »veku stalnog neverovanja« poseže za naukom kao za tobožnjim čvrstim osloncem, da se veruje u tzv. naučne rezultate, slepo potčinjava tobožnjim stručnjacima, da se veruje da se naukom i planiranjem može urediti čitav svet, da se od nauke očekuje svrha života, koju, međutim, po njegovom mišljenju, nauka nikada neće uspeti da dâ i da se očekuje saznanje u celini što je nauci nedostižno. Nauka ne može da reši čovekove probleme, to jedino može čovek, a nauka mu u tome može samo pomoći.

Kritika granica naučnog saznanja, posebno kada je u pitanju proučavanje čoveka, ne znači negiranje značaja nauke za čoveka. Naučno saznanje ne može, samo, da bude celokupno saznanje. Neprihvatljivo je svođenje nauke na jedini mogući oblik saznanja stvarnosti, a posebno kad je u pitanju saznanje čoveka.

Kao što je i Poper K. tačno primetio — da oni koji pristupaju sci-jentizmu i na ovaj način shvataju nauku i nisu naučnici, zalažući se pri tom za kritički stav naučnika prema svojim teorijama i nauci u celini.

Ovo svođenje nauke na jedini mogući oblik saznanja dovodi do situacije u kojoj ne postoji jasan uvid u pravo mesto nauke u celini ljudskog života, ne postoji ni svest o pravom smislu nauke, kao što ne postoji ni ljudska kontrola upotrebe naučnih rezultata, ni promišljanje čemu služi tako usmerena naučna praksa.

Naše vreme je vreme mnogih jednostranosti (nije čudo što Mar-kuze govori o »jednodimenzionalnom čoveku« današnjice) koje je za sobom ostavio duh racionalističkog prosvetiteljstva, sa kojim je i zapo-čeo buran razvoj nauke. U tom racionalizmu čovek je postao žrtva, kako bi Hajdeger rekao, vlastitog samozaborava. On je ostao na nivou razumskog rasuđivanja o stvarnosti i o sebi samom u obliku sci-jentizma i pozitivizma. Alternativa za sci-jentizam i pozitivizam može biti jedan nov humanizam — kao otvorenost za čoveka i njegovo samoostvarenje kao individualnog i društvenog bića.

Na kraju bih htela da zaključim da mi ne postavljamo pitanja da bismo dobili konačne odgovore, jer konačnih odgovora, bar za sada, i nema. Ova pitanja, međutim, obogaćuju našu predstavu o onome što je moguće, obogaćuju našu intelektualnu imaginaciju i slabe dogmatsku uverenost koja zatvara duh pred kritičkim smisaonim mišljenjem koje nam omogućava jasno sagledavanje postojećeg, njegovu kritiku i pre-vazilaženje.

LITERATURA

- Arnheim R.: »Visual Thinking«, University of California Press, 1969.
Fromm E.: »Humanism and Psychoanalysis«, Contemporary Psychoanalysis, Vol. II, No 4, 1975.
Fromm E.: »Revolucija nade«, Nolit, Beograd, 1978.
Frichand M.: »Etička misao mladog Marksa«, Nolit, Beograd, 1966.
Horvat B.: »Alijenacija i reifikacija« u: »Vrijejdnosti i društveni sistem«, Fil. fak. sveučilišta u Zgb-u, Zagreb, 1977.
Jaspers K.: »Filozofija u budućnosti« u: »Čemu još filozofija«, Centar za kulturnu djelatnost, Zagreb, 1982.

Kolakovski L.: »Prisutnost mita« u Trećem programu, zima, 1974.
 Laing R.: »The Divided Self«, Penguin Books, 1974.
 Marković M.: »Humanizam i dijalektika«, Prosveta, Beograd, 1967.
 Marković M.: »Preispitivanja«, Srpska književna zadruga, Beograd, 1972.
 Skinner B. F.: »Beyond Freedom and Dignity«, New York, 1972.
 Životić M.: »Čovek i vrednosti«, Prosveta, Beograd, 1969.
 Životić M.: »Aksiologija«, Naprijed, Zagreb, 1986.

Mr Snežana Milenković

PSIHOLOGIJA I HUMANIZAM

Rezime

Budući da je htela da se zasnjuje po ugledu na prirodne nauke, psihologija je prišla ispitivanju čoveka na način ispitivanja objekata. Ovo se, pre svega, odnosi na pozitivistička stremljenja savremenog bihejviorizma i funkcionalizma. Čovek se, doduše, može proučavati i kao objekt, ali se time ne dobija celovita slika čoveka, jer se čovek nikada ne može svesti samo na ono što on trenutno jeste, već se mora sagledavati i sa stanovišta onoga što on može da bude — sa stanovišta njegovih mogućnosti.

Savremena pozitivistička psihologija celokupno saznanje o čoveku svodi na saznanje onoga što on jeste, a ne na ispitivanje dimenzija budućnosti i čovekovih projekcija u budućnosti. Predviđanja budućnosti, čak iako postoji, ne prevazilazi okvire predviđanja parcijalnih posledica i efekata.

Istinsko prevazilaženje svakog pozitivizma, koji predstavlja granicu razvoja psihologije, bilo bi tek uključivanjem psihologije kao nauke u okvire jednog humanističkog pogleda na svet (koji je bitno različit od tzv. »humanističke psihologije«) koji predstavlja ne samo »teorijsko uverenje« već i »praktično angažovanje da se svet i život radikalno učine čovečnijim«, u pravcu ostvarenja cilja — da čovek postane ono što bi mogao biti, a što bi trebalo da bude.

Mr SNEŽANA MILENKOVIĆ

PSYCHOLOGY AND HUMANISM (THE MYTH OF SCIENCE)

Summary

Since it wanted to establish itself according to the model of the natural sciences, psychology approached the study of man as the study of objects. This refers, primarily, to the positivistic tendencies of modern behaviourism and functionalism. Man can, it is true, be also studied as an object, but this does not give a complete image of man for man cannot be reduced to only to what he is at the moment, but he must also be perceived from the standpoint of what he can become — from the standpoint of his potentials.

Modern positivistic psychology reduces the overall knowledge about man to a knowledge of what he is, and does not include a study of dimensions of the future and man's projections into the future. The prediction of the future, even where it is present, does not exceed the framework of forecasting of partial causes and effects.

A true transcending of every positivism which represents the limits of the development of psychology would only be the inclusion of psychology, as a science, within the scope of a humanistic view of the world (which is quite different from so-called »humanistic psychology«) which is not only a »theoretical conviction« but, rather, »a practical engagement to make the world and life radically more humane«, toward the realisation of a goal — that man should become what he could be and what he should be.

**NASTAJANJE »JAZA IZMEĐU GENERACIJA« U ADOLESCENCIJI:
MIT ILI STVARNOST**

Vrlo je rasprostranjeno i ukorenjeno mišljenje da kontakti sa vršnjacima u adolescenciji postaju toliko važni da **sasvim potiskuju i** zamenjuju ulogu roditelja i porodice. Istina je, izgleda, ipak drugačija. Roditelji i dalje zadržavaju u adolescenciji primarnu ulogu u razvoju mlade osobe, i to i na direktan način i na indirektan način. Direktno, prenoseći znanja, vrednosti, usmeravajući svoje dete; indirektno time što služe kao važna emocionalna podrška i oslonac detetu koje ulazi u novi svet vanporodičnih odnosa i kontakata.

Razlog još uvek ne sasvim raščišćenim pojmovima u ovoj oblasti je metodološke prirode. Naime, najčešće korištena metoda opservacije u ispitivanju detinjstva ne može više da se koristi u adolescenciji, jer je adolescent suviše svestan prisustva posmatrača, pa se posmatranjem ne dobijaju spontane i tipične jedinice ponašanja. Zato se obično koriste upitnici i intervjui koji su opet, prečesto bili jednostrano usmereni. Npr., ispitujući važnost vršnjaka u životu mlade osobe ispitivači su dobijali podatke o sve većoj ulozi druga u životu adolescenta, ali pri tom tim upitnicima i intervjuima nisu davali mogućnost adolescentu da iskaže i opiše i ulogu porodice sada u njegovom životu, ulogu koja je sigurno promenjena kvalitativno, ali to ne znači i da je postala nevažna. To je upravo slučaj sa studijom Kolemena (Coleman, 1961) kojom je započeta priča o »jazu među generacijama« u adolescenciji, o različitom »jeziku« kojim počinju da komuniciraju mladi i roditelji, što je uzrokom nerazumevanja, međusobnog udaljavanja, pa i otuđenja.

Drugi, takođe metodološki razlog kasnije nepotvrđenih postavki o velikim razilaženjima i konfliktima između roditelja i dece u adolescenciji je neadekvatan izbor subjekata. Naime, mnogi zaključci o mladima odnosili su se na osnovu ispitivanja uzoraka kliničke populacije mladih sa različitim problemima koji jesu otkrivali poremećene odnose u porodici, ali ti uzorci ni u kom slučaju nisu bili reprezentativni za većinu mladih.

Uloga roditelja

Tvrđenja o razmimoilaženju između adolescenata i njihovih roditelja, o »jazu među generacijama« u adolescenciji zadržala su se i do današnjeg dana. Međutim, sve je više studija koje govore o sasvim suprotnom stanju stvari. Citiraćemo samo neke od njih.

Već je Eperson (Epperson, 1964) utvrdio na osnovu intervjuisanja oko 7000 američkih adolescenata da bi im bilo teže (kod 80%) da podnesu neodobravanje od strane roditelja nego od strane prijatelja, da oni čak više obraćaju pažnju na roditeljsko neodobravanje nego što to čine mlađa deca. Duvan i Edelson (Douván i Adelson, 1966) ispituju 14—16-godišnjake upitnikom. Nalaze da od svih ljudi iz okoline ovi mladi najviše drže do svojih roditelja, preko polovine njih imaju izvesnog udela u formiranju pravila života u kući. Što se tiče religioznih i političkih ubeđenja adolescenti ne samo što se ugledaju na svoje roditelje, već i traže savet od njih o tim pitanjima.

Nalazi ostalih studija su vrlo slični. Na primer, Majsne (Maissner, 1965) nalazi da preko polovine subjekata (14—16 god.) smatra da ih roditelji razumeju, velika većina su zadovoljni i srećni u svojoj porodici i tri četvrtine njih odobravaju opšte principe disciplinskih postupaka svojih roditelja. Ofer (Offer, 1969) u studiji o »tipičnom američkom adolescentu« dolazi do zaključka da se većina slaže sa svojim roditeljima i da deli njihov sistem vrednosti.

U Švedskoj Gustafson (Gustafson, 1972) na 1000 učenika zaključuje da je većina prihvatila roditeljsku procenu sredine u kojoj porodica živi; većina ima poverenje u svoje roditelje i stalo im je da brak roditelja bude sređen i sretan. Adolescenti se slažu u važnijim pitanjima sa svojim roditeljima i to u većem stepenu nego što se slažu ti roditelji sa svojim sopstvenim roditeljima (Jenning i Niemi, 1975).

Jedna od najboljih i najčešćih studija iz ove oblasti je Raterova (Rutter, 1976). Deca i njihovi roditelji odvojeno su intervjuisani. Velika većina roditelja odobrila je izbor prijatelja svog deteta i skoro svi su razgovarali sa detetom o tome za šta će da se opredeli kad završi osnovnu školu. Da bi se odredio stepen do kog su adolescenti alijenirani ili su se udaljili od svojih roditelja i porodice, prvo se od roditelja tražilo da procene da li njihova deca — adolescenti pokazuju sklonost da se povlače, recimo izdvajanjem u svoju sobu ili dugotrajnim odsustvovanjem od kuće, ili otporom, odbijanjem da učestvuju u zajedničkim aktivnostima sa ostalim članovima porodice. Samo vrlo mali deo mladih (12% dečaka i 7% devojčica) pokazali su neki od gore navedenih oblika ponašanja, ali u polovini od tih slučajeva povlačenje je, u stvari, bilo samo nastavak tih istih postupaka i pre adolescencije (znači, nisu se pojavili kao specifična odlika adolescencije). Roditelji su pitani koliko imaju poteškoća da se približe svom detetu, da započnu razgovor i saznaju o njegovim planovima. Jedna četvrtina je izjavila da postoji izvesno emociionalno udaljavanje i neki problemi komuniciranja sa sinovima, ali, opet, te iste poteškoće su postojale i pre adolescencije (samo u 4% slučajeva poteškoće su se povećale u

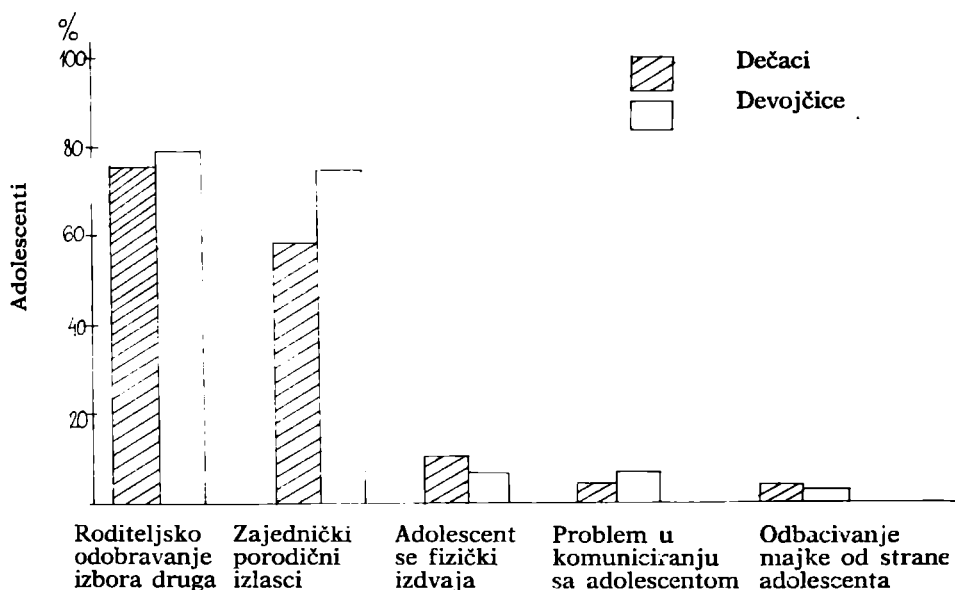
vreme adolescencije). Problem komuniciranja prisutan je bio sa devojkama u 9% slučajeva, ali samo u 6% od tih slučajeva poteškoće su se pogoršale ulaskom u adolescenciju.

Podaci dobijeni od same dece-adolescenata pružili su vrlo sličnu sliku. Vrlo malo njih odbacuje roditelje, većina nastavlja da izlazi sa roditeljima i da učestvuje u porodičnim aktivnostima i planovima.

Na grafikonu 1. pokazani su rezultati ove studije. Očigledno je da u periodu adolescencije preovladava usaglašenost i bliskost između generacija roditelja i dece, i da je vrlo malo alijenacije, raskoraka, sukoba i udaljavanja.

Grafikon 1.

Odnosi između roditelja i adolescenata*



* Prema: Rutter (1979).

U našoj zemlji sličnih ispitivanja izrazito je malo. Đurić (1980) upoređuje nacionalne stereotipove dece i roditelja. Uzorak čine 14- i 15-godišnjaci srpske i mađarske nacionalnosti. Upoređujući parove roditelja i dece u pridavanju nekog atributa kao tipičnog, Đurić dobija visoke koeficijente korelacije, što svedoči o visokoj saglasnosti roditelja i dece u pripisivanju pojedinih atributa kao tipičnih za ispitivane nacionalne grupe. Dobijeni rezultati govore da roditelji imaju snažan uticaj na decu u procesu razvijanja nacionalnog identiteta i stavova prema

drugim nacionalnostima, kao i o tome da usaglašenost između roditelja i dece i o ovim pitanjima ostaje visoka i u doba adolescencije.

Opšti utisak koji se stiče iz svih iznesenih rezultata jeste da velikih razilaženja u doba adolescencije između roditelja i dece i nema. Naprotiv, dve generacije ostaju bliske. Mladi su i dalje privrženi svojim roditeljima, većina ocenjuje svoju porodičnu situaciju kao vrlo prijatnu i zadovoljavajuću, većina ima dobre odnose sa svojim roditeljima, nailazi na njihovo poverenje, razgovara sa njima o svojim problemima i preokupacijama. Mladi imaju slična ubeđenja, slične moralne stavove i sisteme vrednosti kao i njihovi roditelji. Obraćaju im se za savet u pogledu važnijih životnih odluka. Prema tome, roditelj ostaje primarni izvor podrške za mlade i njegova uloga u razvoju i socijalizaciji deteta i dalje je od velikog značaja. Tvđenje o pojavi »jaza među generacijama« u doba adolescencije je više mit nego stvarnost, odnosno ne važi za većinu mladih.

Naravno, u vreme adolescencije uticaj vršnjaka neosporno se povećava u odnosu na prethodni period detinjstva. Postavlja se pitanje kako se usaglašavaju uticaji vršnjaka i roditelja i čiji su uticaji jači, važniji — vršnjaka ili roditelja. Dugo se verovalo da vršnjaci imaju veći uticaj od roditelja (što je, uzgred budi rečeno, stvaralo osećanje ugroženosti kod roditelja i žaljenje zbog gubitka savetodavnih uticaja kod dece). Novijim istraživanjima pokazano je da je adolescentu podjednako važan savet i pomoć i jednih i drugih. Jedino se oblasti u kojima će slediti savet roditelja, odnosno vršnjaka razlikuju. Roditeljev savet će preovlađivati u ozbiljnijim oblastima koje se tiču budućnosti, izbora profesionalnog opredeljenja, vršnjakov u stilu i načinu provođenja slobodnog vremena, oblačenja, ponašanja, u svakodnevnim dilemama i opredeljenjima.

Promene u odnosima roditelj-adolescent

Iz svega gore iznesenog jasno je da uloga roditelja ostaje i dalje bitna u razvoju adolescenta. Međutim, sam kvalitet odnosa ipak se menja. Razvojne promene u odnosu roditelj — dete sastoje se u sledećem. U detinjstvu se interakcija između roditelja i deteta zasniva na principu razmene; roditelj pruža pomoć, brigu, zaštitu, a dete uzvraća poslušnošću. Interakcija između deteta i deteta u detinjstvu zasniva se na principu direktne recipročnosti. Postoji osećanje jednakosti, istih prava i mogućnosti i deca traže i pronalaze prihvatljiva rešenja kad dođe do razmimoilaženja. Junis (Youniss, 1980) tvrdi da se kroz interakciju sa roditeljem dete uči hijerarhijskim pravilima u društvenim odnosima, dok se kroz interakciju sa drugim detetom dete uči principima jednakosti, zajedništva i »fer pleja«.

Šta se dešava u adolescenciji? U adolescenciji, u stvari, dete unosi u svoj odnos sa roditeljem neke elemente odnosa sa vršnjakom iz doba detinjstva. Adolescent i dalje poštuje status roditelja i spreman je da sluša i da zauzme relativno podređen status u odnosu na roditelja, ali

u tom odnosu ima sve više recipročnosti, pošto i roditelj i dete — sad adolescent — primećuju i prihvataju odraslost tog deteta, njegove razvijenije sposobnosti mišljenja, zaključivanja, itd. Odnos postaje sve više odnos dvoje jednakih, ili bar skoro jednakih. Poslušnost je više voljna nego automatska i bespogovorna, kao što je to bio slučaj u detinjstvu, česti su dogovori, prigovori, traži se način da se stavovi i mišljenja usaglasu i da se dođe do rešenja koja će biti obostrano prihvatljiva. Roditelji koji su više voljni i spremni da se adaptiraju na ove promene u odnosima i načinu komuniciranja sa svojim detetom imaju i manje problema i čitav tok adolescencije biće mirniji. (Izuzeci su deca sa psihopatološkim promenama koje onemogućavaju i njima i njihovim roditeljima da ostvare postepenu adaptaciju na razvojne promene koje nosi adolescencija.)

Ono što je posebno interesantno jeste činjenica da promene u interakciji roditelja i deteta potiču prvenstveno od strane mlade osobe, a ne od strane roditelja. Adolescent unosi svoja iskustva, stečena kroz ranije kontakte sa vršnjacima u svoje odnose sa roditeljem. Time je još jednom potvrđena postavka o dvosmernoj socijalizaciji; ne samo da roditelj utiče, menja, socijalizuje dete, već stalno i u svim oblastima dete utiče, transformira odnose sa roditeljem i određuje uslove u kojima će dalje da se samo razvija.

Uticaј društveno-ekonomskih odnosa na porodični život adolescenta.

Karakteristike istorijskog perioda i socioekonomski odnosi u određenoj društvenoj sredini u kojoj adolescent odrasta značajno utiču na tok i karakteristike perioda adolescencije. Stoga je u razmatranju ove problematike veoma važno uzeti u obzir i ove elemente.

Zna se da u određenim istorijskim periodima i određenim društvenim sredinama adolescencija nije postojala kao odvojeni, definisani period u životnom ciklusu. Vrlo često je dete iz detinjstva direktno prelazilo u period odraslosti. Takođe se zna da su društveni i ekonomski odnosi u prošlim vekovima direktno menjali kvalitet roditeljstva, uticaje i stepen kontrole roditelja nad mladima, pa prema tome se menjao i status adolescenta. Urbanizacija, ratovi, ekonomske krize, terali su mlade vrlo rano iz roditeljskog doma, što je skraćivalo dužinu vremena koju je adolescent provodio pod roditeljskim uticajima i kontrolom, i što je nametalo ranije osamostaljivanje mlade osobe.

S druge strane, potreba za dodatnom radnom snagom (u područjima vrlo aktivne poljoprivredne delatnosti), a takođe i produženo školovanje — sve su to bili činioci koji su uticali da mladi duže ostaju unutar porodice i da se mnogo kasnije ekonomski osamostaljuju. Sve je to, opet, produžavalo period života pod roditeljskim uticajima. Te promene su dalje uticale na odnose unutar porodice, na razvojne karakteristike perioda adolescencije u tim istorijskim razdobljima, na individualni razvoj i traženje ličnog identiteta svakog pojedinca, na doživljaj sebe i formiranje celokupne ličnosti adolescenta.

I tako su mladi pod stalnim uticajem šire društvene sredine. Sve osobine te sredine i promene do kojih dolazi odražavaju se na

način, stil, kvalitet života mladih, na poteškoće i frustracije sa kojima se susreću u svom razvoju, pa i na porodične odnose u kojima žive.

Prema tome, odnos roditelj — dete u periodu adolescencije određen je, sa jedne strane, razvojnim promenama do kojih dolazi u samom detetu i njegovom odnosu prema spoljašnjoj sredini, i sa druge strane, društveno-ekonomskim i istorijskim momentom u kome taj par roditelj — dete žive.

LITERATURA

- Coleman, J. S.: *The Adolescent Society*. London: Collier-Macmillan, 1961.
- Douvan, E i Adelson, J.: *The Adolescent Experience*. London: Wiley, 1966.
- Đurić, D.: Psihološka struktura etničkih stavova mladih. Novi Sad: O. C. »J. Vukanović«, 1980.
- Epperson, D. C.: A re-assessment of indices of parental influences in »The Adolescent Society«. *Am. Sociol. Rev.*, 1964, 29, 93—96.
- Gustafson, B.: *Life Values of High School Youth in Sweden*. Stockholm: Institute of Sociology of Rel. 1972.
- Jenning, M. i Niemi, R.: Continuity and change in political orientations: A longitudinal study of two generations. *Amer. Polit. Sci. Rev.* 1975, 69, 1316—75.
- Meissner, W. W.: Parental interaction of the adolescent boy. *J. genet. Psychol.* 1965, 107, 225—233.
- Rutter, M.: *Changing Youth in a Changing Society*. Nuffield: Provincial Hospital Trust, 1979.

Dr NILA KAPOR-STANULOVIC

NASTAJANJE »JAZA IZMEĐU GENERACIJA« U ADOLESCENCIJI: MIT ILI STVARNOST

Rezime

Rasprostranjeno je ubeđenje (podstaknuto nekim ranijim istraživanjima) da u doba adolescencije dolazi do razilaženja između dece i roditelja, povećanja broja konflikata, nerazumevanja, udaljavanja, da se stvara »jaz između generacija«. Novija istraživanja ne potvrđuju ovakva ubeđenja. Upravo suprotno, sve je više studija koje nalaze da mladi ostaju privrženi svojim roditeljima, većina ocenjuje svoju porodičnu situaciju kao vrlo prijatnu, većina ima dobre odnose sa svojim roditeljima. Mladi imaju slična ubeđenja, slične moralne stavove i sisteme vrednosti kao i njihovi roditelji. Prema tome, roditelj ostaje primarni izvor podrške za mlade i njegova uloga u razvoju i socijalizaciji deteta i dalje je od velikog značaja. Naravno, i vršnjakov uticaj je sve veći. Utvrđeno je da je adolescentu podjednako važan savet i pomoć i roditelja i vršnjaka. Jedino će se oblasti u kojima će slediti savet roditelja, odnosno vršnjaka razlikovati. Roditeljev savet će preovladivati u ozbiljnijim oblastima koje se tiču budućnosti, vršnjakov u stilu i načinu provođenja slobodnog vremena, oblačenja, ponašanja, itd.

U radu je dat pregled niza ispitivanja na osnovu kojih može da se opovrgne tvrđenje o nastajanju »jaza između generacija« u adolescenciji, kao i analiza uzroka (metodološke prirode) usled kojih je došlo do pogrešnog tvrđenja o pogoršanju odnosa između roditelja i dece u periodu adolescencije.

Dr NILA KAPOR-STANULOVIC

APPEARANCE OF THE »GENERATION GAP« IN ADOLESCENCE:
MYTH OR REALITY

Summary

It is a widespread conviction (fostered by some early studies) that in adolescence there is disagreement between children and parents, an increased number of conflicts, misunderstandings, estrangement, that a »generation gap« appears. The latest studies do not confirm this conviction. Quite the contrary, there are a growing number of studies which find that the young remain close to their parents, most of them consider their family situation as a very pleasant one, most of them have good relations with their parents. Young people have similar convictions, similar moral stands and values systems as their parents. The parent, therefore, remains the primary source of support to the young person and the role of the parent in the development and socialisation of the child continues to be of great importance. The influence of peers is also a growing one, of course. It has been established that the advice and help of parents and peers is equally important for the adolescent. A difference will only appear in the field in which the advice of parents, that is, peers will be followed. The parents advice will predominate in serious fields concerning the future, the peers' in the style and manner of spending leisure time, dressing, behaviour, and the like.

The paper offers a review of a series of studies on the basis of which the conviction on the appearance of a »generation gap« in adolescence can be refuted, along with an analysis of the causes (methodological in nature) which led to the erroneous conclusion about the deterioration of relations between parents and children in adolescence.

Dr ĐORĐE ĐURIĆ

DRUŠTVENA DISTANCA SOCIO-PROFESIONALNIH GRUPA U VOJVODINI

U okviru šireg istraživanja promena u socijalnoj strukturi i društvenoj svesti u Vojvodini, posebno su proučavani neki aspekti socijalne distance, etničke udaljenosti, te nacionalne i jugoslovenske lojalnosti različitih socio-profesionalnih grupa. Ovom prilikom izneće se samo rezultati istraživanja o socijalnoj distanci, procenjenoj na osnovu spremnosti ispitanika da uspostave bračne, prijateljske i susedske odnose sa pripadnicima pojedinih socio-profesionalnih grupa.

U proučavanju socijalne distance, prihvatanje pomenutih društvenih odnosa navodi se kao indikator spremnosti da se uspostave bliski odnosi ili, pak, odsustva socijalne distance pojedinca prema pripadnicima pojedinih grupa. Mada pomenuti kriterijumi pokrivaju samo deo kontinuumu društvenih odnosa — od potpunog prihvatanja bliskih, do odbacivanja čak i udaljenih odnosa — proučavanje upravo ovih veza može da bude pogodan pokazatelj društvene distance između pojedinih socio-profesionalnih grupa.

Problem istraživanja

Osnovni problem ovog dela istraživanja svodi se na jedan segment socijalne distance ispitanika prema pripadnicima pojedinih socio-profesionalnih grupa — poljoprivrednika, radnika, službenika, stručnjaka i privrednih rukovodilaca, koji je procenjivan na osnovu izražene spremnosti da se prihvate bračni, prijateljski i susedski odnosi.

U širem smislu, socijalna distanca se može tretirati kao jedan aspekt ili izraz društvene svesti, koji odražava svest o postojanju različitih socio-profesionalnih grupa, kao i različito ponašanje pojedinaca prema njima. U socijalno-psihološkoj tipologiji pojava, pak, pojam socijalne distance svrstava se u šire područje socijalnih stavova i vrednosnih orijentacija. U tom okviru, nalazi se i šira teorijsko-metodološka osnova za empirijska istraživanja, pa i za ovo istraživanje. Ono je,

pored toga, postavljeno i izvedeno na osnovama ranije izvršenih ispitivanja: Parka (1902), Bogardusa (1928), Kramera (1949), Supeka (1961), Rota (1960), Pantića (1967), Đurića (1970), Rota i Havelke (1972), Đurića (1980).

Pojam socijalne distance u ovom istraživanju određen je kao spremnost pripadnika pojedinih društvenih slojeva (privatnika, sitnih i krupnih poljoprivrednika, radnika, službenika, pripadnika tehničke i humanističke inteligencije i privrednih rukovodilaca) da uspostave bračne, prijateljske i susedske odnose sa pripadnicima svoje grupe i drugih socio-profesionalnih grupa. Ovakvo određenje socijalne distance polazi od tradicionalnih, pretežno operacionalnih definicija ovog fenomena. Otuda se mogu smatrati tipičnim određenjima socijalne distance ona koja daju Park (kao stupnjevi razumevanja i intimnosti koji obeležavaju predsocijalne i socijalne odnose), Kramer (kao prihvatanje drugih individua u različitim ličnim i društvenim odnosima) i Supek (kao kontinuum koji ide od intimnih i toplih odnosa, preko ravnodušnih do neprijateljskih).

Opšti cilj istraživanja bio je da se sagleda stepen izraženosti socijalne distance u okviru socio-profesionalnih grupa, kao i da se analiziraju relacije ovog fenomena sa drugim obeležjima društvene strukture i društvene svesti. Ovom prilikom, međutim, postavljen je zadatak da se prikaže stepen izraženosti socijalne distance u pojedinim socio-profesionalnim grupama, dok će celoviti rezultati biti prikazani u posebnoj publikaciji.

Metod rada

Istraživanje je imalo karakter sistematskog neeksperimentalnog proučavanja, uz primenu posebno izrađenog upitnika sa više skala stavova, vrednosnih orijentacija, crta ličnosti i pitanja za prikupljanje opštih podataka o ispitanicima.

Uzorak varijabli je sadržao, pre svega, socio-profesionalnu pripadnost kao osnovnu prediktorsku varijablu, te druga demografska i društvena obeležja ispitanika. Za ovaj deo istraživanja, pak, osnovna kriterijumska varijabla bila je socijalna distanca, procenjivana preko prihvatanja bračnih, prijateljskih i susedskih odnosa sa pripadnicima pojedinih socio-profesionalnih grupa.

Uzrok ispitanika je obuhvatao 1000 osoba muškog pola aktivnog ekonomskog statusa u Vojvodini, podeljenih u osam socio-profesionalnih grupa koje se, uslovno uzevši, mogu tretirati kao društveni slojevi (stratumi): privatnici (samostalni zanatlije, ugostitelji i sl. profesije), sitni poljoprivrednici (koji poseduju do 3 ha zemlje), krupni poljoprivrednici (koji poseduju preko 7 ha zemlje), radnici (neposredni proizvođači svih stupnjeva kvalifikacije), službenici sa srednjim obrazovanjem, tehnička inteligencija (inženjerski kadar sa višom i visokom spremom), humanistička inteligencija (sa višom i visokom spremom u oblasti društvenih nauka) i privredni rukovodioci u OOUR. U svakoj

socio-profesionalnoj grupi bilo je 100, sem u grupi radnika gde je obuhvaćeno 300 ispitanika. U istraživanju je, dakle, primenjen kvotni model uzorka, sa idealnotipski definisanim socio-profesionalnim grupama kao poduzorcima, što, s obzirom na njihov stvarno nejednaki broj u opštoj populaciji, ne pruža mogućnost za zaključivanje o celoj populaciji, već samo o odabranom uzorku ispitanika.

Rezultati istraživanja

Osnovni rezultati o socijalnoj distanci sumirani su u dvodimenzionalnim tabelama, sa procentima ispitanika — pripadnika pojedinih društvenih slojeva koji izražavaju spremnost za uspostavljanje proučavanih odnosa sa pripadnicima pojedinih socio-profesionalnih grupa.

Spremnost za prihvatanje bračnog odnosa

Rezultati ispitanika o spremnosti za prihvatanje bračnog odnosa navedeni su u tabeli 1.

Tabela 1. *Spremnost za prihvatanje bračnog odnosa*

Brak sa:	Socio-profesionalne grupe								Ukupno
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
poljoprivrednikom	50	82	84	48	40	38	27	33	50
radnikom	67	58	40	71	51	47	45	37	56
službenicom	68	51	40	65	67	64	64	65	62
ž. stručnjakom	44	35	28	42	62	81	85	69	53
ž. rukovodiocem	38	33	23	35	41	42	48	37	36
domaćicom	74	75	71	63	57	52	57	53	63

Napomena: Frekvencija odgovora ispitanika data je procentima, zaokruženim na cele brojeve.

Brojevi od 1—8. u zaglavlju tabele označavaju pojedine društvene slojeve: 1. privatnike, 2. sitne poljoprivrednike, 3. krupne poljoprivrednike, 4. radnike, 5. službenike, 6. tehničku inteligenciju, 7. humanističku inteligenciju, 8. privredne rukovodioce.

Uzorak ispitanika, posmatran u celini, najviše izražava spremnost za brak sa domaćicom i službenicom. Pri tome, spremnost za brak sa službenicom ispoljavaju pripadnici većine društvenih slojeva u približno istom procentu, sem pripadnika sloja sitnih i krupnih poljoprivrednika, gde je ova spremnost značajno niža. Takođe, spremnost za brak sa domaćicom slično je izražena u društvenim slojevima privatnika, poljoprivrednika i radnika i kreće se u preko 70%, dok je ova sprem-

nost slično izražena, ali u znatno manjem procentu, u slojevima službenika, tehničke i humanističke inteligencije i kod privrednih rukovodilaca (oko 54%).

Najveću distancu, odnosno najmanju spremnost za brak, izražava uzorak ispitanika prema ženi-rukovodiocu. Među pripadnicima pojedinih društvenih slojeva, najveću distancu prema braku sa ženom-rukovodiocem izražava sloj krupnih poljoprivrednika (ovaj odnos prihvata samo nešto iznad 1/5 pripadnika ovog sloja). Nešto manju distancu, ali još uvek znatno više ispoljenu od drugih slojeva, izražavaju i sitni poljoprivrednici prema ženi na rukovodećem položaju. Spremnost za brak sa ženom-rukovodiocem najviše prihvataju pripadnici humanističke i tehničke inteligencije, te službenici.

Opisana globalna spremnost za uspostavljanje bliskih socijalnih odnosa preko braka ne manifestuje se podjednako u svakom društvenom sloju, o čemu svedoči komparativni pregled podataka u tabeli 1. To potvrđuje polazno shvatanje u istraživanju da se društveni sloj, odnosno socijalno-profesionalna pripadnost može tretirati kao osnovna prediktorska varijabla i da je opravdano očekivati značajne razlike u uspostavljanju bliskih socijalnih odnosa sa pripadnicima pojedinih socio-profesionalnih grupa. Prostorno ograničenje upućuje nas da umesto detaljne analize pojedinačnih rezultata, ukažemo na neke opštije tendencije, koje bi valjalo dalje proučavati.

Najpre, primetno je da u okviru svakog društvenog sloja, najveći stepen spremnosti za brak izražava se prema pripadnicima sopstvene ili srodne socio-profesionalne grupe. Tako su poljoprivrednici najviše otvoreni prema poljoprivrednicima i domaćicama; radnici prema radnicama; privatnici prema radnicama i službenicama; tehnička i humanistička inteligencija prema stručnjacima i službenicama; službenici i privredni rukovodioci prema službenicama i stručnjacima. Ova tendencija je još više izražena ako se zajedno posmatraju kategorije: obe grupe poljoprivrednika, zatim grupe radnika i privatnika, službenika i privrednih rukovodilaca, tehničke i humanističke inteligencije. Ova sličnost u ponašanju, verovatno se može pripisati, velikim delom, sličnim socio-kulturnim, obrazovnim i društveno-ekonomskim poreklom, ali i aktuelnim položajem u društvu.

Druga opštija tendencija ispoljava se u srazmerno najvećoj distanci koju izražavaju krupni poljoprivrednici, a potom i sitni poljoprivrednici, prema drugim društvenim slojevima. U celini uzevši, krupni poljoprivrednici izražavaju najveći stepen socijalne distance prema drugim društvenim grupama, što upućuje na dodatna istraživanja ovog fenomena. Tradicionalna socijalna zatvorenost poljoprivrednika, verovatno, nije dovoljan razlog za potpuno objašnjenje pojave, mada se opravdano može pretpostaviti dejstvo i ovog faktora.

Konačno, posebnu pažnju zaslužuje nalaz o prosečno najviše izraženoj spremnosti uzorka ispitanika za brak sa domaćicom, kao i najmanje ispoljena spremnost za ovaj odnos sa ženom-rukovodiocem. Uzroke ovakvog odnosa trebalo bi tražiti delom u još uvek ispoljenom

tradicionalnom shvatanju i odnosu prema ulogama žene u porodici i u društvu, ali i njenom stvarnom društvenom položaju.

Spremnost za prihvatanje prijateljskih odnosa

U proučavanju socijalne udaljenosti, jedna od često korišćenih stavki skala socijalne distance odnosi se na stepen spremnosti pojedinca da uspostave bliske, prijateljske odnose sa drugim ljudima. Ova stavka izražava visok stepen bliskosti veze, koji u skali socijalne distance dolazi odmah posle bračnog odnosa.

Rezultati o spremnosti za uspostavljanje prijateljskih odnosa sa pripadnicima pojedinih socio-profesionalnih grupa navode se u tabeli 2.

Tabela 2. *Spremnost za prihvatanje prijateljskih odnosa*

Prijatelj sa:	Socio-profesionalne grupe								Ukupno
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
poljoprivrednikom	92	97	98	83	83	93	91	88	89
radnikom	95	90	85	86	89	96	91	91	90
službenikom	88	84	81	80	84	92	89	82	84
stručnjakom	88	84	82	77	87	95	94	87	85
rukovodiocem	84	82	80	72	82	88	82	80	79

Napomena: Frekvencija odgovora ispitanika data je u procentima. Brojevi od 1—8, u zaglavlju tabele, označavaju društvene slojeve: 1. privatnike, 2. sitne poljoprivrednike, 3. krupne poljoprivrednike, 4. radnike, 5. službenike, 6. tehničku inteligenciju, 7. humanističku inteligenciju, 8. privredne rukovodioce.

Navedeni rezultati u prethodnoj tabeli ukazuju na visoko izraženu i slično ispoljenu spremnost ispitanika svih društvenih slojeva da prihvate kao prijatelje pripadnike drugih socio-profesionalnih grupa. Izvesne razlike među pojedinim društvenim slojevima, i u ovom pogledu, jasno su ispoljene. U proseku, ispitanici najviše prihvataju radnike za prijatelje, a srazmerno najmanje rukovodioce. Spremnost za prijateljstvo i druženje sa pripadnicima socio-profesionalnih grupa poljoprivrednika, stručnjaka i službenika kreće se oko prosečne vrednosti prihvatanja ovih odnosa za ceo uzorak.

Srazmerno visoko izražena spremnost ispitanika za uspostavljanje prijateljskih odnosa sa članovima različitih socio-profesionalnih grupa može se tumačiti tako što je prijateljstvo, pre svega, individualni odnos, u koji se stupa po svojoj želji i potrebi, te je dobrim delom nezavisno od socio-profesionalne pripadnosti. Ovome, dakako, doprinosi i činjenica da je prijateljski odnos i odnos druženja ipak »dalji« društveni odnos, nego što je uspostavljanje bračne veze sa pripadni-

cima drugih društvenih grupa. Po tome se i očekivalo da će procenat prihvatanja ovoga odnosa biti srazmerno veći nego što je prihvatanje najintimnijeg odnosa.

Spremnost za prihvatanje susedskog odnosa

Procena spremnosti ispitanika da uspostave odnose susedstva sa pripadnicima pojedinih socio-profesionalnih grupa, izvršena je, takođe, za svaki društveni sloj. Mada su susedski odnosi u vojvođanskoj sredini, po tradiciji, veoma bliski društveni odnosi, u okviru skale socijalne distance, oni se tretiraju kao udaljeniji, u poređenju sa bračnim i prijateljskim odnosima.

Rezultati o spremnosti da se uspostave susedski odnosi sumirani su u tabeli 3.

Tabela 3. *Spremnost za prihvatanje susedskog odnosa*

Sused sa:	Socio-profesionalne grupe							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8. Ukupno
poljoprivrednikom	88	95	93	76	76	88	81	82
radnikom	92	88	80	84	95	94	91	86
službenikom	87	79	72	74	81	88	87	77
stručnjakom	87	79	73	71	76	91	90	83
rukovodiocem	81	74	70	65	70	83	77	76

Napomena: Frekvencija odgovora ispitanika data je u procentu, zaokruženom na cele brojeve. Brojevi od 1. do 8. u zaglavlju tabele, označavaju društvene slojeve; i to: 1. privatnike, 2. sitne poljoprivrednike, 3. krupne poljoprivrednike, 4. radnike, 5. službenike, 6. tehničku inteligenciju, 7. humanističku inteligenciju, 8. privredne rukovodioce.

Prikazani rezultati potvrđuju da ispitanici iz svih društvenih slojeva izražavaju srazmerno visoku spremnost da kao susede prihvate pripadnike različitih socioprofesionalnih grupa. Postoje, međutim, i izvesne značajne razlike u stepenu prihvatanja pojedinih socio-profesionalnih grupa: najviše se susedski odnosi prihvataju sa radnicima, a najmanje sa privrednim rukovodiocima. Nadalje, postoji tendencija da ispitanici iz pojedinih društvenih slojeva, nešto više od drugih, prihvataju za susede one socio-profesionalne grupe koje su im bliže po zanimanju, obrazovanju, društveno-ekonomskom položaju i sličnim obelježjima. Tako, na primer, poljoprivrednici najviše prihvataju za susede poljoprivrednike, a potom i radnike, dok pripadnike drugih grupa prihvataju u manjoj meri. Radnici, pak, najviše prihvataju za svoje susede radnike, a zatim procenat prihvatanja drugih grupa opada od poljoprivrednika do rukovodilaca. Radnici se, čak, najviše distanciraju od

rukovodilaca kao suseda, ne samo u odnosu na druge grupe, nego je to i najmanji procenat prihvatanja rukovodilaca, u odnosu na ceo uzorak ispitanika. Slično tome, sloj službenika najviše prihvata za susede službenike i radnike, a manje poljoprivrednike, stručnjake i privredne rukovodioce. Izvesno odstupanje od navedene tendencije ispoljavaju pripadnici humanističke i tehničke inteligencije. Ova dva društvena sloja najviše prihvataju za susede radnike, a potom stručnjake, službenike, poljoprivrednike i rukovodioce. Konačno, ispitanici iz sloja rukovodilaca, najviše prihvataju radnike za susede, a zatim stručnjake, poljoprivrednike, službenike i, na kraju, rukovodioce — u najmanjem procentu.

I pored izvesnih razlika u spremnosti da se prihvate pripadnici pojedinih socio-profesionalnih grupa za susede, one ne prelaze 10% ukupnog izbora. Ipak, bilo bi zanimljivo, a verovatno i korisno, da se analizira, posebno percepcija statusa rukovodilaca kod pripadnika drugih društvenih slojeva, ali isto tako i autopercepcija toga statusa samih rukovodilaca.

U celini, međutim, kod nas ne postoji izrazitije distanciranje društvenih slojeva u pogledu susedstva. Naprotiv, može se pre govoriti o izraženoj spremnosti za održavanje bliskih odnosa sa susedima različitog socio-profesionalnog porekla i statusa. To, nadalje, može da kazuje da se ispitivani društveni slojevi nisu konstituisali kao slojevi u pravom smislu reči, odnosno da još uvek dominiraju tradicionalno bliski odnosi među susedima, različite društveno-slojne pripadnosti.

U poređenju sa spremnošću za druženje i prijateljstvo, ispitanici žele da uspostave susedske odnose sa pripadnicima pojedinih društvenih grupa u manjoj meri, iako se ovaj odnos određuje kao dalji socijalni odnos. Ovaj se nalaz može dovesti u vezu sa realnim uslovima kod nas gde se susedstvo retko kada može birati, naročito u većim urbanim sredinama. Ipak, u pojedinim gradovima i kod nas, mada manje nego u nekim drugim zemljama sa većom društvenom i klasnom podeljenošću društva, postoje određene lokacije koje preferiraju pripadnici pojedinih društvenih slojeva, kao i što u nekim delovima ovih naselja živi stanovništvo pretežno jednog društvenog sloja.

Zaključno razmatranje

Izvršenim istraživanjem nastojalo se da se upozna postojanje i stepen izraženosti društvene distance pripadnika sledećih socio-profesionalnih grupa u Vojvodini: privatnika, krupnih i sitnih poljoprivrednika, radnika, službenika, pripadnika tehničke i humanističke inteligencije i privrednih rukovodilaca. Istraživanje socijalne distance — izvršeno na uzorku od 1000 radno aktivnih muškaraca — bilo je ograničeno na upoznavanje spremnosti ispitanika da uspostave bliske društvene odnose — bračne, prijateljske i susedske — sa pripadnicima pojedinih socio-profesionalnih grupa.

Rezultati istraživanja potvrđuju postojanje socijalne distance prema pripadnicima društvenih slojeva, mada ona nije izražena u velikoj meri. Ipak, nekoliko opštijih tendencija zaslužuju da budu posebno pomenute. Najpre, ispitanici najviše ispoljavaju spremnost da uspostave proučavane društvene odnose sa pripadnicima svoje socio-profesionalne grupe ili druge, bliske grupe. Nasuprot tome, najveća je distanca prema društvenim grupama koje se znatnije razlikuju od njihove po obrazovanju, socio-kulturnom nivou, vrsti rada i društvenom položaju.

Srazmerno najviše distanciranje od drugih društvenih slojeva ispoljavaju poljoprivrednici, i to: više krupni nego sitni. Ovaj se nalaz delimično može pripisati tradicionalno većoj socijalnoj zatvorenosti poljoprivrednika, ali se može dovesti u vezu i sa postojećim položajem poljoprivrede kao delatnosti, sa društvenim položajem i ugledom poljoprivrednika, pa, otuda, i sa socijalnom percepcijom i autopercepcijom ljudi — pripadnika ovog društvenog sloja.

Istraživanje, nadalje, ukazuje na srazmerno izrazitije distanciranje ispitanika svih socio-profesionalnih grupa prema privrednim rukovodiocima kao društvenom sloju. Ono zaslužuje dalja proučavanja, kao i direktnije dovođenje u vezu percepcije privrednih i političkih rukovodilaca sa postojećim privrednim i društvenim teškoćama. U distanci prema privrednim rukovodiocima odražavaju se, verovatno, mnoge stvarne teškoće društva, ali i mnogi predrasudni odnosi, neopravdane generalizacije pojedinih »slučajeva«, kao i izvesne tendencije atribucije negativnih konotacija uz položaj i funkciju rukovodioca.

Konačno, istraživanjem su utvrđeni i izvesni ostaci tradicionalnih shvatanja položaja i uloge žene u porodici i u društvu. Time se, dobrim delom, može objasniti srazmerno najviša spremnost ispitanika za brak sa domaćicom, a najmanja za brak sa ženom na rukovodećem mestu.

LITERATURA

- Bogardus, E. S.*: Immigration and Race Attitudes, Boston, Heath, 1928.
- Đurić, Đ.*: Etnička distanca učenika, Zbornik za društvene nauke Matice srpske, Novi Sad, 1971, 126—136.
- Đurić, Đ.*: Psihološka struktura etničkih stavova mladih, FFK, Novi Sad, 1980.
- Harding et al.*: Prejudice and Ethnic Relations, u: Lindzey: Handbook of Social Psychology, Addison-Wesley, 1959, Vol. II.
- Havelka, N.*: Motivacione karakteristike saznanja i saznajne organizacije, Psihologija, 1971, 1—2, 47—57.
- Pantić, D.*: Etnička distanca u SFRJ, IDN, Beograd, 1967.
- Rot, N.*: Psihološke osnove predrasuda, Pregled, Sarajevo, 1972, 658—673.
- Rot, N. i Havelka, N.*: Nacionalna vezanost i vrednosti kod srednjoškolske omladine, IDN, Beograd, 1973.
- Supek, R.*: Ispitivanje javnog mnjenja, Naprijed, Zagreb, 1961.
- Supek, R.*: Omladina na putu bratstva, Mladost, Beograd, 1963.

Dr Đorđe Đurić

DRUŠTVENA DISTANCA SOCIO-PROFESIONALNIH GRUPA U VOJVODINI

Rezime

Ispitivanje socijalne distance izvršeno je na uzorku od 1000 ispitanika muškog pola koji pripadaju različitim socio-profesionalnim grupama. Procena socijalne distance izvršena je na osnovu spremnosti ispitanika da uspostave bračne, prijateljske i susedske odnose sa pripadnicima pojedinih društvenih grupa.

Rezultati istraživanja potvrđuju mali stepen socijalne distance između pojedinih društvenih grupa, kao i postojanje nekoliko opštijih tendencija u reagovanju ispitanika. Najmanja distanca je nađena prema pripadnicima svoje ili druge grupe bliske po obrazovanju, socio-kulturnom i ekonomskom položaju. Srazмерно najveće distanciranje prema drugim grupama ispoljavaju poljoprivrednici i to: više krupni nego sitni. Izrazitija distanca ispitanika izražena je prema privrednim rukovodiocima, kao društvenom sloju. Najmanje prihvatanje braka sa ženom na rukovodećem radnom mestu, a najveće prihvatanje braka sa domaćicom, ukazuje na izvesna tradicionalna shvatanja o položaju i ulogama žene u porodici i u društvu.

Dr Đorđe Đurić

THE SOCIAL DISTANCE OF SOCIO-PROFESSIONAL GROUPS IN VOJVODINA

Summary

A testing of social distance was carried out on a sample of 1000 subjects of the male gender belonging to different socio-professional groups. An evaluation of social distance was made on the basis of the readiness of the subjects to establish marriage, friendship and neighbour relations with members of certain social groups.

The results of the test confirm a low degree of social distance between certain social groups, as well as the existence of several general tendencies in the reactions of the subjects. The least distance was found towards members of ones own or some other close group according to education, sociocultural and economic status. Proportionally the greatest distancing was found towards other groups in the case of farmers, and among them, more in the case of large than of small holders. A marked distance on the part of the subjects was manifested toward business executives as a social layer. The least acceptance of marriage with a woman holding an executive post and the greatest acceptance of marriage with a housewife indicates certain traditional notions about the position and role of women in the family and in society.

Dr LJUBICA ACIGAN

PEDAGOŠKA PERIODIKA POJEDINIH PROSVETNIH RADNIKA U HABSBURŠKOJ MONARHIJI DO 1914. GODINE

Pored zvaničnih organa državne i autonomne prosvetne vlasti u Habsburškoj monarhiji u drugoj polovini 19. veka, pokretanje periodičnih pedagoških publikacija inicirali su stručna udruženja i pojedini prosvetni radnici. Nastojanjima i učincima ovih poslednjih posvećen je ovaj rad.

PROSVETA — poučan list za školu i narod (1877—1879)

Jovan Popović¹, nastavnik Više devojačke škole u Pančevu, pokrenuo je pedagoški časopis pod nazivom »PROSVETA — poučan list za školu i narod«, čiji se prvi broj pojavio 5. novembra 1877. god. iz Stamparije braće Jovanović u istom mestu. Po zamisli pokretača trebalo je da izlazi dva puta mesečno.

Prema rasporedu članaka ovaj časopis je bio sličan časopisu NOVA ŠKOLA (socijalistički orijentisan pedagoški časopis, izlazio u više mesta od 1875. do 1879), na osnovu čega se može zaključiti da je poslednji časopis bio uzor Jovanu Popoviću. NOVA ŠKOLA je u svom broju 1 za 1878. god. (kada se pojavio u pomenutoj stampariji u Pančevu), objavila oglas o izlasku novog učiteljskog časopisa sa progra-

¹ Jovan Popović (1844—1906). Rođen u Kikindi; završio gimnaziju i počeo studije prava u Požunu (danas Bratislava u ČSSR). Kao pitomac Srpskog narodno-crkvenog sabora (najvišeg organa u okviru crkveno-školske autonomije srpskog naroda u Habsburškoj monarhiji) boravio je šest semestara na Univerzitetu u Lajpcigu, gde je slušao predavanja pedagoga Cilera (Ziller) i Drobiša (Drobisch). To mu je omogućilo da postane profesor Somborske učiteljske škole. Kada je 1874. god. osnovana Viša devojačka škola u Pančevu, postao je njen nastavnik, a potom upravnik. Na ovoj dužnosti je, uz prekide, ostao do 1900. god., kada se ponovo vratio u Sombor. Pisao je udžbenike i zbirke pesama za decu i sarađivao u pedagoškoj publicistici.

mom.² PROSVETA je imala dva programska zadatka: 1. borbu za tzv. novu školu, »koja bi bila ustanovljena na osnovu zdrave, moderne pedagogije, sa pogledom na faktičke potrebe naroda« i 2. »održavanje zdravih i nepomučenih odnosa između škole i crkve, zbog zajedničkog i uzajamnog rada u ime narodnog dobra i napretka«.³

Već u drugoj godini izlaženja (1878) PROSVETA se suočila sa teškoćama koje su pratile sve ostale časopise namenjene prosvetnim radnicima. Naime, pošto se pojavio prvi broj za 1878. god, časopis nije izlazio neko vreme, o čemu su čitaoci bili obavешteni rečima: »Ne iz raznih uzroka, nego jedino zbog toga što nam se u početku nije bio prijavio dovoljan broj pretplatnika, prestao je bio list naš za neko vreme izlaziti. To što smo se među tim postarali, da listu izlaženje sa materijalne strane osiguramo, rešili smo da ga ponovo pokrenemo i dalje izdajemo. Sadašnji broj upisnika, ako ostane pri ovome ujemčava nam izdavanje na duže vreme. Nama i ne treba više pretplate, nego baš onoliko koliko je za podmirenje štamparskih i administracionih troškova preko nužno. I toliko sad imamo. Do kraja ove godine izdajemo još tri broja, te ćemo tim namiriti prvu polovinu godine.«⁴

Pored pretplatnika, PROSVETA je imala teškoće i sa saradnicima. Da bi se ovaj problem malo ublažio, pokušalo se da se članci boljeg kvaliteta iz pera učitelja nagrađuju. Tako je u broju 8 za 1878. god. objavljeno da je »jedan prijatelj PROSVETE obezbedio dva dukata za nagradu dobrih članaka«. Pored ovog slučaja, kasnije se nije desilo ništa slično.

U drugoj godini (1878) izašlo je dvanaest brojeva, ali sa neizmerenim dugovanjima pretplatnika. U pozivu na pretplatu za narednu godinu priznalo se da »zbog slabog materijalnog i moralnog odziva od strane čitalaca i dopisnika, nisu mogle da se ispune dužnosti prema onima koji su unapred preplatili«. Takođe je objavljeno da se, »zauzimanjem uredništva pridobilo nekoliko »oprobanih ljudi na polju prosvete«, kao i sredstva, tako da će list moći i dalje da izlazi.⁵

Treću godinu izlaženja (1879) PROSVETA je počela redovno, kao dvomesečni časopis. Iako nije nikad pominjano koliki je broj pretplatnika, često je naglašavan njihov nedostatak. Zbog toga je časopis izlazio samo do 30. maja 1879. godine (broj 10). Od novca uredničkih pretplatnika PROSVETA je izdavana dokle god je to bilo moguće. U toku 1879. javljeno je da su prvi brojevi, razaslati onima za koje se verovalo da bi im časopis bio interesantan, vraćeni uredništvu (među takvima našli su se i neki crkveni poglavari).

² Iz škole i učiteljstva, NOVA ŠKOLA, Pančevo, 1878, br. 1, str. 42.

³ Isto.

⁴ Uredništvo PROSVETE: Čitaocima, PROSVETA, Pančevo, 1878, br. 9 (15. XI), str. 144. (Pošto se nisu mogli pronaći brojevi od 2 do 6 za 1878. god. ne može se pouzdano tvrditi da li se prethodno navedeno odnosi na pomenute brojeve ili ti brojevi nisu sačuvani — prim. Lj. A.)

⁵ Uredništvo: Poziv na pretplatu, PROSVETA, Pančevo, 1878, br. 12 (30. XII).

Međutim, izgleda da ni odziv među učiteljima nije bio bolji, jer je u članku »Naši učitelji ništa ne rade« navedeno da učitelji osećaju potrebu za nekim školskim ili prosvetnim glasilom samo onda »kad dobiju volju da očitaju bukvicu popovima, vladikama, opštinama, inspektorima i mnogim drugim«.⁶

Saradnici PROSVETE u malom broju slučajeva su se potpisivali punim imenom (kao npr. dr Nenadović, učitelj Vladimir Krasić); ostali članci bili su potpisivani inicijalima ili šifrom.

Uprkos težnji uredništva ovog časopisa da zauzme pomirljiv stav prema aktualnim društveno-političkim i prosvetno-školskim pitanjima i problemima toga vremena, a istovremeno pomaže razvoju škola na načelima njihove emancipacije od crkvenog uticaja, sadržinom članka »PROSVETA — poučan list za školu i narod«, nije uspjela da privuče veću pažnju čitalaca. Zbog toga ovaj časopis nije mogao da vrši značajniji uticaj na rad tadašnjih prosvetnih radnika.

DOBROTVOR — list za nastavu i vaspitanje gluvonemih (1891—1892)

Devedesetih godina 19. veka pojavio se na teritoriji Srema prvi časopis na srpskohrvatskom jeziku iz oblasti specijalne pedagogije. Pokrenuo ga je Radivoj Popović⁷, vlasnik i upravnik Zavoda za gluvoneme u Sremskoj Mitrovici. Časopis sa nazivom »DOBROTVOR — list za nastavu i vaspitanje gluvonemih«, pojavio se 1891. god. u Sremskoj Mitrovici, te predstavlja najstariji časopis iz domena specijalne pedagogije u Vojvodini. Praktično osposobljavanje za rad sa decom ometenom u razvoju zbog oštećenja sluha Popović je započeo u Specijalnom državnom zavodu u Doblingu, tada najboljoj ustanovi te vrste u austrijskom delu Habsburške monarhije, gde je uspostavio saradnju sa direktorom Venusom.

Rodoljubive pobude podstakle su Popovića da pokuša da organizuje rad sa gluvonemom decom u svojoj domovini. Prvi pokušaj, rad u privatnoj školi sa nekoliko dece u kući socijaliste Mite Cenića u Beogradu, nije uspeo. Zbog toga je nastavio stručno usavršavanje u austrijskom državnom zavodu, uz pomoć tada novog direktora Finka.

Tako je smatrao da je Zemun najbolje mesto za osnivanje zavoda za gluvoneme u našoj sredini, svoju nameru je ostvario u Sremskoj Mitrovici, gde mu je tamošnji bogati građanin Pavle plemeniti Georgijević, koji je imao gluvonemu kćer, ponudio kuću za otvaranje zavoda.

⁶ N. R.: Naši učitelji ništa ne rade, PROSVETA, Pančevo, 1879, br. 9 (15. V).

⁷ Radivoj Popović (1856—1928). Rođen u Maloj Vašici (Srem). Završio je četiri razreda gimnazije u Vinkovcima, a učiteljsku školu u Somboru. Pedagogijum (viša škola za obrazovanje nastavnika) završio je 1885. god. Kao slušalac Pedagogijuma, hospitujući u više škola, upoznao je rad u jednom jevrejskom zavodu za gluvonemu decu i omladinu, što ga je opredelilo da se posveti surdo-pedagogiji — pedagoškoj disciplini koja se bavi vaspitanjem i obrazovanjem gluvoneme dece i omladine. Popović je bio nadahnut socijalističkim i socijaldemokratskim političkim i pedagoškim idejama.

Prvog oktobra 1886. godine Popović je otvorio prvi zavod za vaspitanje i obrazovanje gluvoneme dece i omladine na teritoriji današnje Vojvodine, a jula 1887. godine dobio je dozvolu za rad od kraljevske zemaljske vlade u Zagrebu.

Zavod je bio koedukativan, sa najviše 18 pitomaca, uzrasta od 6 do 18 godina. Materijalnu pomoć za rad zavod je dobijao od gradskih vlasti, od pojedinaca (npr. Isidora Pavlovića, člana Srpskog narodno-crkvenog sabora), od ženskih dobrotvornih zadruga iz Sremske Mitrovice (na čelu sa predsednicom Sofijom Ivanović), Srbobrana, Novog Sada, Rume, Velikog Bečkereka (danas Zrenjanin), crkveno-školskih opština u Temišvaru i Zemunu, te od hrvatske zemaljske vlade u Zagrebu.

Popović je podsticaj za rad u ovakvom zavodu dobijao na učiteljskim skupštinama u Somboru 1886. i u Kikindi 1889. godine. Na predlog učitelja Mate Kosovca, Popović je trebalo da sastavi predlog organizacije rada ustanove za vaspitanje i obrazovanje gluvoneme dece. Međutim, pošto na skupštini u Kikindi, na kojoj je trebalo o tome da se raspravlja, Popović nije bio prisutan, razmatranje je bilo skinuto sa dnevnog reda.⁸

Da bi mogao da obezbedi štampanje udžbenika za svoj zavod, Popović je odlučio da do prihoda dođe izdavanjem periodične publikacije. Drugi razlog pokretanja časopisa bio je stručne prirode. U cilju razvijanja nastave za gluvoneme. Popović je smatrao za neophodno pokrenuti časopis »kao organ koji će tu granu nauke zastupati«.⁹ Verovao je da će časopis biti koristan i zanimljiv, pošto je ova grana specijalne (tada nazivane zdravstvene) pedagogije nešto potpuno novo. Svoje članke iz oblasti surdopedagogije Popović je već objavljivao u časopisima ŠKOLSKI LIST, NOVI VASPITAČ i ŽENSKI SVET.

Najveći problem za Popovića predstavljali su saradnici, tj. način kako da pridobije veći broj ljudi za saradnju. U uvodniku za prvi broj pozvao je pre svega lekare (koji bi pisali o čulnim organima, o funkciji centralnog nervnog sistema, o poremećajima ovih organa i sl.). Pored ovoga, očekivao je članke iz oblasti fiziologije, psihologije i opšte pedagogije. Od saradnika iz redova učitelja očekivao je podatke o broju gluvoneme dece u školama na teritoriji današnje Vojvodine.

Časopis je izlazio jednom mesečno, na celom tabaku, iz štamparije Konstantina Trumića. U prvoj godini izašlo je ukupno 10 brojeva pošto se prvi broj pojavio 15. marta 1891. god.

Tokom prve godine sve članke stručno-pedagoške prirode pisao je Popović. Samo nekoliko članaka teorijske prirode bili su prevodi ili prerade radova stranih autora. Radovi koji se nisu bavili problemima surdopedagogije, već opštim pitanjima vaspitanja i obrazovanja, bili su pisani na osnovu shvatanja progresivnih

⁸ Učiteljska skupština u Vel. Kikindi 17. i 18. avgusta 1889. godine, Školski list, Smobor, 1889, br. 7. i 8, str. 207 (zapisnik skupštine — prim Lj. A.).

⁹ Uredništvo: Štovanim pretplatnicima, DOBROTVOR, Mitrovica, 1891, br. 1, str. 1.

građanskih pedagoga Komenskog, Pestalocija, a naročito Ditesa, čiji je student bio Radivoj Popović. Istoričar specijalnog vaspitanja i obrazovanja u nas, dr Ljubomir Savić, smatra da je zapravo iz Ditesovog humanitarnog principa nastave, proizašlo opredeljenje pokretača časopisa Popovića za ovu oblast pedagogije.¹⁰

Popović se pridržavao i Ditesovog zahteva o strogom, neprestanom istraživanju istine, te nije dozvoljavao da na stranicama njegovog časopisa nađe mesto međustranačka politička borba, što je bio čest slučaj i u periodičnim publikacijama stručne prirode.

DOBROTVOR je imao iste teškoće kao i mnogi drugi pedagoški časopisi, koji su u drugoj polovini 19. veka izlazili na teritoriji današnje Vojvodine. Najveći problem bio je nedostatak saradnika, jer se, u drugoj godini izlaženja (1892), pored urednika Popovića, pojavljuju kao autori članaka samo još dr Miljanić sa Cetinja i učitelj Kostić iz Feldvarca (danas Bačko Gradište). Još veće teškoće predstavljali su pretplatnici, jer je Popović očekivao da će se DOBROTVOR održati zahvaljujući filantropiji bogatih građana, što se nije ostvarilo. Međutim, iako je časopis pokrenut »samo radi pronicanja (pronalaženja — prim Lj. A.) nesrećnih i bednih gluvonemih« i iako je imao rodoljubivi karakter, njegovi primerici vraćeni su od nekih tadašnjih uglednika smatranih velikim filantropima i rodoljubima.¹¹ Za šire slojeve prosvetnih radnika i čitalaca teme u DOBROTVORU nisu vrek bile interesantne, čak i ako su prevazilazile granice uže struke.

Da bi časopis privukao širi krug čitalaca, Popović je u drugoj godini izlaženja proširio program. Tako je u 1892. god. DOBROTVOR postao »list za nastavu i vaspitanje gluvonemih, prosvetu i nauku u opšte«. Međutim, ni to nije pomoglo da časopis bude prihvaćeniji od čitalaca.¹² Nisu pomogla ni obaveštenja čitaocima da je DOBROTVOR dobro ocenjen u stručnim krugovima i dobro prihvaćen u krajevima van današnje Vojvodine.

Sredinom druge godine izlaženja DOBROTVOR je zbog finansijskih teškoća morao da se ugasi. U 1892. god. izašlo je svega pet brojeva. U časopisu ŽENSKI SVET (u kome je Popović pre pojave svog časopisa objavljivao članke iz oblasti surdopedagogije), urednik DOBROTVORA je obavestio javnost da se njegovo dalje izlaženje obustavlja do januara 1893. godine. Osnovni uzrok obustave bili su veliki novčani dugovi zbog nepodmirene pretplate. Na taj način nije se ostvarila Popovićeva prvobitna zamisao da preko časopisa dođe do sredstava za štampanje udžbenika iz surdopedagogije.

Pošto se DOBROTVOR nije više obnavljao, Popović je svoje radove objavljivao u časopisu ŠKOLSKI LIST.

Radivoj Popović zauzima značajno mesto među pionirima specijalne pedagoške teorije i prakse u nas.

¹⁰ Dr Ljubomir Savić, Teorija i praksa specijalnog školstva u Srbiji, Beograd, 1966, str. 270.

¹¹ Uredništvo: Našim pretplatnicima, DOBROTVOR, Mitrovica, 1892, br. 1—2, str. 1—2.

¹² Isto.

PEDAGOŠKI ZBORNIK (1899)

Najviši nadzorni organ srpskih autonomnih škola u Habsburškoj monarhiji Školski savet odobrio je učitelju Jovanu Meduriću¹³ izdavanje periodične publikacije koja bi imala karakter zbornika. Iako je dobio dozvolu još 1897. god., do ostvarenja ove zamisli proteklo je skoro dve i po godine.¹⁴

Medurić je oko svoje publikacije želeo da sakupi što više pedagoških pisaca. Zbog toga se obraćao tada već osvedočenim i priznatim pedagoškim poslenicima kao što su bili: Arkadije Varađanin, Nikola Šumonja, Aleksandar Jorgović, Dušan Stojšić, Pavle Terzin, Jovan Jan-ko Knežević, Dušan Radić, Stefan Ilkić — tražeći i očekujući njihovu saradnju.¹⁵ Istu želju, tj. osnivanje pedagoško-književnog zbora, odnosno pokreta za razvijanje pedagoške književnosti, kakav je postojao u Hrvatskoj, imao je nekoliko godina ranije Mita Nešković, učitelj, pedagoški pisac i pokretač i urednik časopisa UČITELJ (1873—1874), NOVA ŠKOLA (1875—1879) i NOVI VASPITAČ (1888—1913).

Medurićeva publikacija »PEDAGOŠKI ZBORNIK za roditelje i učitelje« pojavila se 1. januara 1899. god., iz Štamparije Đorđa Ivkovića u Novom Sadu. Prva sveska imala je obim 12 tabaka, a trebalo je da izlazi tri puta godišnje. Međutim, Medurić je izgleda uspeo da izda samo prvu svesku.¹⁶ PEDAGOŠKI ZBORNIK bila je publikacija prelaznog karaktera (između časopisa i zbornika).

Za prvu svesku ZBORNIKA Medurić je uspeo da sakupi saradnike koji su tada već bili afirmisani pedagozi, pedagoški pisci i prosvetni radnici. Među njima su bili dr Vojislav Bakić, Sreten Adžić, Dušan Stojšić, Ljubomir Protić, Pavle Terzin. Najveći broj članaka bio je iz pera urednika Medurića. Svestan da za pokretanje ove publikacije treba da zahvali pre svega ovim saradnicima, Medurić je više puta naglašavao da je ZBORNIK rezultata pomoći koju su mu pružili pomenuti pedagozi.¹⁷

PEDAGOŠKI ZBORNIK je imao svrhu da pomogne roditeljima i učiteljima u vaspitanju dece kako bi porodica i škola kao faktori vaspitanja delovali kontinuirano. Medurić je ovom publikacijom želeo da ispuni prazninu koja je u to vreme postojala između vaspitanja

¹³ Jovan Z. Medurić (1867—1959). Rođen u Turiji, završio nižu gimnaziju u Novom Sadu i učiteljsku školu u Somboru. Kao učitelj ceo radni vek je proveo u Turiji. Saradivao je u pedagoškim časopisima i bavio se recenziranjem udžbenika za osnovne narodne škole.

¹⁴ Jovan Medurić Varađaninu, Turija, 1897, Rukopisno odeljenje Matice srpske (u daljem tekstu ROMS), Zbirka pisama br. 15, 474.

¹⁵ Isto.

¹⁶ Biblioteka Matice srpske ima I svesku. Pošto nisu pronađene ostale, a iz epistolarne zaostavštine Jovana Medurića ne može se saznati o ostalim sveskama, preostaje zaključak da je prva sveska jedina. (Prim. — Lj. A.)

¹⁷ Beleške, ŽENSKI SVET, Novi Sad, 1898, br. 7, str. 107. Jovan Medurić: Prvoj svesci PEDAGOŠKOG ZBORNIKA, PEDAGOŠKI ZBORNIK, Turija, 1899, sv. I, str. 144.

u porodici i vaspitanja u školi. S obzirom na činjenicu da je u postojećim pedagoškim publikacijama porodičnom vaspitanju posvećivana manja pažnja, Medurić je želeo da naročitu pažnju posveti roditeljskoj ulozi u vaspitanju dece. U tom smislu se obratio čitaocima: »Postoji mišljenje da domaće vaspitanje nije dobro, zbog čega ni škola ne može da vrši svoj zadatak.« »U nas nije bilo stalne knjige koja bi zalazila u domove i upućivala ih u dobre postupke u vaspitanju.«¹⁸

PEDAGOŠKI ZBORNIK je imao dva dela: prvi namenjen porodičnom vaspitanju, a drugi vaspitanju u školi. Svestan činjenice da će se njegova publikacija održati samo u slučaju da je prihvate obe grupe čitalaca (roditelji i učitelji), Medurić je naglašavao: »Da li će uspeti zavisi od gostoprimstva roditeljskog doma i škole. Ako ne uspe, život lista će se ugasiti, ali neće moći da se kaže da nije ništa učinjeno za zbližavanje doma roditeljskog i škole.«¹⁹

U prvom delu ZBORNIKA, posvećenog porodičnom vaspitanju, objavljeni su članci domaćih autora (dr Vojislava Bakića, Dušana Stojića), kao i prevodi stranih autora, u kojima je istican značaj porodičnog vaspitanja u funkciji pripreme za vaspitanje i obrazovanje u školi; nedostaci porodičnog vaspitanja koji se odražavaju na uspeh deteta u školi, kao i upućivanje roditelja u vezi sa očuvanjem zdravlja dece.²⁰

U drugom delu ovog zbornika, ispunjenog člancima namenjenim učiteljima, najbrojniji su bili članci urednika Medurića, u kojima je iznosio svoja iskustva iz rada u školi.²¹ Pored toga, u ovom delu ZBORNIKA objavljen je rad srpskog herbartovca Ljubomira Protića o pitanjima moralnog vaspitanja,²² kao i članci školskih i prosvetnih radnika čiju je saradnju urednik uspeo da obezbedi (A. Varađanina, P. Terzina). Najzad, u nedostatku većeg broja originalnih pedagoških radova, objavljeni su prevodi stranih tekstova o vaspitanju i obrazovanju.

Medurić se 1902. god. ponovo obratio Školskom savetu za dozvolu da izdaje PEDAGOŠKI ZBORNIK od 1. januara 1903. god. takođe kao pedagoški časopis za roditelje i učitelje, u mesečnim sveskama. Školski savet mu je svojim rešenjem (br. 576 ex 1902/202 ex 1903) iz 1903. god. to dozvolio, ali uz uslov da izdavački poslovi ne remete obavljanje njegovih učiteljskih poslova u školi i crkvi.²³

Uzrok prekida izdavanja PEDAGOŠKOG ZBORNIKA od 1899. do 1903. godine bili su Medurićevi disciplinski prekršaji u Turiji, zbog

¹⁸ Isto.

¹⁹ Isto.

²⁰ Dr V. Bakić: Porodično vaspitanje i školsko obrazovanje, PED. ZBORNIK, 1899, sv. I, str. 1—5; Dušan Stojić: Mane domaćeg vaspitanja, Isto, str. 17—26; Dr E. Haufe: Vaspitanje u domu roditeljskom, Isto, str. 26—30; Dr M. Rakić: Kužne klice u vazduhu, Isto, str. 34—38.

²¹ Jov. Z. Medurić: Čitanke za srpske veroispovedne škole u Ugarskoj, str. 77—91; Šta se traži od učitelja, str. 95—104.

²² Ljub. M. Protić: Neposredno obrazovanje moralnog karaktera, str. 52—68.

²³ ARHIV Srpske akademije nauka i umetnosti, Sremski Karlovci (u daljem tekstu — ASANUK), Školski savet, br. 576, 1902.

čega je Bački eparhijski školski odbor predlagao da se on suspenduje sa učiteljskog položaja.²⁴

Iako je Meduriću dozvoljeno da nastavi sa izdavanjem PEDAGOŠKOG ZBORNIKA, ovaj se nije pojavio 1903. godine.

Medurić, međutim, nije odustajao od težnje i pokušaja izdavanja pedagoških periodičnih publikacija. Početkom 1906. god. obratio se Školskom savetu s molbom da izdaje i uređuje književno-pedagoški mesečni list sa nazivom UČITELJSKA REČ. Školski savet je ovu molbu odbio s obrazloženjem da je, na osnovu izveštaja školskih vlasti (eparhijskog školskog referenta za Bačku), Medurić u svojoj školi pokazao loš uspeh u radu, tj. nije završio predviđen nastavni program, a od onoga što je urađeno, učenici vrlo malo znaju.²⁵

Posle svega ovoga, Medurić je nastavio da objavljuje članke o porodičnom vaspitanju, a naročito o ulozi majke u vaspitanju dece, prevashodno u časopisu ŽENSKI SVET.

Članci u PEDAGOŠKOM ZBORNIKU bili su brižljivo odabirani, te pisani sadržinski i stilski na zavidnom nivou, što nije bio slučaj u dugotrajnijim časopisima.

PEDAGOŠKI ALMANASI

Krajem 19. veka pored časopisa, listova, zbornika, u pedagoškoj periodici pojavio se nov oblik — pedagoški almanasi ili kalendari.

SRPSKI UČITELJSKI KALENDAR (1896)

Prvi pedagoški kalendar na srpskohrvatskom jeziku pokrenuo je 1896. god. Jovan Janko Knežević,²⁶ profesor Srpske ženske učiteljske škole u Pakracu, sa nazivom SRPSKI UČITELJSKI KALENDAR za prestupnu 1896. godinu.²⁷

KALENDAR je izašao 1. juna 1895. godine (polovinu godine unapred da bi mu važnost dospela za 1896. godinu). Izdavači su bili Jovan

²⁴ ASANUK, Školski savet, br. 149, 1900.

²⁵ ASANUK, Školski savet, br. 266, 1906.

²⁶ Jovan Janko Knežević (1867—1912). Rođen u Kulpinu, završio gimnaziju u Sremskim Karlovcima i Novom Sadu; učiteljsku školu započeo je u Somboru. Kao učenik ove škole bio je inicijator upućivanja podrške učiteljima — poslanicima u Srpskom narodno-crkvenom saboru iz redova Srpske radikalne stranke u Ugarskoj, zbog čega je bio isključen iz škole, jer je bila zabranjena politička aktivnost kako učiteljima tako i učenicima srednjih škola. Učiteljsku školu je završio u Karlovcu, a potom i Pedagogijum u Beču. Od 1896. godine postao je profesor Srpske ženske učiteljske škole u Pakracu. Bio je član Hrvatskog književno-pedagoškog zbora. Sarađivao je u pedagoškim časopisima (NOVI VASPI-TAČ, ŠKOLSKI ODJEK).

²⁷ O ovom kalendaru može se saznati na indirektan način: iz Kneževićevih pisama, tadašnje štampe i literature. Autor ovog teksta nije video nijedan primerak; Biblioteka Matice srpske ga ne poseduje.

Đurić, upravnik Ženske učiteljske škole u Pakracu i Jovan Janko Knežević, profesor-suplent iste škole. Vlasnik je bio Knežević, a štampanje je obavljeno u Srpskoj manastirskoj štampariji u Sremskim Karlovcima. KALENDAR je imao 15 štamparskih tabaka.²⁸

Iz pisma koje je Knežević uputio Varađaninu saznaje se da je KALENDAR naišao na dobar prijem u javnosti. Na istom mestu naveden je i njegov sadržaj. KALENDAR je imao tri dela:

1. kalendarski deo — pored teksta, objavljene su fotografije školskih nadzornika (npr. Natoševića), pedagoga (Vukićevića, Varađanina, Bakića), učitelja (Grujića, Putnika i dr.), kao i crkvenih poglavara značajnih za finansijsko pomaganje školstvu i prosveti toga vremena;
2. školski shematizam — popis imena ličnosti u organima školske vlasti, učitelja i ostalih prosvetnih radnika u pojedinim mestima u Ugarskoj i Hrvatskoj;
3. poučno-zabavni deo.²⁹

UČITELJSKI KALENDAR (1904—1912)

Drugi pedagoški almanah sa nazivom UČITELJSKI KALENDAR pojavio se 1904. godine u Zemunu. Uređivao ga je i izdavao profesor Bogdan Đurđević.³⁰

KALENDAR je neometano izlazio tri godine (za 1904, 1905. i 1906/1907. god.). Međutim, izdavanje KALENDARA za 1908. i 1909. god. bilo je zabranjeno od strane državnih vlasti, zbog aneksije Bosne i Hercegovine Habsburškoj monarhiji.

Krajem 1907. god. Đurđević je uputio molbu Školskom savetu da KALENDAR preporuči svim školama sa nastavom na srpskohrvatskom jeziku. Savet je udovoljio ovoj molbi svojom odlukom br. 613/267 ex 1908 od 24. marta/6. aprila 1908. god. po kojoj je KALENDAR preporučen školskim odborima, učiteljskim i višim devojačkim školama.³¹

Zbog Đurđevićevog prelaska u Učiteljsku školu u Pakracu, KALENDAR nije izašao za godinu 1910. i 1911. Ponovo se pojavio 1912. god. u Vršcu.

Đurđevićev KALENDAR je sadržavao nekoliko celina:

²⁸ Jovan Janko Knežević Varađaninu, Pakrac, 10/22. (bez meseca) 1985, ROMS, Zbirka pisama, br. 15841.

²⁹ Jovan Janko Knežević Varađaninu (datum poštanskog žiga; pismo nema omot), ROMS, Zbirka pisama, br. 15751.

³⁰ Bogdan Ž. Đurđević (1878—1926). Rođen u Hlandži; završio je nižu gimnaziju u Pančevu i učiteljsku školu u Somboru. Radio je kao učitelj u Zemunu do 1909. god. U međuvremenu je završio potpunu gimnaziju u Novom Sadu i filozofsko-pedagoški fakultet u Jeni (danas u DDR), gde je diplomirao 1903. god. Postavljen je 1909. god. za profesora Srpske ženske učiteljske škole u Pakracu, gde je ostao do 1921. god. Sarađivao je u više pedagoških listova i časopisa. Prevodio je pedagoška dela i članke sa nemačkog na srpskohrvatski jezik.

³¹ ASANUK, Školski savet, br. 613, 1907.

1. istorijsko-pedagoški kalendar za svaki mesec (pominjanje važnih događaja iz istorije pedagoške teorije i prakse)
2. beležnik sa pedagoškim sentencama
3. fotografije pedagoga — autora članaka i njihove biografije navedene enciklopedijskim načinom
4. pedagoški članci
5. shematizam profesora i učitelja u srpskim narodnim, opštinskim i državnim školama u Ugarskoj, Hrvatskoj, Slavoniji, Bosni i Hercegovini, Srbiji, Crnoj Gori, Makedoniji i tzv. Staroj Srbiji (tj. Sandžak i deo Kosova i Metohije).

KALENDAR je, obuhvatajući sve krajeve srpskohrvatskog jezičkog područja, imao širok krug čitalaca, te na osoben način doprinosio zbližavanju učitelja i ostalih prosvetnih radnika iz raznih delova Habsburške monarhije.

Osnovni zadatak KALENDARA bio je »da zadovolji praktičnu potrebu«, tj. da učiteljima prikaže pedagoške radnike slikom i rečju, kako bi se oni međusobno zbližili, uočavajući zajedničke ciljeve i sredstva u vaspitno-obrazovnoj delatnosti. Za svaku godinu Đurđević je uspevao da obezbedi saradnju tada afirmisanih pedagoga (npr. dr Bakića, Protića, Neškovića, Varađanina, Miodragovića, Adžića, Stanojevića i dr.). Pored njihovih i Đurđevićevih originalnih priloga, bilo je i prevoda sa nemačkog i češkog na srpskohrvatski jezik.

*
* *

Pedagoški kalendari, naročito Đurđevićev, bili su osoben vid pedagoških periodičnih publikacija u našoj sredini. Iako su im svakako uzori bili crkveni kalendari, oni su predstavljali jedinstven i originalan način obraćanja pedagoškoj javnosti.

Đurđevićev UČITELJSKI KALENDAR ne predstavlja samo istorijski kuriozum, već i značajan izvor za upoznavanje pedagoške teorije i prakse na početku 20. veka u krajevima današnje Vojvodine i šire. S obzirom na raspored sadržaja u prva svoja tri dela, sličan je savremenim datotekama.

Dr Ljubica Acigan

PEDAGOŠKA PERIODIKA POJEDINIHI PROSVETNIHI RADNIHI U HABSBURŠKOJI MONARHIJI DO 1914. GODINE

Rezime

Pored zvaničnih organa državne i autonomne prosvetne vlasti u Habsburškoj monarhiji u drugoj polovini 19. veka, pokretanje periodičnih publikacija inicirali su stručna udruženja i pojedini prosvetni radnici. Sve ove periodične publikacije nastajale su u okviru crkveno-školske autonomije srpskog naroda u Monarhiji.

U radu su obrađeni pojava, analiza sadržaja i značaj sledećih pedagoških periodičnih publikacija, nastalih inicijativom pojedinaca: PROSVETA — poučan list za školu i narod (1877—1879); DOBROTVOR — list za nastavu i vaspitanje gluvonemih (1891—1892); PEDAGOSKI ZBORNIK (1899); pedagoški almanasi: SRPSKI UCITELJSKI KALENDAR (1896) i UCITELJSKI KALENDAR (1904—1912).

Obrada ove teme izvršena je na osnovu dokumenata sačuvanih u Rukopisnom odeljenju Matice srpske u Novom Sadu, Arhivu Srpske akademije nauka i umetnosti u Sremskim Karlovcima kao i na osnovu štampe druge polovine 19. veka na srpskohrvatskom jeziku u Habsburškoj monarhiji.

Dr Ljubica Acigan

EDUCATION PERIODICALS BY INDIVIDUAL PUBLISHERS AND EDUCATORS IN THE HABSBURG MONARCHY UP TO 1914

Summary

In addition to the official periodicals of state and autonomous education authorities in the Habsburg Monarchy in the second half of the 19th century, the starting of periodical publications as initiated by professional associations and individual educators. All of these periodical publications originated within the scope of the church-school autonomy of the Serbian nation in the Monarchy.

The paper studies the appearance, analyses the contents and importance of the following periodicals initiated by individual publishers: PROSVETA — poučan list za školu i narod /EDUCATION — an edifying periodical for schools and the people/ (1877—1879); DOBROTVOR — list za nastavu i vaspitanje gluvonemih /BENEFactor — a periodical for the teaching and upbringing of the deaf and dumb/ (1891—1892); PEDAGOSKI ZBORNIK /PEDAGOGICAL PAPERS/ (1899); and the pedagogical almanacs: SRPSKI UCITELJSKI KALENDAR /SERBIAN TEACHERS' CALENDAR/ (1896) and UCITELJSKI KALENDAR /TEACHERS' CALENDAR/ (1904—1912).

The study is based on documents held by the Manuscript Division of the Matica Srpska in Novi Sad, the Archives of the Serbian Academy of Sciences and Arts in Sremski Karlovci and also on the basis of periodicals dating from the second half of the 19th century published in Serbocroatian in the Habsburg Monarchy.

Dr EMIL KAMENOV

PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA KAO NAUČNA DISCIPLINA

Predmet i zadaci predškolske pedagogije kao naučne discipline

Položaj čoveka u prirodi i njegov razvoj kao vrste omogućen je, između ostalog, stalnim naporima da se prikupe, protumače, uopšte i sistematizuju razne vrste iskustva kako bi se otkrila međusobna povezanost i zakonitosti koje vladaju pojavama i procesima, radi delovanja u skladu sa njima i mogućnosti predviđanja njegovih posledica. Ova težnja za istinom dovela je do stvaranja sistema činjenica i stavova o pojedinim kategorijama i aspektima pojava i procesa u prirodi i društvu, za čije su ispitivanje razrađene posebne metodologije, odnosno — do nauka diferenciranih u naučne discipline. Nauka koja se celovito bavi fenomenom vaspitanja naziva se pedagogija a njena *disciplina koja proučava specifičnosti vaspitnog procesa dece ranih uzrasta, od rođenja do polaska u školu, jeste predškolska pedagogija.*

Predškolska pedagogija prikuplja, opisuje činjenice o pojavama i procesima u oblasti vaspitanja dece ranih uzrasta, utvrđuje pravilnosti u njima, tumači ih, otkriva objektivne zakonitosti i uzročno-posledične odnose koji u njima vladaju, uopštava u stavove i klasifikuje u teorij-ksi sistem koji omogućava da se dalje ne bavi njima pojedinačno, već njihovim opštijim kategorijama. Tom prilikom ona uzima u obzir težnje, smisao, svrhu pojava koje proučava, kao i načine uticanja na njihovo menjanje u poželjnom pravcu, što znači da se bavi i vrednosnim stavovima. Tako formiran sistem saznanja, odnosno iskaza o vaspitanju, predstavlja poseban način mišljenja u čijem svetlu utvrđene istine dobijaju nov smisao i postaju oruđe za otkrivanje novih činjenica, odnosno, razvijanje teorije predškolskog vaspitanja. Predškolska pedagogija ima i svoj futurološki aspekt, što znači da na osnovu utvrđenih zakonitosti u svom domenu i uvida u šira društvena kretanja i stremljenja, predviđa budućnost vaspitanja dece ranih uzrasta. Za ovu svrhu ona razrađuje sopstvenu istraživačku metodologiju kojom dolazi do specifičnih saznanja o svom predmetu. U okviru metodologije ona

utvrđuje probleme, formuliše hipoteze i razrađuje načine njihovog objektivnog proveravanja radi dolaženja do naučnih istina.

Prema tome, osnovni zadatak predškolske pedagogije kao naučne discipline je dolaženje do istine o jednom segmentu ljudske prakse — vaspitanju dece ranih uzrasta i faktorima koji posredno ili neposredno utiču na njihov razvoj. Međutim, kao razvojno-normativna naučna disciplina, predškolska pedagogija se ne zadovoljava samo opisivanjem stvarnosti i razradom teorijskih stavova, već teži da je planski menja na osnovu stečenih saznanja kao i da predviđa posledice svoga delovanja radi suočavanja sa njima. Otuda je jedan od njenih zadataka da postavlja zahteve za vaspitni rad u svome domenu u obliku principa i pravila koje treba zadovoljiti prilikom njegovog obavljanja, kao i da razrađuje ciljeve vaspitanja dece ranih uzrasta. Oni su u skladu sa opštim vaspitnim ciljevima, odnosno, shvatanjem čoveka i društva zasnovanom na marksističkoj filosofiji i društvenim ciljevima koje u konkretnoj istorijskoj etapi svoga razvoja postavlja naše društvo.¹

Da bi mogla unapređivati vaspitnu praksu, pedagogija je proučava, uopštava pozitivna iskustva, uočava praktične probleme i predlaže rešenja za njih, razrađuje strategije kao i sisteme sadržaja, metoda i sredstava za menjanje postojeće prakse u skladu sa potrebama dečjeg razvoja, aktuelnim društvenim trenutkom ali i perspektivama daljeg društvenog razvitka kome treba da doprinese u svom domenu. Naravno, važno da se prouče norme, vrednosti i ubeđenja doživljena u životnoj praksi određene sredine sa njenim socijalnim, nacionalnim i kulturnim obeležjima na čijoj sveukupnosti treba da se zasniva vaspitanje.² Takođe, predškolska pedagogija se stara o prenošenju svojih dostignuća u praksu, njihovoj konkretizaciji i primeni i prati rezultate ove primene, što joj obezbeđuje povratnu informaciju za unošenje korekcija i dalje unapređivanje teorije i prakse predškolskog vaspitanja.

Iako vrednosno orijentisana, ova pedagoška disciplina treba da bude kritična, kako prema predmetu svog proučavanja, tako i prema samoj sebi, odnosno, filozofskim, teorijskim i društvenim osnovama od kojih polazi, jer inače neće moći da otkriva istinu. »Nauka je želja da se prime činjenice čak i kada su one suprotne željama« (Skinner: 1969, 17). Zbog toga treba da kritički preispituje teorijske stavove i proučava praksu brige o najmlađima u našem društvu i dalekovido ukazuje na zablude i stranputice koje postoje u ovoj oblasti, predlaže

¹ To svakako ne znači da pedagogija svoje delovanje treba da svede na razradu vaspitnih sadržaja i metoda i zadovolji se uopšteno formulisanim ciljevima. »Da bi ciljevi vaspitanja bili postavljeni pedagoški, tj. da bi oni mogli da postanu uputstvo za praktično pedagoško delovanje, neophodno je da se specifično razrade i konkretizuju, uzimajući u obzir uzrasne osobine dece i onih sredstava koja su u stanju da u određenoj fazi razvoja deteta dovedu do željenog pedagoškog rezultata« (Božović: 1976, 116).

² Kako kaže N. Botani (Bottani): »...treba poznavati narodno iskustvo da bi se uspelo u realizovanju određenog programa vaspitanja, kao i da se izbegnu iluzije u pogledu efikasnosti planova, koncipiranih u institutima, školama za obrazovanje kadrova ili administrativnim službama (1979, 232).

rešenja i mogućnosti za konkretizaciju u vaspitnoj praksi najopštijih društvenih težnji. S obzirom na stalne i brze promene u načinima života i rada, kao i potrebama ljudi povezanim sa njima, takođe je potrebno neprekidno proveravanje vrednosti i efekata normi postavljenih u oblasti vaspitanja i obrazovanja ove dece i njihovo usklađivanje sa pomenutim potrebama kako se ne bi petrificirale i izvrgle u dogme koje onemogućavaju da naučna istina postane instrument menjanja svake stvarnosti, pa i pedagoške.

Uporedo sa osamostaljivanjem i daljim razvojem unutar pedagoške nauke, predškolska pedagogija treba da ulazi u interdisciplinarne odnose sa drugim pedagoškim disciplinama i disciplinama drugih nauka, preuzimajući, kritički ispitujući, ocenjujući i asimilirajući teorijske postavke, naučne činjenice, hipoteze i probleme iz njih i pružajući im, na odgovarajući način, sopstveni doprinos. Naročito je važno da produbljuje i razjašnjava osnovne pedagoške pojmove u svetlu specifičnosti razvoja dece ranih uzrasta i mogućnosti delovanja na njega kako bi mogla da vrši teorijska uopštavanja, operacionalizuje ih i konkretizuje u praksi predškolskog vaspitanja.

Danas postoje vrlo bogata saznanja o razvoju deteta, međutim, podaci do kojih su došle druge nauke često su međusobno protivrečni i fragmentarni. Otuda je zadatak predškolske pedagogije da ih prikuplja, uobličava, interpretira i vrši sintezu među njima iz pedagoškog ugla, povezujući ih u kvalitativno novu celinu koja će omogućiti da se sa većom sigurnošću deluje na razvoj i učenje dece ranih uzrasta.

Konstituisanje predškolske pedagogije kao naučne discipline

Misli o vaspitanju dece ranih uzrasta mogu se naći već u antičkoj Grčkoj, u delima Platona i Aristotela. Tokom vekova značajne ideje o tome iznosili su humanistički orijentisani mislioci Jan Amos Komenski, Džon Lok, Žan Žak Ruso, Johan Hajnrih Pestaloci, kao i socijalisti utopisti, posebno Šarl Furje i Robert Oven. Oven je značajan jer je, pored Johana Fridriha Oberlina, jedan od osnivača prvih ustanova : vanporodičnu brigu o najmlađima. U tom pogledu svakako je najzaslužniji Sridrih Frebel, koji je u prvoj polovini XIX veka stvorio prvi originalan sistem predškolskog vaspitanja u dečjim vrtićima kao vaspitno-obrazovnim ustanovama, zasnovan na filozofiji svoga vremena.

Za konstituisanje predškolske pedagogije kao naučne discipline izuzetno je značajan doprinos Marije Montessori koja je svoj, takođe originalan sistem predškolskog vaspitanja, pokušala da zasnuje na naučnim činjenicama. U tom pogledu vredni su i napor P. P. Blonskog, S. T. Šackog, E. I. Tihejeve i dr. da u mladoj Sovjetskoj republici oforme posebnu nauku koja bi svestrano izučavala sve aspekte razvoja deteta — pedagogiju.

Intenzivniji razvoj predškolske pedagogije započinje pre četvrt veka, kada je na njeno osamostaljivanje, pored diferenciranja unutar

same pedagoške nauke koja se razvijala, uticao još niz činilaca. Pre svega, naglo je povećan interes za dete i detinjstvo, za njegovo sazrevanje, razvitak, vaspitanje i obrazovanje, kao i probleme na koje u toku tih procesa nailazi. Zahvaljujući otkrivanju velikih razvojnih potencijala shvaćen je značaj ovog perioda za čitav dalji razvoj ličnosti, socio-emocionalni isto kao i fizički i intelektualni, tako da nastaju dečja psihologija i psihijatrija, pedijatrija, a među pedagoškim disciplinama — predškolska pedagogija.

Potrebu za konstituisanjem jedne posebne pedagoške discipline koja će se baviti vaspitanjem i obrazovanjem dece pre njihovog polaska u školu uslovio je i intenzivan razvoj mreže predškolskih ustanova (prouzrokovan najviše izmenjenom ulogom žene-majke u porodici) koji se podudarao sa povećanim potrebama za obrazovanje, odnosno, obuhvatanje ranijih uzrasta sistemom vaspitanja i obrazovanja. Ubrzo je shvaćeno da tradicionalni školski metodi i sadržaji, kao i način organizacije života i rada u školi, koji više ne zadovoljavaju ni potrebe savremene nastave, još manje odgovaraju i ne mogu se primeniti u radu sa decom predškolskog uzrasta. Postavio se zahtev za stvaranje jedne teorijske i praktične discipline koja će se baviti ovom problematikom u predškolskim ustanovama, uzimajući u obzir razvojne specifičnosti dece koja ih pohađaju ali i potrebu kontinuiteta sa ostalim stupnjevima sistema vaspitanja i obrazovanja (vertikalni kontinuitet) i faktorima koji učestvuju u delovanju na dečji razvoj u uzrastu pre polaska u školu (horizontalni kontinuitet).

Brži razvoj predškolske pedagogije kao naučne discipline danas najviše sprečava nedovoljna izgrađenost pedagogije kao matične nauke, naročito izvestan konzervatizam koji joj otežava da se uskladi sa dostignućima i potrebama svoga vremena. Međutim, upravo u tom pogledu ova relativno nova disciplina ima izvesne prednosti jer je manje opterećena tradicijama, što joj omogućava da lakše i uspešnije asimilira savremena naučna saznanja i dostignuća, vršeći prodore koji, sa svoje strane, imaju pozitivan povratni uticaj i na pedagogiju.

Predškolska pedagogija u sistemu pedagoških disciplina

Ima više kriterijuma po kojima se sistem pedagoških saznanja deli na manje celine, na primer, prema uzrastu, mestu gde se obavlja vaspitno-obrazovni rad, vremenu, vaspitnim faktorima ili kombinovano. Prema uzrasnom kriterijumu konstituišu se pedagoške discipline čiji su predmet izučavanja vaspitanje i obrazovanje u pojedinim periodima života deteta, što je učinjeno sa periodom ranog detinjstva do polaska deteta u školu. Disciplina koja se bavi vaspitanjem na tom uzrastu naziva se predškolska pedagogija.

Koliko god je opravdano konstituisanje predškolske pedagogije kao naučne discipline s obzirom na specifičnosti uzrasta kojim se bavi, ostaje uvek značajna dilema ne prekida li se time kon-

tinuitet među pojedinim uzrastima na celovitom putu koji dete prelazi od rođenja do zrelosti. Da takva opasnost postoji, najbolji su primer nesporednosti i diskontinuitet između predškolskog i osnovnoškolskog stupnja sistema vaspitanja i obrazovanja, od kojih najviše neprimliko imaju deca. Načelno rešenje ovog problema je u tome da se prilikom isticanja specifičnosti predškolskog perioda nikada ne gubi iz vida ono što je opšte kod dece svih uzrasta i ono što povezuje pojedine razvojne stupnjeve među sobom, kao i stalna primena u predškolskoj pedagogiji saznanja pedagoških disciplina koje nisu formirane polazeći od uzrasnog kriterijuma (porodična pedagogija, istorija pedagogije, pedagoška metodologija i dr.).

Predškolska pedagogija izučava sve faktore koji utiču na razvoj deteta, pre svega porodicu, zatim ustanove za predškolsku decu (dečje jaslice, dečje vrtiće i alternativne institucije), kao i druge faktore od značaja za dečji razvoj u društvu u kome dete odrasta i u njegovoj prirodnoj okolini, faktore koji se uključuju u intencionalno delovanje na dečji razvoj ili mogu poslužiti ovom delovanju.

Predškolska pedagogija (kao disciplina konstituisana prema uzrastu na koji se deluje) ukršta se sa porodičnom pedagogijom (disciplinom prema kriterijumu podele na faktore koji utiču na razvoj i učenje) u svom bitnom segmentu koji se odnosi na porodično vaspitanje predškolske dece. Otuda je moguće govoriti o predškolskoj pedagogiji u širem i u užem smislu, zavisno od toga da li obuhvata i porodično vaspitanje predškolske dece ili ne, zavisno od kriterijuma koji se primeni za sistem pedagoških disciplina.³

Odnos predškolske pedagogije sa drugim naukama

U našem veku detinjstvo je istraživano iz vrlo različitih aspekata i prikupljene su mnoge činjenice značajne za predškolsku pedagogiju. Međutim, one same nisu dovoljne za konstituisanje predškolske pedagogije kao naučne discipline, niti se ona može jednostavno dedukovati iz nauka koje su došle do ovih činjenica (kao što se ne može u potpunosti ni razgraničiti), bez obzira koliko one bile bogate i obuhvatne. Naime, čak i kada se odnose na vaspitanje dece ranih uzrasta, druge nauke se njime bave iz svog ugla, tretiraju vaspitanje kao dati (a ne zadati) faktor dečjeg razvoja, ne razmatrajući najčešće mogućnosti za njegovo unapređivanje, menjanje.⁴ U svakom slučaju, za potrebe pred-

³ Kao nastavno-naučna disciplina na pedagoškim akademijama i fakultetima predškolska pedagogija se predaje u navedenom užem smislu, budući da je iz nje problematika porodičnog vaspitanja uglavnom izostavljena.

⁴ Na primer, socijalna psihologija je prikupila mnoštvo činjenica o efektima primene nagrada i kazni u vaspitanju, međutim nikada nije postavila niti rešavala pitanje etičke opravdanosti nagrada i kazni, potrebe i mogućnosti da se one zamene humanijim oblicima uticanja na dečje ponašanje, a još manje tragala za njima.

školske pedagogije pomenute činjenice treba sistematizovati i uobličiti tako da mogu poslužiti za bolje razumevanje i uticanje na proces usmeren da izaziva razvojne promene, kakav je vaspitanje.

Postoji niz nauka koje mogu mnogo da kažu o razvojnim fenomenima kao što su psihologija, sociologija, antropologija i dr. Međutim, i kada se bave istim pojavama, pristup im je drugačiji jer ih zanima njihov opis i tumačenje, pojave po sebi, dok pedagogija prilazi pojavama iz aspekta vaspitanja, imajući u vidu razvojne ciljeve i potrebu delovanja na razvoj, na njihovo nastajanje i menjanje. Prema tome, pomenute nauke mogu, na primer, da pruže podatke o nizu uticaja koje vrši društvena sredina u kojoj deca odrastaju na njihov razvoj, ali ne i kako ovim uticajima racionalno upravljati da bi se izvršile željene razvojne promene. Za predškolsku pedagogiju nije dovoljno da na vaspitne procese gleda samo kao na nešto što postoji takvo kakvo je, već i kao nešto što treba da bude, čemu se teži, što je moguće postići, uz otkrivanje najefikasnijih i najpouzdanijih načina da se to i postigne.⁵

Između pedagogije i drugih nauka je po pravilu tokom njihovog razvoja uspostavljan odnos koji je, sa jedne strane, značio diferenciranje, a sa druge — povezivanje na jednom višem nivou. Ovo se naročito zapaža kod odnosa sa psihologijom u sferi predmeta i metoda obeju nauka (Potkonjak: 1978, 95—6).

Istovremeno se postavlja pitanje šireg svrstavanja nauka koje se iz raznih uglova bave razvojem radi njegovog unapređivanja, o čemu posebno govori Dž. Bruner (Bruner): »Ali ja sam duboko ubeđen da psiholog ne može sam da stvori teoriju o tome kako pomoći kognitivni razvoj i ne može sam da nauči kako obogatiti i pojačati snage ljudskog uma koji se razvija. Zadatak se postavlja čitavoj inteligenciji: naučnicima koji se bave ponašanjem i umetnicima, naučnicima i školskim ljudima koji su čuvari veština, ukusa i znanja u našoj kulturi. Posebni zadatak psihologa je da prevedu veštine i znanja u forme i vežbe koje odgovaraju umu u razvoju... Smatram da nedostaje jedno svrstavanje koje bi se moglo nazvati razvojne nauke (the growth sciences). Oblast pedagogije treba da bude jedan od učesnika u razvojnim naukama« (1971, 66—7).

Među razvojnim naukama ipak se izdvaja *psihologija* kao nauka o pojavama u psihičkom životu, čijim se istraživanjima utvrđuje priroda ovih pojava, njihove karakteristike i transformacije. Zahvaljujući njenim rezultatima moguće je ispitivati strategije uspostavljanja tih promena, što je zadatak pedagogije. Prema L. I. Božović, psihološka pitanja od naročito interesa za pedagogiju bila bi razrada sadržaja vaspitnog procesa i njihova raspodela po određenim uzrasnim perio-

⁵ Služeći se medicinskim rečnikom, nije dovoljno baviti se dijagnosticiranjem stanja već i terapijom, odnosno njegovim menjanjem.

dima, razjašnjavanje psiholoških zakonomernosti procesa formiranja dečje ličnosti i analiza pokretačkih sila tog formiranja (za stvaranje metodike vaspitanja) kao i razrada puteva i metoda proučavanja individualnih specifičnosti dece i načina ispoljavanja kvalitativnih promena do kojih dolazi u razvoju njihove ličnosti pod uticajem vaspitanja. »Shvatanje zakona psihičkog života deteta neophodno je i za stvaranje opšte teorije pedagogije i za razradu metodologije vaspitanja, i za učitelja koji praktično formira čoveka« (1976, 128—9, 114).

Prilikom korišćenja psiholoških činjenica u predškolskoj pedagogiji treba ipak biti oprezan i imati u vidu ograničenja, pa i mogućnosti da se ozbiljno pogreši ako se ne uzima u obzir deskriptivni karakter psihologije i normativni pedagogije. Psihološka saznanja naročito dobro mogu poslužiti za analizu sadržaja vaspitno-obrazovnog rada jer sadrže činjenice o razvojnim karakteristikama koje se moraju poštovati prilikom odlučivanja o njima, o redosledu aktivnosti koje se predviđaju za decu, odnosno, o određenim zrelostima ili gotovostima za učenje i sl. Međutim, korišćenje psiholoških saznanja pogoduje za odlučivanje o tome šta se može a šta ne može činiti sa decom na određenom stupnju njihovog razvoja, dok je odlučivanje šta i kako treba činiti, čemu treba težiti, prvenstveno predmet predškolske pedagogije.

Najveći problem za korišćenje psiholoških saznanja u predškolskoj pedagogiji predstavlja činjenica da nijedna od teorija kojima obiluje današnja psihologija nije u stanju da pruži kompletniju sliku o tako složenim pojavama i procesima kao što su oseti, percepcija, pamćenje, govor, rešavanje problema, učenje, motivacija, socijalno ponašanje i dr.⁶ Iz koherentne teorijske osnove pedagog-istraživač i vaspitač u predškolskoj ustanovi mogu da izvuku vaspitno-obrazovne zadatke, ustanove prioritete među njima, razviju odgovarajuće metode, naprave izbor u materijalima i deduktivno dođu do rešenja za niz svakodnevnih problema. Međutim, unutar dečje psihologije, kao grane psihološke nauke, nijedna teorija nije obuhvatila više od dela informacija o jednom ili više razvojnih aspekata. Da bi se neki od ovih aspekata potpunije shvatio u cilju razvojnog delovanja na njega, potrebno je uzeti u obzir činjenice koje su prikupile različite teorije i pravci, iako nema sasvim pouzdanih dokaza na osnovu kojih bi se ove teorije prihvatile ili odbacile u celini. U pedagoškim istraživanjima psihološke činjenice se ponekada moraju uslovno prihvatiti kao tačne, jer osnovni cilj nije njihova provera, već utvrđivanje zakonitosti važećih za pedagogiju kao nauku, što sadrži određene opasnosti.

Osim psihologije, pomenućemo još neke nauke koje su značajne za predškolsku pedagogiju, na čijem se modelu mogu razmatrati odnosi

⁶ Izuzev donekle Pijaževog (Piaget) učenja o razvoju. Međutim, čak i on, iako je detaljno izložio karakteristike pojedinih operacionih stadijuma, skoro ništa nije kazao o tome koji princip pokreće te aktivnosti i kako se prelazi sa jednih stadijuma na druge, što bi bilo od posebnog značaja za predškolsku pedagogiju.

sa drugim naukama i naučnim disciplinama koje proučavaju razvoj deteta iz različitih aspekata.

Sociologija kao nauka koja teži da utvrdi zakonitosti u društvenim sistemima i organizaciji, čoveku u društvu, grupnoj dinamici, ulogama i statusima i sl., značajna je za pedagogiju, naročito s obzirom da se fenomen vaspitanja ne može izučavati izvan društva u kome se ono obavlja i društvenih odnosa uspostavljenih u njemu. Kao što će pokazati istorijski razvoj vaspitanja, faktori koji su određivali njegove ciljeve, karakter, metode i dr., bili su uvek društveno uslovljeni. Zakonitosti utvrđene u oblastima društvene brige i staranja o najmlađima, njihovog tretmana u sklopovima socijalnih odnosa i uvođenja u status zrelih osoba od najvećeg su značaja za utvrđivanje zakonitosti kojima se bavi predškolska pedagogija i razrađivanje strategije postupaka kojima će se doprineti njihovom uspešnijem uključivanju u društvenu zajednicu.

S obzirom da se i sociologija i pedagogija bave svaka na svoj način vaspitanjem kao oblašću društvene delatnosti, kao i da »čitav proces razvijanja, vaspitanja i samovaspitanja ličnosti, uvek sadrži i momente socijalizacije te ličnosti, i to socijalizacije putem vaspitanja, pre svega, putem socijalnih odnosa, kontakata i dodira interpersonalnog karaktera«, između njih nužno postoji bliskost (Potkonjak: 1978, 101). Težnja da se proučava društveni aspekt vaspitanja uticala je na formiranje pedagoške sociologije, odnosno sociologije vaspitanja, kao granične discipline između sociologije i pedagogije koja se bavi odnosima između vaspitanja i drugih socijalnih struktura (ekonomskih, političkih i verskih organizacija, rodbinskih veza, vaspitnih grupa i sl.).

Povezanost između *antropologije* i pedagogije »posebno je naglašena u onim pedagoškim koncepcijama koje polaze i počivaju na principu poštovanja čoveka kao individue, koje to stavljaju u centar svojih pedagoških delatnosti« (Potkonjak: 1978, 111), što je karakteristično za savremenu predškolsku pedagogiju koja, svakako, ne zapostavlja ni društvene aspekte razvoja deteta. Antropologija kao nauka o čoveku, koja se bavi fizičkim i rasnim karakteristikama ljudske vrste, njenim kulturno-istorijskim, geografskim i uopšte sredinskim osobinama i odnosima, kao i razvojem ljudskog društva, vrlo je zanimljiva za pedagogiju koja pokušava da se zasnje na integralnom saznanju o očoveku. Metodologija koja se primenjuje u antropologiji pogoduje i pedagoškim disciplinama jer ova nauka čoveka proučava celovito, kao što se i vaspitanjem pokušava celovito delovati na razvoj. U svakom slučaju, antropološka istraživanja daju mnogo podataka o tome kako sredina utiče na razvoj; podstiče ga ili ograničava. U ovom pogledu takođe su značajni podaci do kojih dolazi *etologija* (koja proučava ljudsko ponašanje zavisno od uticaja sredine) i *etnologija* (sa svojim deskriptivnim i komparativnim proučavanjima ljudskih kultura). *Kulturna antropologija* može pomoći pedagogiji da sazna više o tome šta je kultura i kako ona određuje čoveka i njegov razvoj, odnosno, u kojoj meri se vaspitanje može posmatrati kao prenošenje i asimilacija kulture, odnosno »akulturacija«. Budući da se vaspitanje i obrazovanje

obavljaju na osnovu materijalnih i duhovnih vrednosti stvorenih u jednom društvu u toku njegovog razvoja, kao i da ove vrednosti snažno utiču na razvitak deteta već i same po sebi, odlučujuće pitanje za pedagošku nauku je da upozna karakteristike kulture određene zajednice kako bi se moglo donekle racionalno upravljati njenim uticajima.

Između pedagogije i antropologije je stvorena granična disciplina pod nazivom pedagoška antropologija, odnosno antropologija vaspitanja, čija je problematika naročito značajna za predškolsku pedagogiju u takvim aspektima kao što su mogućnosti razvoja dece ranih uzrasta i oformljivanja njihove ličnosti, faktori tog razvoja, odnos deteta i kulture, uloga institucija za predškolsko vaspitanje i obrazovanje i njihovih programskih sadržaja u prenošenju kulture na decu, funkcija vaspitača i dr.

Konačno, ne treba zaboraviti filozofiju iz koje se pedagogija, kao i mnoge druge nauke, izdvojila u toku svoga razvoja, zadržavši sa njom mnogo zajedničkog.⁷ *Filozofija* se bavi shvatanjem čoveka, njegovog položaja u svetu, smislom življenja, etičkim, estetskim i logičkim kategorijama, što je značajno za pedagogiju koja u svoju osnovu stavlja određena filozofska shvatanja od kojih polazi prilikom određivanja cilja i zadataka vaspitanja kao i formulisanja vrednosnih stavova i normi kojima procenjuje ono čemu teži i šta postiže. Bez povezanosti sa progresivnom filozofijom ona ne može da postigne nivo nauke jer je potrebno da svoja proučavanja dovede u ravan sa odgovarajućim filozofskim, odnosno teorijskim koncepcijama (Potkonjak: 1978, 88—95).

Za predškolsku pedagogiju, čija je teorijsko-metodološka osnova marksistička filozofija sa svojim učenjem o ljudskoj emancipaciji, pored onoga što je navedeno, naročito je važno shvatanje deteta i detinjstva, njegovog položaja u ljudskoj zajednici i smislu delovanja na njegov razvoj. Isto tako, značajna su i sva zbivanja u duhovnoj i materijalnoj sferi našeg socijalističkog društva, kako bi vaspitanje najmlađih i po svojim ciljevima i zadacima i po načinima njihovog ostvarivanja bilo u skladu sa ovim društvom i što uspešnije pripremalo decu za uključivanje u njega, njegovu dalju izgradnju i menjanje. Međutim, i pored svoje izrazite društvene opredeljenosti i marksističke zasnovanosti, predškolska pedagogija treba da zadrži naučnu distancu u odnosu na pojave i bude otvorena za kritiku, stalna preispitivanja i nova saznanja jer joj inače pretila opasnost od dogmatiziranja, koje je strano upravo marksizmu. Osim toga, njen odnos prema drugim naukama i disciplinama ne treba gledati jednostrano, samo kao »potrošača«

⁷ Šta više, ima autora koji smatraju da je autentični vaspitni čin put kojim se filozofija preobraća iz teorije u praksu života, da je »pouka... prva praksa filozofije«. Preko ove prakse se dokazuje i vrednost neke filozofije jer se kao životne pokazuju samo vaspitno relevantne ideje. »To ujedno znači da ćemo filozofske ideje na kojima se neko društvo utemeljuje daleko jasnije i autentičnije razabrati po tome na kojima se vrijednosnim pretpostavkama organizirao odgoj, nego po idejama i vrijednostima koje dominiraju u svijetu institucionalnog akademizma« (Marinković: 1981, 36, 39).

njihovih saznanja već interdisciplinarno, što znači da im može uzvratiti sopstvenim doprinosom, bilo proverom njihovih stavova na svom terenu, bilo činjenicama koje će o pojedinim fenomenima od opštijeg interesa samostalno utvrđivati. U svakom slučaju, nauke sa kojima predškolska pedagogija uspostavlja odnos su sve brojnije, naročito u onim slučajevima kada se konstituišu posebne discipline koje se iz raznih aspekata bave problematikom detinjstva. Osim toga, već se javljaju i takvi interdisciplinarni spojevi koji obuhvataju nekoliko disciplina unutar jedne ili više nauka.⁸

LITERATURA

- Bottani, N.: Ključni problemi društvene brige o deci, *Predškolsko dete*, Beograd, 1979/3, 231—45.
- Božović, L. I.: Aktuelni problemi vaspitanja i mesto psihologije u njihovom rešavanju, *Predškolsko dete*, Beograd, 1976/2, 113—29.
- Bruner, J. S.: *O poznavateljnomo razvitiu*, u knjizi *Issledovanie razvitiia poznateljnomo dejatelnosti*, pod red. J. S. Bruner, R. R. Olver i P. M. Greenfield, Pedagogika, Moskva, 1971, 57—98.
- Marinković, J.: *Utemeljenost odgoja u filozofiji*, Školska knjiga, Zagreb, 1981.
- Potkonjak, N.: *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*, Prosveta, Beograd, 1978.
- Skinner, B. F.: *Nauka i ljudsko ponašanje*, Obod, Cetinje, 1969.

Dr Emil Kamenov

PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA KAO NAUČNO-NASTAVNA DISCIPLINA

Dok se nauka, koja se celovito bavi fenomenom vaspitanja naziva pedagogija, njena disciplina, koja proučava specifičnosti vaspitnog procesa dece ranih uzrasta, od rođenja do polaska u školu, nazvana je predškolska pedagogija.

Osnovni zadatak predškolske pedagogije kao naučne discipline je dolaženje do istine o jednom segmentu ljudske prakse — vaspitanju dece ranih uzrasta i faktorima koji posredno ili neposredno utiču na njihov razvoj. Međutim, kao razvojno-normativna naučna disciplina, predškolska pedagogija se ne zadovoljava samo opisivanjem stvarnosti i razradom teorijskih stavova, već teži da je planski menja na osnovu stečenih saznanja, kao i da predviđa posledice svoga delovanja radi suočavanja sa njima.

Da bi mogla unapređivati vaspitnu praksu, pedagogija je proučava, uopštava pozitivna iskustva, uočava praktične probleme i predlaže rešenja za njih, razrađuje strategije kao i sisteme sadržaja, metoda i sredstava za menjanje postojeće prakse u skladu sa potrebama dečjeg razvoja, aktuelnim društvenim trenutkom i perspektivama daljeg društvenog razvitka kome treba da doprinese u svom domenu.

Uporedo sa osamostaljivanjem i daljim razvojem unutar pedagoške nauke, predškolska pedagogija treba da ulazi u interdisciplinarne odnose sa drugim

⁸ Primer za to je *socijalna psihologija vaspitanja* koja proučava vaspitne pojave (na primer, ulogu vaspitača, socijalnu interakciju u grupi dece i sl.) služeći se metodologijom socijalne psihologije, odnosno, stavlja naglasak na psihologiju socijalnog ponašanja u vaspitnom kontekstu.

pedagoškim disciplinama i disciplinama drugih nauka, preuzimajući, kritički ispitujući, ocenjujući i asimilirajući teorijske postavke, naučne činjenice, hipoteze i probleme iz njih, i pružajući im, na odgovarajući način, sopstveni doprinos.

Dr Emil Kamenov

PRE-SCHOOL PEDAGOGY AS A DISCIPLINE OF SCIENTIFIC STUDY AND INSTRUCTION

Summary

The science which deals with the overall phenomenon of education is called pedagogy, while one of its disciplines which studies the specific features of the process of up-bringing of young children, from birth to the start of school education, is called pre-school pedagogy.

The basic task of pre-school pedagogy as a scientific discipline is to discover the truth about a segment of human practice — the up-bringing of young children and the factors which influence their development, directly or indirectly. As a developmental-normative scientific discipline, pre-school pedagogy, however, does not satisfy itself with a description of reality and a working out of theoretical positions, but, rather, aims to alter them in a planned manner on the basis of acquired knowledge, and also to predict the effects of its activity in order to confront them.

In order to advance educational practice pedagogy studies it, generalises the positive experience, perceives the practical problems and suggests solutions to them, develops strategies and also systems of contents, methods and means for altering existing practice in keeping with the requirements of child development, the current social moment and the perspectives of further social development to which it should contribute in its own domain.

Parallel with its growing independence and further development within pedagogical science, pre-school pedagogy should also establish interdisciplinary relations with other pedagogical disciplines and with those of the other sciences, taking over, testing critically, evaluating and assimilating theoretical assumptions, scientific facts, hypotheses and problems deriving from them, offering them, in an adequate way, its own contribution.

EVA VARGA

RANI RAZVOJ NARATIVNE FORME

Neki od mogućih pristupa ispitivanju razvoja i uloge dečjeg literarnog iskustva, posebno razvoja narativne forme

U okviru problema socijalizacije narativne upotrebe govora, razmotrićemo uslove, ulogu, kao i neka ispitivanja rane socijalizacije naracije. Takođe ćemo dotaći problematiku dečjeg odnosa prema fikciji i fakticitetu. Problematiku sekundarne socijalizacije, koja je relevantna za školsku obuku literarnog iskustva, nećemo naćinjati.

U radu smo se oslanjali na shvatanja Vigotskog i Wallona o dećjem razvoju, koristeći knjigu A. Applebeeja »Dećje shvatanje priće«. Autor je u knjizi koristio od psiholoških ispitivanja kako Pijažea, tako i Vigotskog, pored oslanjanja na ideje mislilaca kao što su S. Langer i T. Kuhn, u vezi sa elaboracijom poetske upotrebe jezika, kao i njene uloge u reformulaciji elaboriranih iskustava.

U delu A. Applebeeja interesantan je pristup problematici. Autor sagledava razvoj naracije kako sa aspekta detetove produkcije priće, tako i sa aspekta detetovih mogućnosti slušanja i razumevanja samih prića kao literarnih tvorevina. On pokušava povezati naraciju sa razvojem načina upotrebe govora i razvojem kategorijalnog pojmovnog mišljenja, pretpostavljajući povezanost govora i mišljenja. Pored toga, zahvata i problematiku lićnog doživljavanja i elaboracije mogućih egzistencijalnih angažovanja pomoću poetske narativne upotrebe govora.

Koliko je uspeo u takvom sintetićkom pokušaju? Smatramo da je bio uspešniji u razmatranju povezanosti govora i mišljenja. Pri razmatranju lićnog i emocionalnog izražavanja i doživljavanja na kraju je ipak ostao na nivou postojećih klasićnih teza, koje akcentuju, s jedne strane, normativni etićki, a, s druge strane, emotivni kompenzativni aspekt literarnog iskustva. U njegovom pristupu ostaju nedovoljno problematizovane protivrećnosti i antinomije. Naroćito u vezi sa sekundarnom socijalizacijom, smatramo da nije radikalno prevazišao intelektualizam.

Literarna produkcija je deo ljudskog života, koji u oralnoj formi sačinjava aspekt socijalnog miljea deteta već na vrlo ranom uzrastu. Applebee ističe da je to deo ljudskog života, koji se izdvaja kao osobena simbolička produkcija, pomoću osobene upotrebe govora. Poetski način upotrebe govora tu se povezuje sa asimilatornom funkcijom, iz Pijažeeve teorije i određuje se kao funkcija produkcije i elaboracije ličnog gledišta, kao jednog od sredstava uređenja iskustva, posebno onog iskustva koje se tiče društvene ljudske egzistencijalne lične sfere. U tom domenu literatura je sagledana kao oruđe socijalizacije, koje nudi mogućnosti ljudskih perspektiva, prevazilazeći aktuelnu individualnu egzistenciju, ali bez depersonalizacije iskustava; dakle, integrišući upravo individualizovana lična doživljavanja i egzistencijalne mogućnosti u sferu perspektive univerzalnih mogućnosti lične egzistencije.

Interesantno je što asimilacija nije shvaćena kao izraz rane asocijalnosti deteta, nego se ona sagledava upravo kao rana socijalizacija simboličke produkcije deteta, u susretu sa mitskom poetskom društvenom upotrebom govora detetovog socijalnog miljea. Uloga umetničke upotrebe govora i artikulacije predstava i značenja sagledana je u prelazu ka konstrukciji POMOCU JEZIKA, odvajanju od aktuelnosti istuacije, u kreiranju virtuelnog predodžbenog plana.

Prelingvistički prekurzor poetske forme nalazi se u *ritmu*, u povezanosti organskih, fizioloških i govornih ritmova (koje u poetskoj formi zadržavaju bitnu ulogu). Već u prelingvističkoj fazi dete se senzibilizira za govorne ritmove. Pored uspavanki, pesama i pevanja bebama, navode se i podaci o dečjoj igri zvučnošću, intonacijom i govornim ritmom, na uzrastima kada počinje razvoj govora dece. Npr. R. Veir (Govor u kolevci, 1962), u analizi dečjeg monologa pre spavanja, navodi ovaj aspekt monologa. Međuigra govora i zvučnosti počinje obično pokušajem ovladavanja težom rečju i prelazi u igru samom rečju, sa njenom distorzijom radi zabave i rimovanja, postavši igra pukom zvučnošću, uz zanemarivanje značenja.

Applebee zaključuje da igra sa zvučnošću govora već u drugoj godini uključuje kako oblikovanje samog govora, tako i oblikovanje iskustva, jer se govor tu koristi kao diskurz o, za dete, značajnim događajima svakodnevnice. Sami monolozi, kao i prve priče koje dete može slušati, ograničeni su na svakodnevno iskustvo deteta, ali se ovaj diskurz rano susreće sa kulturnim konvencijama oblikovanja naracije.

Otud se ističe uloga ranog literarnog oralnog iskustva kao sredstva rane socijalizacije naracije, koja se može ispitati i preko konvencija upotrebljivanih pri ovakvoj jezičkoj upotrebi. Kada i kako dete koristi i prepoznaje konvencije narativne forme? Problemom konvencija naracije bavili su se Willy 1975, Cazden 1972, Sacks 1972, Bettelheim 1976, i kao neke od osnovnih konvencija u pričama za decu izdvojene su (za zapadnu kulturnu tradiciju engleskog govornog područja) sledeće formalne konvencije, npr. formule započinjanja, kao i završavanja priča (naslov ili »Once upon a time«, The end ili »happily ever after«), zatim konzistentna upotreba prošlog vremena u priči, zatim menjanje visine tona i načina govora koji odgovaraju pojedinim likovima, i uopšte

intonacija. Isto tako, sami karakteri, likovi su konvencionalni, kao i događaji i radnje, atributi likova. Najzad, priča pretpostavlja prihvatanje fiktivnog kao stvarnog (za vreme pričanja).

Stepen u kome su ove konvencije prepoznate i upotrebljavane kod dece može se uzeti kao indikator prepoznavanja i ovladavanja narativnom formom kao osobenim oblikom komunikacije i upotrebe govora.

Autor je izvršio analizu upotrebe konvencija na zbirci 360 sakupljenih priča (Pitcher i Krelinger, 1963), koje su deca od 2 do 5 godina dala kao odgovor na zadatak: »Ispričaj mi priču«, uzevši sledeće tri konvencije: započinjanje, završavanje i upotreba prošlog vremena.

Rezultati ukazuju da se rano javlja diferencijacija narativne forme, s obzirom na konvencije: 70% dvogodišnjaka već upotrebljavaju bar jednu od tri, dok 100% petogodišnjaka, dakle svi koriste bar jednu konvenciju, a 47% ih koristi sve tri konvencije. Statistički su značajne uzrasne promene.

Sa uzrastom se menja i složenost dečjih priča, gde je Applebee kao mere kompleksnosti koristio: broj reči, broj likova, broj incidenata, kao i druge mere (kompozitne). U posebnom ispitivanju 88-oro školske dece iz Londona uzrasta 6 i 9 godina, analizirano je i dečje prepoznavanje uobičajenih poznatih likova priča (razne životinje, fiktivni likovi kao veštice itd., i realistički likovi, kao roditelji, deca itd.) gde je takođe nađena uzrastna razlika. Na ovom uzorku ispitano je i realizam shvatanja priče, gde je akcenat bio na detetovom prepoznavanju fiktivnosti priče. Uzete su opšte poznate priče koje i ispitano dete zna. Korišćen je metod kliničkog razgovora, u vezi sa sledećim pitanjima: Gde živi Pepeljuga? Možemo li je posetiti? Je li Pepeljuga stvarna osoba? Da li je ikada bila stvarna osoba? Da li su priče uvek o nečemu što se stvarno desilo? Da li si ti ikad video diva?

Kod šestogodišnjaka dobivena je razlika u prepoznavanju fiktivnosti priče, u zavisnosti od pitanja: kada se pitalo za priču uopšte, ili kada se pitalo za određene karaktere iz priče. To sugeriše da dete shvata same priče kao fiktivni artifičijelni proizvod ranije, nego što prihvati same konkretne likove kao deo tog fiktivnog proizvoda. Dakle shvatanje fiktivnosti nije iznenadni uvid, jednokratno, nego pre proces tokom razvoja. Kod devetogodišnjaka postaje univerzalni odgovor da je priča samo priča.

Međutim, već na predškolskom uzrastu se javlja stvaranje i upotreba apsurdna. Ohukovsky, 1963, analizira u govoru dece inverzije uobičajenog reda, sleda svakodnevnih događaja poznatih detetu. Smatra to sredstvom konfirmacije realnog kroz apsurd, smisla kroz besmisao, što koriste i priče i pesme za decu. Dakle zajedno sa shvatanjem priče kao predstavljanja života, javlja se i shvatanje priče kao proste inverzije svakodnevnog života. Tek se kasnije shvata priča kao fikcija u smislu postavljanja alternativnih mogućnosti.

Konvencije u vezi sa oblikovanjem priče rano se socijalizuju, pa na kraju predškolskog uzrasta već uključuju i konvencije u vezi sa karakterima i njihovim atributima, formirana očekivanje mogućeg

ponašanja likova. Značaj ove rane socijalizacije formiranja fikcija i apsurda je u proširenju iskustvenog horizonta HORIZONTOM MOGUĆ-NOSTI.

Pored upotrebe konvencija i složenosti priče, Applebee je povezao narativni razvoj sa razvojem mišljenja oslanjajući se na Vigotskijevo ispitivanje funkcionalne upotrebe znaka. S aspekta procesa analize i sinteze, tj. organizacije priče, načina produkcije priče kao složene značenjske strukture, Applebee je izvršio analizu strukture dečjih priča iz zbirke Pitcher i Prelinger, 1963. Kao model je koristio Vigotskijevu analizu vrsta struktura (načina sinteze i analize, načina funkcionalne upotrebe reči u produkciji struktura) koje su po funkciji ekvivalentni konceptualnoj strukturi, ali se po načinu produkcije razlikuju, pa pokazuju strukturalne osobenosti. Applebee tako dolazi do šest tipova narativne strukture: sinkretička struktura, naracija (tj. konceptualna struktura), i četiri tipa kompleksivnih struktura-sekvencu (asocijativni kompleks), primitivnu naraciju (kompleks-zbirku ili kolekciju), nefokusirani lančani kompleks i fokusirani lančani kompleks (pseudo-pojam). Tu je potka priče analizirana kao serija elemenata ili incidenata, s tim da svaki sadrži seriju svojstava karaktera, radnji, situacija, tema.

Sinkretička organizacija vodi do neodređenih i neusmerenih celina, gde je način uopštavanja ograničen na povezivanje elemenata putem slučaja, prostim »dohvatanjem« najbližih elemenata koje dete nalazi oko sebe i koje prosto jukstaponira, naređa — skoro kao slobodne asocijacije — ali je tu osnova sinkretičke organizacije pažnja i opažanje. Tipičan narativni oblik je »i onda ... i onda ... i onda ...«. Prototip su liste karaktera. Ali u priči se koristi više od jednog načina organizacije, pa se sinkretička organizacija ne javlja sama, ali se javlja rano i može se uzeti kao opšta karakteristika prvih detetovih priča. Sinkret koriste i odrasli, ali voljno, namerno, sa drugim načinima organizacije. Primer (primer je naš — E. V.) takve organizacije je kada dete na početku »narativne karijere« naređa predmete koje zatiče oko sebe u prostori dok priča, koje onda lik u priči nosi sa sobom negde, gde ulaze takvi predmeti kao radio, frižider, vaza za cveće itd., dakle bez veze sa njihovom funkcijom i prirodom, prosto jer su se tu zatekli oko deteta.

Najrazvijeniji vid organizacije priče je naracija, gde potka priče postaje reverzibilna, pa su kraj i početak priče unutrašnje, tematski povezani, te iz inicijalne situacije proizlazi ishod-zaplet i njegovo rešenje. Često je to moralna tematika, pouka, poruka, kroz primer priče (struktura mnogih zapadnih bajki i priča za decu). U ovakvoj su organizaciji oba procesa, i analiza i sinteza, zastupljeni, pa su incidenti povezani kako sa privilegovanim centrom, tako i između sebe, tokom učlanjivanja incidenata u potku, tj. tokom razvijanja teme. Učlanjivanje sadrži i kauzalne i logičke veze, pored povezivanja na osnovu sličnosti i komplementarnosti (razlika) i vremenskog sleda. Takođe, pored učlanjavanja iskaza, preedstava, učlanjuju se i iedje, ali se može voditi računa i o zvučnosti. Centracija podrazumeva povezanost svakog ele-

menta sa privilegovanim svojstvom koji je konstantan tokom razvijanja teme, obezbeđujući jedinstvo, centar, fokus ili okvir, dakle osnovu učlanjivanja i razvijanja priče. Prava naracija se proteže od jednostavnih oblika zasnovanih na kompleksivnim organizacijama, sve do pravih pojmovnih organizacija (gde se pojavljuju apstraktne logičke i kauzalne veze zasnovane na hijerarhiji apstraktnih svojstava i tematsko centriranje poentom priče). Složeni oblik u kom dominantan mehanizam postaje konceptualna organizacija nije završni stadij razvoja literarne strukture, već takva organizacija može i sama postati deo još kompleksnije literarne strukture.

Kod svih oblika kompleksivnih struktura veze elemenata su faktičke, konkretne, spram apstraktnih logičkih veza pojmovne organizacije. Veze su raznorodne i kompleks je neograničen.

Kod sekvence ili asocijativnog kompleksa pojavljuje se centracija ograničena na veze po sličnosti koje svaki element vezuju sa centrom, bez njihovog međusobnog učlanjivanja, koje ostaje ograničeno na temporalne sekvence, dobivene prostom repeticijom radnje ili karaktera. Primer takve strukture je priča o »lošoj« osobi, koja sadrži ređanje njenih radnji (elaboracija »biti loš«) ili događaja tokom dana. Forma je: »A čini X radnju, A čini Y radnju, A čini Z radnju...« ili »A čini X osobi N, A čini X osobi O, A čini X osobi P...«. Prototip ovakve strukture su katalogi.

Kod primitivne naracije ili kompleks zbirke-kolekcije, struktura je zasnovana na vezama komplementarnosti, i to bazirano na praktičkom iskustvu, dakle na uzajamnoj participaciji elemenata u zajedničkoj radnji, funkcionalnoj kooperaciji u datoj situaciji i praktičkoj akciji. Oko jezgra, koje je tu događaj koji je privremeno postao značajan za dete, učlanjuje se skup komplementarnih svojstava; zato tu centar daje konkretni fokus, koji se amplifikira i osvetljava kolekcijom skupljenom oko njega. Primer je: biti loš vodi batinama — skupljanje komplementarnih situaciono povezanih konkretnih implikacija »biti loš«, koje ne prevazilaze detetovo životno iskustvo. Ovo je najčešći način kako deca shvataju priče koje slušaju, dakle kao kolekciju komplementarnih događaja organizovanih oko neke centralne situacije — radnje.

Nefokusiran lančani kompleks nema centar, već se koristi učlanjivanje ograničeno na parove, tj. uzimaju se indicije po parovima, pa se svojstva kojima se vezuju parovi unutar para menjaju između njih. Time se omogućava uvođenje mnoštva svojstava, za razliku od dosadašnjih ograničenih centracija priča, pa se razbija sinkretička centracija i elaborira mnoštvo svojstava. Međutim, početak i kraj priče nemaju mnogo veze, priča kao celina gubi direkciju, likovi ulaze i izlaze iz priče, menja se tip aktivnosti.

Fokusirani lančani kompleks koji odgovara pseudokonceptima, povezuje procese asimilacije i sinteze, ali je mehanizam organizacije kompleksan a ne konceptualan. Centar je obično glavni lik-heroj, konkretan, a tipičan oblik je razvijanje serije događaja kroz koje prolazi glavni lik. Ti događaji mogu biti učlanjeni kao u nefokusiranom lančanom kompleksu, po parovima, pa su u celinu povezani samo fokusom

priče, herojem. To je struktura tipa »Avanture heroja X« u nastavcima. Ovo je najpopularniji tip narativne forme među starijom predškolskom i školskom decom. Mnoge priče za decu su samo ovog tipa, a takvi su i epovi, kao i serije za odrasle u nastavcima.

Autor je izvršio multivarijantnu analizu diskriminativnosti ovih kategorija narativnih struktura, našavši veliko preklapanje između sekvenci i pseudopojma (fokusiranih lančanih kompleksa), kao i između pseudopojma i primitivne naracije (kolekcije). Iz toga proizlazi zahtev za preciznijim određenjem ovih kategorija i njihovih razlika. Međutim našao je statistički signifikativnu razliku s obzirom na uzrast, kada je komparirao grupu dece od dve i tri godine sa grupom od četiri i pet godina. (Uzorak obuhvata po 30-oro dece od dve do pet godina, ukupno 120). Sa uzrastom, fokusirani lančani kompleks (pseudopojam) postaje dominantna struktura, zamenjujući sekvencu, koja je bila dominantna kod dvogodišnjaka. Primitivna naracija se smanjuje i pojavljuje prava naracija kod petogodišnjaka.

Priče starije dece su složenije. Multivarijantnom analizom kovanice razlika kompleksnosti potke priče, uz kontrolisani uzrast, tražen je odgovor na pitanje — da li sam uzrast može objasniti dobivenu uzrasnu razliku, ili je pored uzrasta i sama narativna struktura u vezi sa složenošću priča. Najznačajniji nalaz po Applebeeu jeste rezultat koji sugeriše da postoje stvarne razlike u kompleksnosti narativnih struktura, koje odgovaraju raznim načnima organizacije priča. Otud nisu svi načini organizacije pristupačni detetu najranijeg uzrasta, niti s aspekta razumevanja slušane priče, niti s aspekta »pravljenja« priče.

Na kraju, želimo naglasiti da prosto suprotstavljanje fikcije i fakticiteta x u analizi dečjeg shvatanja veoma pojednostavljuje kako razvoj, tako i sagledavanje samih ljudskih mogućnosti, sposobnosti imaginacije i spoznaje. Ispitivanja razvoja narativne forme idu u prilog shvatanjima o ranoj socijalizaciji I SAME IMAGINATIVNE FUNKCIJE. Dete rano participira u simboličkoj društvenoj interpersonalnoj sredini, i to ne samo kao slušalac, nego i kao izvođač, i sam produkuje simboličke tvorevine koje mu njegov dostignuti stepen razvoja omogućava. Ono učestvovanjem i aktivnom produkcijom razvija i individualizuje ljudske mogućnosti. Takvo shvatanje potvrđuju i ova ispitivanja razvoja narativne forme, u posebnom domenu literarnog iskustva i stvaralaštva.

DODATAK

Želimo dati nekoliko primera inserata kliničkog razgovora vođenog sa decom o realnosti i irealnosti sadržine priča (iz knjige »Dečje shvatanje priče« A. Applebeja)

Heidi K. (6,0) — Gde živi Pepeljuga? — »Sa njene dve ružne sestre.«
— Gde je to? — »Mislim da je u jednoj staroj kući.« — Da li

mi možemo da je posetimo? — »Ne.« — Zašto ne? — »... Jer one kažu da Pepeljuga ne može doći jer treba da opere tanjire i sve sudove, i da opere pod.« — Hmmm, da li misliš da možemo posetiti ružne sestre? — »Da.« — Možemo? Kuda bi išla? — Da li misliš da je to blizu ili daleko? — »Daleko« KASNIJE... Da li je Pepeljuga stvarna osoba? — »Jeste.« — Šta misliš, šta ona radi baš sada? — »Pere pod.« — Jesu priče uvek o nečem što se stvarno desilo? — »Da.« — Kada su se desile stvari iz Crvenkape? — »U septembru« (za vreme intervjuja je bio septembar, napominje autor).

Sarah L. (5,9) Gde živi Pepeljuga? — »U dvorcu.« — Gde je dvorac? — »Blizu reke.« — Možemo li je mi posetiti? — »Ne.« — Zašto ne? — »Trebalo bi preći reku.« — Kada bismo mogli preći reku, da li bi ona razgovarala sa nama? — »Da.«

Joseph L. (6,3) Da li je Pepeljuga stvarna osoba? — »Nije.« — Da li je ona ikad bila stvarna osoba? — »Nije, ona je umrla.« — A da li je bila nekad živa? — »Jeste.« — Kada je ona živela? — »Jako davno, kada sam ja imao jednu godinu.« — Da li su priče uvek o nečemu što se stvarno desilo? — »Jesu.« — Kada su se desili događaji u Crvenkapi? — »Jako davno, kada sam ja bio beba, onda su se desile, Onda je bilo veštica i takvih, jako davno.«

Colin C. (5,11) Da li si ikada video diva? — »Nisam.« — Zašto misliš da nikad nisi video nijednog? — »Zato, jer sam video na televiziji jednog, ali taj je bio robot.« — kasnije — Šta misliš gde žive divovi? — »U Južnoj Americi.« — Jesu divovi pravi? — »Jesu.« — Jesu? Da li misliš da bi jedan mogao ikada doći ovamo? — »Ponekad. Ja mislim da neko to vozi unutra.«

Kevin T. (6,2) Posle afirmacije da je Pepeljuga prava, u nastavku razgovora: Da li je Pepeljuga prava osoba? — »Nije.« — Šta je ona? — »Ona je, ona je, ona je samo, samo lutka.« — Samo lutka? A šta je onda sa njenom kućom? Misliš li da je njena kuća prava? — »Ne.« — Da li je to nešto što možemo posetiti? — »Ne... ne, mislim da nema takvih stvari kao Pepeljuga.« — Otkud onda nama priča o tome? — »Iz knjiga.« — Zar nisu priče o nečem što se stvarno desilo? — »Nisu. Neke od njih jesu.«

LITERATURA

- Applebee, Arthur N.: The Child's concept of story Chicago: UCP, 1978.
Where does Cinderella live?, Use of English 25:136—41, 1973.
Bettelheim, B.: The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales. New York: Alfred A. Knopf, 1976.

- Cazden, C. B.: Child language and education. New York: Holt, Rinehart, and Winston. 1972.
- Chukovsky, K.: From two to five. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. 1963.
- Pitcher, E. G., and Prelinger, E.: Children tell stories: An analysis of fantasy. New York: International Universities Press, 1963.
- Sacks, H.: On the analyzability of stories by children. In Directions in sociolinguistics, ed. John J. Gumperz and Dell Hymes, New York: Holt, Rinehart and Winston 1972.
- Weir, R. H.: Language in the crib. Janua Linguarum Series Maior 14. The Hague: Mouton and Co. 1970 ed., 1962.
- Willy, T. G.: Oral aspects in the primitive fiction of newly literate children. ERIC document number ED 112 381. See Resources in Education 11 (1976), 1975.
- Vygotsky, L. S.: Thought and Language. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1962.
- Vigotski, L. S.: Mišljenje i govor, Nolit, Bgd, 1977.

Eva Varga

RANI RAZVOJ NARATIVNE FORME

REZIME

U radu su razmotreni neki pristupi ispitivanju razvoja narativne forme, koji su interesantni zbog povezivanja razvoja govora i mišljenja, i oslanjanja na Vigotskijevu analizu *funkcionalne upotrebe znaka u formiranju simboličkih proizvoda*. Takođe su razmotrena ispitivanja *rane socijalizacije narativnih konvencija*, kao i *razvoj složenosti simboličkog literarnog stvaralaštva dece na ranom oralnom nivou*.

Eva Varga

EARLY DEVELOPMENT OF NARRATIVE FORM: SOME POSSIBLE APPROACHES TO THE STUDY OF THE DEVELOPMENT, ROLE OF CHILDREN'S LITERARY EXPERIENCE, PARTICULARLY THE DEVELOPMENT OF NARRATIVE FORM

Summary

The article reviews some approaches to developmental research of narrative form, that which are interesting, because of relating development of language and thought, using Vigotsky's approach of analysis of functional use of sign in formation of symbolic products. Also reviews researches of early socialisation of narrative conventions, and of development of complexity of symbolic literal creativity of children on early oral stage.

Dr MILKA OLJAČA

**PRIPREMANJE NASTAVNIKA ZA OSTVARIVANJE ZADATAKA
VEZANIH ZA RAZVIJANJE SAMOUPRAVNE ORIJENTACIJE
UČENIKA**

Kontinuirane promene, koje su opšta karakteristika savremenog života, neminovno su zahvatile i školu, a samim tim i nastavnika u njoj, njegove funkcije i njegov položaj.

Neosporna je činjenica da te funkcije postaju sve složenije, da se dosadašnje težište rada nastavnika vezano za prenošenje znanja sve više prenosi na organizaciju učenja uz maksimalnu upotrebu novih izvora učenja u društvenoj zajednici.

Javlja se potreba čvršće saradnje nastavnika različitih profila stručnosti i u fazi pripremanja materijala za učenje i u fazi njihove realizacije.

Uopšte govoreći, te složene funkcije bi se mogle kategorisati na funkcije: vaspitača, organizatora i realizatora vaspitno-obrazovnog procesa, stručnjaka za određeno šire obrazovno područje i samoupravljača u vaspitno-obrazovnoj organizaciji u kojoj radi.

Da bi uspešno obavljao sve ove funkcije, nastavniku bi bilo neophodno obezbediti kako savremeno stručno pedagoško-psihološko pripremanje, tako i savremeno kontinuirano i funkcionalno usavršavanje i inoviranje znanja vezanih za njih.

Među mnogobrojnim vaspitnim zadacima koje nastavnici treba da ostvare u vaspitavanju mladih posebno mesto zauzima zadatak vezan za razvijanje samoupravne orijentacije kod učenika. Polazeći od značaja koji osnovna škola ima u formiranju mlade ličnosti, razumljivo je što se u savremenim uslovima njena društvena i vaspitna funkcija određuje doprinosom u izgrađivanju »samostalne i slobodne ličnosti, koja će stvaralački primenjivati svoja znanja i sposobnosti u daljem razvijanju socijalističkih samoupravnih društvenih odnosa u našim uslovima«.¹

¹ Osnovna škola u SAP Vojvodini, Plan i program osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Pokrajinski zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad, 1975, str. 14.

Vaspitne, obrazovne i društvene zadatke koji iz ovog stava proizilaze nastavnici ostvaruju:

- a. organizovanim vaspitno-obrazovnim radom i
- b. neposrednim uvođenjem učenika u samoupravne aktivnosti u nastavi, odeljenjskoj i razrednoj zajednici, organizaciji Saveza pionira i u drugim učeničkim i školskim organizacijama.

Proces vaspitanja za samoupravljanje može se, dakle, već u osnovnoj školi organizovati i kroz teoriju i kroz praksu, tj. kroz neposredni život i rad učenika u školi. To znači da vaspitanje i obrazovanje za samoupravljanje ne predstavlja samo pripremanje dece za samoupravljanje u koje će se uključiti u budućnosti stupajući u sferu rada i sferu društvenog života, već formiranje socijalističke ličnosti kroz njeno neposredno ili posredno učešće u radu samoupravnih kolektiva u osnovnoj školi.

Sadržajima obrazovanja mladi se upoznavaju sa pravima, dužnostima, obavezama i odgovornostima ljudi u našem samoupravnom socijalizmu, ali i isto tako i sa mogućnostima punog razvoja i angažovanja pojedinca koji su jedino ostvarivi u samoupravnim uslovima.

Samoupravljanje pretpostavlja stoga određene ljudske karakteristike ličnosti, tj. određeno ponašanje ličnosti u akciji i interakciji, njeno formiranje treba da se obezbedi procesom socijalizacije u kome osnovna škola zauzima značajno mesto.

Još u osnovnoj školi neophodno je kod mladih izgrađivati određeni sistem samoupravnih stavova i sistem samoupravnih vrednosti koji će obezbediti uspostavljanje i razvijanje dobrih samoupravnih odnosa.

Razvijenost samoupravljanja, međutim, zavisi još i od znanja i informisanosti učenika, od razvijenosti osećanja dužnosti i odgovornosti, od razvijenosti socijalne interakcije u određenoj pionirskoj zajednici, od nivoa prihvaćenosti zajedničkih ciljeva, usvojenosti zajedničkih vrednosti, usklađenosti zajedničkih stavova i njihove »objedinenosti u jedinstveni vrednosno-ponašajni sistem«,² koji N. Havelka naziva socijalnom orijentacijom.

Proces vaspitanja u osnovnoj školi neophodno je da obuhvati što veći broj ovih faktora koji se javljaju kao konstituete socijalne orijentacije, a koji se prema N. Rotu mogu manifestovati kroz trojak odnos učenika prema samoupravljanju i to kao odnos:

- a. prema samoupravljanju kao principu organizacije pionirske odeljenjske zajednice i šire celokupnog društva,
- b. prema samoupravljanju u pionirskom kolektivu, i
- c. prema angažovanju i učestvovanju u samoupravnim aktivnostima.

² N. Havelka, Učenje i evalutivno ponašanje, Psihologija, 3—4, 1974, Beograd, 36.

Prva vrsta odnosa predstavlja učeničke vrednosne orijentacije, druga procenu stepena ostvarenosti samoupravljanja u pionirskoj odeljenskoj zajednici, a treća vrsta odnosa ukazuje na spremnost, tj. motivisanost mladih za učestvovanje u samoupravljanju.

Samoupravna orijentacija, dakle, nije samo vrednost, već je ponašanje i zato se može izražavati stavovima prema samoupravljanju, aktivnim odnosom prema stvarnosti, usvajanjem i poštovanjem odeljenjskih normi, spremnošću na saradnju i kompromise sa ostalim članovima odeljenjskog kolektiva kao spremnošću da se sopstveni interesi potčine interesima odeljenja radi ostvarivanja zajedničkih ciljeva.

Pripremanje nastavnika za razvijanje samoupravne orijentacije kod učenika zahteva obezbeđivanje:

- njihovog upoznavanja sa suštinom, mogućnostima i značajem razvoja samoupravne orijentacije učenika,

- njihovo poznavanje nivoa ostvarene razvijenosti samoupravne orijentacije i upoznavanje sa instrumentima, tehnikama i metodama praćenja i objektiviranja, i

- njihovo upoznavanje sa mogućnostima i metodama podsticanja i vođenja razvoja samoupravne orijentacije učenika.

Istraživanje procesa vaspitanja za samoupravljanje, nivoa njegove ostvarenosti, stavova učenika prema samoupravljanju i čitave njihove samoupravne orijentacije od 1981. godine do sada (a istraživanje je još u toku), na uzorku od 2732 učenika u eksperimentalnoj grupi, čime je obuhvaćeno 100 odeljenja, i u 105 odeljenja kontrolne grupe u kojima se nalazi 2545 učenika u 50 vojvođanskih opština, pokazalo je:

- a. da su znanja i činjenice o samoupravljanju nedovoljno usvojeni i da je, i pored dobro opostavljenih vaspitnih zadataka u Okvirnom programu, informisanost učenika o vrednosti, značaju i mogućnostima samoupravljanja nezadovoljavajuća;

- b. da dalji rad u ovoj oblasti ne treba biti usmeren na proširivanje programa ili udžbenika novim sadržajima, već pre svega na veće intenziviranje vaspitno-obrazovnog rada iz ove oblasti u osnovnim školama;

- c. da učenici osnovne škole većinu principa samoupravnih odnosa shvataju uglavnom formalno. Njihova znanja o samoupravljanju su stoga nefunkcionalna i neprimenjiva, pa samim tim ne mogu da posluže kao osnova za regulisanje interakcijskih odnosa u njihovim kolektivima;

- d. da je procena nivoa razvijenosti učeničkih samoupravnih aktivnosti i utvrđivanje motivisanosti učenika za učestvovanjem u samoupravljanju pokazala da je neophodno i dalje raditi na njihovoj aktivizaciji i na otkrivanju najpogodnijih motiva na ovom uzrastu kojim bi se obezbedila veća lična zainteresovanost za samoupravljanje.

Postavlja se pitanje kako stvoriti uslove i kako obezbediti deci što optimalniji razvoj (u smislu Pijaževog vođenja saznavnog razvoja)

i kako pripremiti nastavnike da mogu da ostvare ove složene vaspitne zadatke.

Cinjenica je da vaspitni proces razvijanja samoupravne orijentacije mora da se ostvaruje integralno — to znači da se istovremeno ostvaruje razvoj svih subjektivnih i objektivnih faktora samoupravne orijentacije učenika. Istraživanja u socijalnoj psihologiji (istraživanja Zvonarevića, Rota i dr.) pokazala su da do ovog razvoja dolazi samo ukoliko se sve komponente ostvaruju i da nedostatak bilo kog faktora istovremeno onemogućava razvoj samoupravne orijentacije u celini.

Na zaključak o toj dijalektičkoj povezanosti dolazi se i na osnovu Pijažeevog određivanja procesa saznanja kao procesa dinamične interakcije. Ukoliko se ova teorema prihvati kao polazna, onda se poseban značaj mora pridavati uslovima (demokratskim) u kojima se stiče to saznanje i odnosima koji se uspostavljaju između nastavnika i učenika, i učenika među sobom, jer od tih uslova i odnosa u značajnoj meri će zavisiti sklop znanja, njihova struktura, karakter i u krajnjoj liniji složaj celokupne ličnosti koja će se formirati.

Da bi mogli da razvijaju samoupravnu orijentaciju učenika, nastavnici bi trebalo da se osposobe:

- da znanja o suštini, značaju i procesu samoupravljanja, koja su sastavni do znanja o društvu, više naglašavaju, objašnjavaju i funkcionalno povezuju sa shvatanjem i značajem savremenih društvenih događaja,

- da intenziviraju neposredan rad odeljenjskih pionirskih zajednica i time doprinesu razvijanju konativnih elemenata u stavovima učenika o samoupravljanju,

- da neguju demokratičnost odnosa u celokupnom vaspitno-obrazovnom radu, čime će se doprineti maksimalnom razvoju lične slobode učenika,

- da razvijaju individualnu i kolektivnu aktivnost u donošenju plana rada pionirske zajednice, i

- da razvijaju kolektivnu i individualnu odgovornost u ostvarivanju postavljenih zadataka iz planova odeljenjskih pionirskih zajednica.

Dr Milka Oljača

PRIPREMANJE NASTAVNIKA ZA OSTVARIVANJE ZADATAKA VEZANIH ZA RAZVIJANJE SAMOUPRAVNE ORIJENTACIJE UČENIKA

Rezime

U procesu razvijanja samoupravne orijentacije učenika neophodno je obezbediti da socijalističko samoupravljanje postane pravo i obaveza svih učesnika u vaspitno-obrazovnoj delatnosti, aktivnu ulogu učenika u obrazovnom i samoupravnom procesu ali i prevazilaženje hijerarhijskih i autoritarnih odnosa u svim oblastima vaspitno-obrazovnog rada, podjednaku odgovornost nastavnika i učenika za ostvarene rezultate u vaspitno-obrazovnom procesu.

Da bi ove složene zadatke mogli ostvariti, nastavnici moraju ovladati specifičnim znanjima vezanim za metodiku rada i razvoja samoupravnje orijentacije kod učenika.

Dr Milka Oljača

TRAINING OF TEACHERS TO CARRY OUT TASKS IN THE DEVELOPING OF THE SELF-MANAGEMENT ORIENTATION OF PUPILS

Summary

In the process of the developing of the self-management orientation of pupils it is necessary to provide that socialist self-management should become the right and duty of all the participants in the education process, that the role of the pupil should be an active one in the education and self-management process and that relations of hierarchy and authority should be transcended in all areas of education activity and there should be equal responsibility of teachers and pupils for results achieved in the education process.

In order to carry out these complex tasks, teachers have to master specific learning connected with teaching methodology for developing the self-management orientation of pupils.

Mr RADOVAN GRANDIĆ

**VIŠENACIONALNOST NAŠE ZAJEDNICE KAO FAKTOR ZNAČAJAN
U VASPITAVANJU MLADIH U DUHU SOCIJALISTIČKOG
ZAJEDNIŠTVA**

Višenacionalnost, odnosno, višenacionalni sastav stanovništva, zajednički život ljudi u takvim uslovima, nesumnjivo utiče i na strukturu i zadatke vaspitnog delovanja u obrazovnim institucijama i izvan njih. Zajedničko življenje mladih u višenacionalnoj sredini stoga zahteva brižljivo i adekvatno sastavljanje programa rada, ali istovremeno donosi i brojne mogućnosti u vaspitno-obrazovnoj delatnosti u smislu razvijanja drugarstva, prijateljstva itd. Zato nije preterano reći da višenacionalnost kao faktor sa snagom principa u našim uslovima, te višenacionalni sastav, i pored svih teškoća, znače i prednost naše zajednice. U novije vreme škola se u svom razvoju sve više otvara prema društvenoj sredini, životu i radu u njoj i upravo zbog toga nije svejedno kako je organizovan sveukupni život jedne višenacionalne sredine. Upravo od organizacije života u jednoj sredini zavisi da li će višenacionalnost kao faktor u razvoju mladog čoveka biti prednost ili ne. Stoga se već u uvodnom delu dokumenta »Osnovna škola u SAP Vojvodini« ističe da učenike u toku osmogodišnjeg vaspitanja i obrazovanja treba pripremati »...za uključivanje u rad na razvijanju i unapređivanju zajednice naroda i narodnosti Vojvodine« i da u tom cilju naročito treba uvažavati »tekovine i vrednosti narodne revolucije i dostignuća u socijalističkoj izgradnji zemlje i naše Pokrajine...¹ što će značajno uticati na vaspitanje mladih u »...duhu ljubavi prema svim narodima i narodnostima, bratstva i jedinstva, ljubavi i odanosti socijalističkoj Jugoslaviji.«²

Karakteristika višenacionalne sredine u skladu sa ustavnim načelima o ravnopravnosti svih naroda i narodnosti je i višejezička peda-

¹ Osnovna škola u SAP Vojvodini, Pokrajinski zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad, 1975, str. 15.

² Ibid, str. 15.

goška delatnost. Ona predstavlja konkretan i životni izraz ravnopravnosti u oblasti vaspitanja i obrazovanja, jer se učenicima, između ostalog, omogućuje školovanje na maternjem jeziku svugde gde za to postoje zahtevi i uslovi. Ako se učenicima omogućuje školovanje na maternjem jeziku, onda je radi uključivanja u društveni život potrebno da učenici ovladaju i jezikom društvene sredine. Ovakva naša razmišljanja možemo potvrditi i članom 189. Ustava SAP Vojvodine u kome se, kada je reč o obrazovanju i organizovanju nastave za pripadnike naroda i narodnosti, između ostalog, ističe: »Predškolsko i osnovno obrazovanje pripadnika naroda i narodnosti obezbeđuje se na jezicima naroda i narodnosti... Na područjima na kojima žive pripadnici više naroda i narodnosti mogu se osnivati škole i odeljenja sa dvojezičnom nastavom. Obrazovanje i vaspitanje vrši se u okviru i prema uslovima jedinstvenog sistema školstva utvrđenog zakonom.«

U proteklih trideset godina se, kada je reč o sve intenzivnijem zbližavanju naroda i narodnosti u našoj višenacionalnoj zajednici, postavljalo pitanje da li je znanje jezika uslov zbližavanja mladih u jugoslovenskoj stvarnosti. Praksa u višenacionalnoj Vojvodini pokazala je u svoje vreme (pedesetih godina) da je vaspitno-obrazovna delatnost u tzv. teritorijalnim školama u uslovima ostvarivanja raznovrsnih oblika dvojezične pedagoške aktivnosti na svojevrsan način uticala na zbližavanje mladih. Iako je ovaj vid organizovanja škola u nacionalno mešovitim naseljima Vojvodine u prvoj etapi razvoja imao u izvesnom smislu utilitaristički, odnosno pragmatistički karakter koji je izražen u potrebi da učenici — pripadnici narodnosti ovladaju srpskohrvatskim jezikom da bi nastavu mogli delimično da prate i na ovom i na svom maternjem jeziku, tzv. teritorijalne škole su odigrale značajnu ulogu u zbližavanju učenika i nastavnika, zatim u vaspitavanju mladih u duhu bratstva, jedinstva i ravnopravnosti naših naroda i narodnosti. Razni vidovi i sadržaji zajedničkog rada došli su do izražaja u vannastavnim aktivnostima učenika osnovnih i delimično srednjih škola. I onda, kao i danas, dvojezične pedagoške aktivnosti značajne su i zbog toga što se na taj način nalazilo ono što je zajedničko u razvoju naroda i narodnosti, a u isto vreme i opštečovečansko po svojoj vrednosti.

Dosadašnja dostignuća u oblasti ostvarivanja ravnopravnosti naroda i narodnosti u obrazovanju i vaspitanju u našoj zemlji, posebno u nacionalno mešovitim regijama predstavljaju dalji dokaz afirmacije zajedništva i solidarnosti koji kao principi ne mogu u našim savremenim uslovima življenja da se posmatraju izvan okvira i delovanja faktora višenacionalnosti. Ovladavanje jezikom društvene sredine treba posmatrati u funkciji približavanja, a u isto vreme u funkciji bržeg i prirodnijeg upoznavanja kulture i dostignuća naroda i narodnosti naše zemlje. U proceni vaspitno-obrazovne vrednosti programskih sadržaja u nastavi jezika naroda i narodnosti u osnovnoj školi SAP Vojvodine programski sadržaji su odabrani iz više međusobno izdiferenciranih naučnih disciplina. U tim sadržajima izvršen je spoj vrednosti opštečovečanskog, jugoslovenskog i nacionalnog značenja u literarnom stvaralaštvu. Sve je to omogućilo konstituisanje jedinstvenih osnova

vaspitanje obrazovnog područja koja su značajna za vaspitanje mladih u duhu ravnopravnosti i zajedništva naših naroda i narodnosti.

U mnogonacionalnoj Vojvodini u proteklim decenijama princip ravnopravnosti naroda i narodnosti je postepeno postao sadržina, oblik i nerazdvojni deo svakodnevnog života i aktivnosti radnih ljudi. Sve više se ostvaruju u sistemu vaspitanja i obrazovanja naše zemlje mogućnosti za školovanje pripadnika svih naroda i narodnosti na materijem jeziku. Našim istraživanjem dve tvrdnje koje smo uneli u ponuđenoj skali³ trebalo je da pokažu kako učenici VI i VIII razreda izražavaju svoj odnos prema principu ravnopravnosti naših naroda i narodnosti i njegovom značenju u ostvarivanju zadataka pred kojima se nalazi naša društvena zajednica i škola. Od 154 ispitana učenika VI razreda sa ponuđenim stavom potpuno se složilo 127 učenika, odnosno 82,46%, a u odeljenjima VIII razreda od 150 ispitanih potpuno se složilo sa ponuđenim stavom njih 134, ili 89,33%, što se može prihvatiti kao visok stepen slaganja sa tvrdnjom da »u izvršavanju zadataka koji su značajni za našu školu i za naše društvo nije važno kojoj narodnosti — narodu pripadamo i kojim jezikom govorimo«. I naša pretpostavka u vezi sa drugom tvrdnjom je prihvatljiva kao realna kada se ima u vidu reagovanje učenika prema ravnopravnosti naroda i narodnosti u našoj zemlji. Naime, to slaganje u VI razredu iznosi 91,55%, a u VIII razredu ima vrednost 94%, što potvrđuje u odnosu na oba stava realnost pretpostavke o znanjima učenika u vezi sa značenjem ravnopravnosti naroda i narodnosti naše zajednice za njen sadašnji i budući razvitak.

Uvažavanje faktora višenacionalnosti zahtevalo je velike napore u organizovanju nastavno-vaspitnog rada i u projektovanju, odnosno strukturiranju nastavno-vaspitnih sadržaja u institucionalizovanom vaspitanju i obrazovanju kao i u organizaciji vanškolskog života mladih. Nastavno-vaspitni rad i sadržaje tog rada potrebno je bilo organizovati i utvrditi s obzirom na činjenicu da znanja koja mladi ljudi stiču o prošlosti i sadašnjosti, da odnosi između naroda i narodnosti u našoj zajednici mnogo utiču na izgrađivanje njihovih stavova i shvatanja o praktičnom ponašanju u višenacionalnoj sredini.

Treba konstatovati da na jugoslovenskom nivou do sada, ipak, nismo istražili i utvrdili kriterijume kojima bi se trebalo rukovoditi u određivanju programskih sadržaja koji u pojedinim predmetima treba da predstavljaju ono što je zajedničko za sve učesnike obrazovanja (bez obzira na nacionalnu i regionalnu pripadnost) i ono što je posebno, specifično, a značajno za negovanje ravnopravnosti u obrazovanju i za vaspitanje mladih u duhu zajedništva, uzajamnosti i tolerantnosti naroda i narodnosti naše zajednice. Faktor višenacionalnosti jugoslovenske zajednice u republičkim programima obrazovanja u predškolskom, osnovnoškolskom i zajedničkom srednjem vaspitanju i obra-

³ Videti opširnije Radovan Grandić, Formiranje učeničkog kolektiva u višenacionalnoj sredini (magistarski rad), Univerzitet u Beograd, Filozofski fakultet — Odeljenje za pedagogiju, Beograd, 1983, str. 216—220.

zovanju više je došao do izražaja kada je reč o određivanju zadataka pojedinih nastavnih predmeta (maternjeg jezika, istorije, poznavanja društva itd.), a manje kada je reč o njegovoj konkretizaciji u programskim sadržajima.

Vaspitanje mladih u duhu zajedništva na adekvatno odabranim i struktuiranim sadržajima zasniva se i proizilazi iz principa bratstva i jedinstva, kao i ravnopravnosti naših naroda i narodnosti. Zajedništvo kao etička kategorija oslanja se, s jedne strane, na zajedničko življenje naroda i narodnosti u našoj socijalističkoj stvarnosti, a, s druge strane, na zajednički društveni interes koji se ispoljava i potvrđuje u kontinuitetu povezivanja naroda i narodnosti u svim oblastima njihovog razvoja kako danas tako i u budućnosti.

U vaspitno-obrazovnoj delatnosti zajedništvo nalazi svoj oslonac i konkretizaciju u sadržajima koji svedoče o kulturnim dostignućima naroda i narodnosti, o njihovoj zajedničkoj borbi za nacionalno i socijalno oslobođenje od okupatora, kao i u zajedničkim naporima u izgradnji socijalističkog samoupravnog društva. Stoga se nedvosmisleno može utvrditi da saznanja i svest o ravnopravnosti, zajedništvu, bratstvu i jedinstvu naših naroda i narodnosti čine bitne komponente svestrano razvijene i izgrađene ličnosti u našem socijalističkom samoupravnom društvu.

LIERATURA

- Đurić Đorđe: Vaspitna delatnost u teritorijalnim osnovnim školama, Pedagoška stvarnost, 9/1965, str. 553—558.
- Grandić Radovan: Formiranje učeničkog kolektiva u višenacionalnoj sredini (magistarski rad), Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet — Odeljenje za pedagogiju, Beograd, 1983.
- Nikolić Milenko: Ravnopravnost naroda i narodnosti u obrazovanju, Prosvetni pregled, Beograd, 1975.
- Palov Mihailo: Višenacionalnost naše jugoslovenske zajednice i vaspitanje mladih, Savremeno obrazovanje, sveska 3, 1978.
- Pozderac Hamdija: Nacionalni odnosi i socijalističko zajedništvo, Svjetlost, Sarajevo, 1978.
- Osnovna škola u SAP Vojvodini, Pokrajinski zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad, 1975.
- Ostvarivanje nacionalne ravnopravnosti i zajedništva naroda i narodnosti u vaspitanju i obrazovanju, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, 1980.

Mr Radovan Grandić

VIŠENACIONALNOST NAŠE ZAJEDNICE KAO FAKTOR ZNAČAJAN ZA VASPITAVANJE MLADIH U DUHU SOCIJALISTIČKOG ZAJEDNIŠTVA

Rezime

Faktor višenacionalnosti jugoslovenske zajednice naroda i narodnosti utiče na svojevrstan način i u manje ili više poznatim dimenzijama na sve oblasti našeg privrednog, društvenog i kulturnog razvoja. Ovaj činilac nesumnjivo sve

više dolazi do izražaja i u sadržini i organizaciji vaspitno-obrazovne delatnosti ne samo u vojvodanskim, već i u jugoslovenskim relacijama. Zasnovan na principima bratstva i jedinstva, ravnopravnosti naših naroda i narodnosti, faktor višenacionalnosti je u vaspitno-obrazovnom radu, posebno u predškolskim ustanovama, osnovnim i delimično u srednjim školama SAP Vojvodine prolazio kroz nekoliko etapa svoga razvoja i afirmacije i kada se misli na programske sadržaje i kada se misli na organizacione oblike u kojima se ostvarivalo zajedničko vaspitanje i obrazovanje dece i omladine naroda i narodnosti. Prirodno je da on odgovarajuće mesto treba da dobije u čitavom našem sistemu vaspitanja i obrazovanja, posebno u programskim sadržajima u oblasti društvenih nauka, u obrazovanju i daljem usavršavanju vaspitača, odnosno nastavnika.

Mr Radovan Grandić

THE MULTINATIONALITY OF THE YUGOSLAV COMMUNITY AS AN
IMPORTANT FACTOR IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE
IN THE SPIRIT OF SOCIALIST MUTUALITY

Summary

The factor of the multinationality of the Yugoslav community of nations and nationalities affects in its specific way and in more or less known dimensions all areas of economic, social and cultural development in Yugoslavia. This factor is undoubtedly gaining prominence in the content and organisation of education activity not only in Vojvodina but on a Yugoslav plane as well. Based on the principles of brotherhood and unity, the equality of the Yugoslav nations and nationalities, the factor of multinationality has gone through several stages in its development and affirmation in education activity, particularly in pre-school institutions, elementary and to some extent in secondary schools in the SAP Vojvodina both in regard to curriculum contents and in regard to organisational forms to effectuate mutuality in the education of children and young people of the nations and nationalities. It is natural that it should receive its corresponding place in the entire system of education and up-bringing, particularly in the curricula of the social sciences, but also in the training and professional education of teachers and professors.

MILICA ANDEVSKI

SHVATANJA O ODNOSU NASTAVNIKA I UČENIKA U RADNOJ ŠKOLI

UVOD

(Shvatanja o odnosu nastavnika i učenika)

»Poslednja tajna pedagoškog rada
je *pravi pedagoški odnos*.« (Nohl)

Ono što jednu delatnost određuje kao *pedagošku*, to je, kako tvrde neki autori, specifični odnos, pedagoški odnos (»Pädagogischer Bezug«). Tradicionalne teorije o pedagoškim odnosima smatrale su svojim glavnim zadatkom razmatranje modela nastavnik-dete. Personalni odnos je stajao u središtu diskusije. Nastojalo se da se pedagoški odnos shvati prvenstveno kao »neposredni (presonales) odnos«. Osobnost pedagoškog delovanja prema drugim formama socijalnih uticaja zasniva se naročitim odnosom koji se javlja između nastavnika i dece, i to kada treba da otpočne »pravo« ili »istinsko« vaspitanje.

Smatra se da je sužavanje pedagoških zahteva na *ophođenje sa decom* postavljeno još kod Herbarta, ali je dobilo nov, odlučujući zao-kret u reformnoj pedagogiji, a još jasnije izraz u duhovnonaučnoj pedagogiji. »Vaspitanje« je ostalo društveni problem, ali praksa-vaspi-tavanje je svedeno na delovanje ili »pedagoški odnos« (»Pädagogischer Umgang«).

Teoretisanje o vaspitanju na ovaj način postalo je upitno naro-čito raspravama iz duhovnonaučne pedagogije. U ovim raspravama sasvim su zanemareni društveni činioci koji konstituišu odnose između nastavnika i učenika, te se stoga ove rasprave smatraju neosnovanim. Bez obzira na to, uočava se razvojna linija u ovakvom shvatanju vaspitanja koja se kreće od Pestalocija, Hermana Nola i Buber-a do bihejvioristički orijentisanih koncepcija zasnovanih na treningu ponašanja uključujući tu i kibernetičku pedagogiju (Ulich 1976, 59—63).

POJAM RADNE ŠKOLE

(Najvažniji predstavnici i pravci)

Pokret radne škole predstavlja jedan od najmasovnijih pokreta reformne pedagogije na prelazu iz XIX—XX vek. Javio se najpre kao kritika »stare« škole i tradicionalne pedagogije, da bi ubrzo zatim dao svoj projekat »nove« škole i jednog uopšte novog vaspitanja, prema novim načelima i metodama, a negde čak i prema novim ciljevima.

Ideja nove škole javila se s počecima mašinske proizvodnje, izgradnjom fabrika i jačanjem industrije, sa pojavom i napredovanjem građanskog staleža. Pobornici radne škole javili su se kao tumači novih prilika nastalih velikim ekonomsko-socijalnim preokretom kada je u političku borbu stupio snažan revolucionaran i napredan radnički pokret.

Teorijske osnove radne škole čini pokret za umetničko vaspitanje, pokret za osnivanje ladanjskih (seoskih vaspitnih) zavoda, a značajan je uticaj socijalne i individualne pedagogije.¹

Osnivač radne škole, G. Keršenštajner, u predgovoru svog poznatog dela »Begriff der Arbeitsschule« kaže da je »ideja radne škole isto toliko stara koliko i učenje o vaspitanju« (1930, V).²

Zbog nepostojanja jedinstvene, zajedničke teorijske, idejne osnove postoji veliki broj varijanti, oblika i smerova ovog novog reformnog pokreta.³

U radu će se, uz osvrt na neke poznatije autore i pravce, najviše rasvetliti problemi vezani za tri najpoznatija smera, a to su:

— radna škola manualnog smera čiji je glavni predstavnik G. Keršenštajner,

¹ Ideja P. Bergemana i P. Natorta o zasnivanju pedagogije na biologiji i sociologiji pri čemu se opravdava uticaj države na vaspitanje dece.

² Ideja o radnoj metodi pominje se još u Platonovim dijalozima i delima Aristotela, Kvintilijana. Dela Rablea, Montenja, Komenskog govore o potrebi i značaju manualnog rada. Vrednost rada isticali su socijal-utopisti, zatim Lok, Belers, filantropisti. U projektima francuske buržoaske revolucije (posebno Lepeletje) ističe se značaj radnog vaspitanja. U XVII veku nalazi se u metodama i sadržaju tzv. »industrijskih škola«. Ručni rad dobija veliku vrednost u Pestalocijevim i Frebelovim delima. U nordijskim zemljama poznat je posebni oblik ručnog rada »slöjd«.

³ U literaturi se navodi pedagogija instrumentalizma (Dž. Džui), govori se o aktivnoj školi (A. Ferijer), školi dela, čina, akcije (A. Laj), školi po meri (E. Klapared), jedinstvenoj radnoj školi ili produktivnoj školi koja predstavlja svesjetsku varijantu radne škole (Pistrak, Krupska). Ovde se ubrajaju tzv. kompleksni sistem (P. Blonski) i laboratorijsko-brigadni sistem nastave. Javlja se koncepcija radne škole socijaldemokrata (R. Sajdel, O. Glökel). Govori se i o funkcionalnoj pedagogiji, o školi »života« ili »životne zajednice«, školi »doživljavanja« (R. Rismen) ili »totalnosti«. Postoje takođe i različite metode i programi (O. Dekroli, M. Montesori), bečki, ruski, turski, zatim jena-plan (P. Petersen). Dalton plan (H. Parkhurst), Vinetka plan (K. Vošbern), metodaprojekta (Kilipatrik, Manhajmski sistem (J. Sikinger).

— radna škola duhovnog smera za koju je vezano ime H. Gaudiga i

— radna škola takozvanog psihofizičkog smera čiji su glavni predstavnici E. Burger i J. Kincl.

Pojam »radne škole« zauzeo je, u izvesnom smislu, centralno mesto među ovim pravcima jer svi u suštini predstavljaju pokušaje da se »reformiše stara škola i upravljani su protiv njene mehaničke strukture« (Hesen, 1933; 109), a za osnovu novog pokreta uzet je princip aktivnosti učenika uz uvažavanje njihovih sopstvenih doživljaja.

Promene koje su zahvatile celokupni društveni život (razvoj nauke, tehnike, posebno pedagogije i psihologije) dovele su do preobražaja škole, vaspitanja i obuhvataju »uvođenje radnih zanimanja, proučavanje prirode i prirodnih nauka, umetnosti i istorije, a potiskivanje svih simbola i svega formalizma u pozadinu: promena u moralnoj atmosferi škole, u odnosu učenika prema nastavniku, jednom rečju discipline: unošenja u školu samoradnje, samoizražavanja i samouprave, sve te promene nisu prost slučaj, već su nužne posledice šire socijalne evolucije« (Đurić 1937/I, 16).

Zajednička odlika svih varijanti radne škole je kritika tradicionalne »stare« škole. Ona najviše pogađa dominantno, knjiško učenje u nastavnoj praksi, receptivnost, pasivna primanja gotovih znanja uz nedovoljno angažovanje i samostalni rad učenika u nastavnom procesu. Učenicima je znanje »davano« u gotovom vidu, oni su samo trebali da usvoje, prime, zapamte, što više činjenica za što kraće vreme bez većeg misaonog naprezanja.

U svojoj vaspitnoj delatnosti nastavnik »stare« škole ne polazi od želja, interesovanja učenika. Zapostavljena je njihova samostalna slobodna i spontana aktivnost. Učenici su od nastavnika dobijali bogata znanja i iskustva, ali oni ga »donose ne da ga ponude, nego da ga nametnu« (Ferijer 1928; 75). Nastavnici su bili u sličnom položaju kao i učenici. Njihova kreativnost je sputavana brojnim uputstvima, propisima, zakonima, normama, inspekcijama. G. Keršenštajner, osnivač radne škole manuelnog smera, želeo je da od škole stvori jednu radnu zajednicu (*Arbeitsgemeinschaft*) i tvrdi da od »knjiške škole (*Buchschule*) mora postati radna škola (*Arbeitsschule*), koja se naslanja na školu dečjeg igranja prvog detinjstva« (1923/24; 168). Po njegovom mišljenju »narodna škola može da se organizuje kao radna škola samo onda kada još od početka prihvati ona praktično-manuelna zanimanja čija je socijalna procenjivanja dete doživelo već u svojim igrama u porodici i čijoj primeni kao obrazovnog dobra bezuslovno goni cela duhovna struktura deteta« (1939; 351). Prvi je uveo u nemačke škole ručni rad kao nastavni predmet.

U okviru kruga radne škole shvatanja H. Gaudiga predstavljaju (u mnogo čemu) suprotnost shvatanjima G. Keršenštajnera. Obojica polaze od suštinski jednakih ideoloških pozicija, ali im se misaoni tokovi razilaze u ideološkoj pozadini buržoaske pedagogije. G. Keršenštajner je predstavnik onog dela buržoaske inteligencije koji, zbunjen

DO O V D E

i pomalo uplašen suprotnostima buržoaskog društva traži izlaz u jačanju države kao elementa snage, čvrstine i stabilnosti, teži da »izmiri« socijalne i individualne interese ličnosti, dok H. Gaudig izlaz iz krize buržoaskog društva nalazi u jačanju individualizma.

U ~~svom delu~~ »Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit« on smatra da je »škola za nas jedna životna sfera u kojoj se obavlja razvoj pojedinačnog bića mladih u skladu sa ciljem personalnog bića (~~persönlichen Seins~~). Organizacija škole se odvija prema ovom određenju cilja« (1930; 127).

Nasuprot G. Keršenštajneru, H. Gaudig je smatrao da se vaspitanje u školi ne vrši ručnim (manuelnim) radom, već slobodnim duhovnim radom uz intelektualni napor i spontanu aktivnost učenika. Po njegovom uverenju intenzivni duhovni rad čoveka će u budućnosti potpuno zameniti manuelni (fizički) rad.

Dok se G. Keršenštajner zalaže za državljansko vaspitanje čiji je cilj potčinjavanje pojedinaca interesima društvene zajednice, cilj vaspitanja po H. Gaudigu je izgrađivanje individualne ličnosti oplemenjene vrednosnim doživljajima i osposobljene za aktivni, samostalni i društveni život. Ova socijalna komponenta čini samo jednu stranu celokupne vaspitne delatnosti.

Pored pojave ovih dveju struja, koje su se suprotstavile jedna drugoj, razvija se nova varijanta škole rada koja je sintetizovala obe ove prethodne. Novo shvatanje nalazi se u delima J. Kinela i E. Burgera, koji daju podjednaku vaspitnu vrednost i manuelnom i duhovnom radu u školi. To je radna škola psihofizičkog smera koja ima ulogu posrednika između prethodna dva ekstremna pravca. U ~~svojoj knjizi »Praxis und Theorie der Schulklasse«~~ E. Burger govori (~~nadovezujući se na Keršenštajnera~~) o značaju školskih razrednih zajednica i smatra da »škola u celini jeste ili bi trebalo da bude radna i životna zajednica« (1931; 11). Takođe smatra da radna škola »sadrži veće mogućnosti za vaspitanje zajedništva« (Gemeinschaftserziehung)« (isto).

Isti autor se približava razmišljanjima H. Gaudiga kada je reč o značaju vrednosnih doživljavanja ličnosti. U ~~svome delu »Die Experimentelle Pädagogik«~~ E. Burger objašnjava ~~osnovne pojmove novonemačke pedagogije~~.⁴ Kao osnovni princip koji čini temelj nove škole on navodi »princip pedagoškog delanja (Tat) u životnoj zajednici, a vaspitanje je vođenje razvoja saobrazno vrednostima« (1918; 122).

U praktičnom nastavnom procesu teži ka međusobnom prožimanju i dopunjavanju ručnog (manuelnog) i slobodnog duhovnog rada. U praktičnom nastavnom procesu teži ka međusobnom prožimanju i dopunjavanju ručnog (manuelnog) i slobodnog duhovnog rada.

Napisano je veoma mnogo knjiga o radnoj školi, izrečeno je mnogo raznih istih i suprotnih mišljenja, ali šta je u stvari radna

⁴ Pedagogija dela je 28. po redu osnovni princip novonemačke pedagogije, a 29. po redu pojam je: Neudeutsche Pädagogik.

škola »nije znao niko jer ih je u praksi postojao tek veoma mali broj... svako je pod ovim zamišljao nešto drugo i izgrađivao pojam po sopstvenoj naklonosti. Bilo je onoliko radnih škola koliko i knjiga napisanih o njima, a ovih je bilo mnogo« (~~Resner, 1960, 68~~).

Pristalice radne škole iznele su veoma mnogo progresivnih novina u tumačenjima nastavnog procesa, učenja, odnosa između nastavnika i učenika, aktivnosti učenika, samostalnosti i slobode u radu itd. U njenoj koncepciji bilo je pored originalnosti i smelosti i slučajeva potpune anarhije pogotovo kada se radilo o slobodi koja je dozvoljavana učenicima i nastavnicima, a o čemu će biti reči u narednim poglavljima.



Priroda i značaj odnosa nastavnika i učenika u radnoj školi

Izmenjen odnos nastavnika i učenika smatra se jednim od važnih pozitivnih rezultata pokreta radne škole, iako možemo tvrditi da su dobri nastavnici u svim vremenima želeli da izgrade što bolji odnos sa svojim učenicima (pa i tzv. »staroj školi«) »autoritativni odnos koji je ranije ipak manje ili više određivao tu vezu sada je bio ukinut u korist slobodnijih odnosa i zajedničkog stremljenja« (~~Resner, 1960, 69~~). Pristalice radne škole zahtevale su od nastavnika da sa učenicima uspostave kontakt koji će zračiti prijateljstvom, razumevanjem, toplinom. »Nastavnici treba da pomažu deci u odrastanju, sazrevanju, treba da budu manje oni koji uče, već oni pomažu da se nauči, manje oni koji prisiljavaju, već oni koji daju primer i pomažu da se ostvari, manje oni koji obuzdavaju, već oni koji inspirišu« (~~Ferijer, 1932, 31~~).

U radnoj školi nastavnik se u odnosu na učenike postavlja kao savetnik, ali uvek im ostavlja slobodu da menjaju njegove misli, ideje, da dodaju nešto novo, da ih prihvataju ili odbiju.

Važno je istaći veliku ulogu nastavnika u podržavanju, bodrenju, stimulisanju onih učenika za koje se u staroj školi govorilo da su lenji, glupi i aljkavi« (~~Kersensstajner, 1923/24, 260~~). Baveći se aktivnostima u radnoj školi, oni se vrlo često »probude«, postižu mnogo bolje rezultate pa se čak i dešava da »prestižu svoje drugove, koji su obdareni boljim pamćenjem od njih« (~~isto~~). Uzrok uspeha su pohvale koje ovi učenici dobijaju od nastavnika, a kojih ranije nije bilo za njih. Praksa pobornika radne škole je pokazala da ovi učenici kasnije prilaze sa više žara i misaonom radu i naprezanjima.

Ne može se reći da u radnoj školi nastavnik nije aktivan. Ovde vlada samo spoljna nastavnikova pasivnost iza koje se krije samostalni rad učenika kojima je on postavio zadatak i kojima mora da pomogne ukoliko pri radu naiđu na teškoće i zastanu. Nasuprot »pružanju gotovog gradiva i proveravanja tačnosti kojom se ono reprodukuje« (~~Djui, god. 2, 114~~), nasuprot mirovanju, javlja se »sudeovanje,

učesće u nekoj delatnosti. U takvoj zajedničkoj delatnosti nastavnik je učenik, a učenik je i ne znajući nastavnik . . . » (~~isto~~).

Učenik u radnoj školi ne dobija gotove obrasce. Nastavnik postavlja zadatak celom razredu i svi učenici ga rešavaju zajedničkim naporima. Pri tome, učenicima je dozvoljena međusobna pomoć i saradnja, zajedno brinu o uspešnosti izvršavanja određenih zadataka. To je u osnovi najpogodniji način za razvoj socijalnih odnosa. Časovi društvenih predmeta ovde dobijaju »radni« karakter. Učnici rešavaju zadatak postavljen od učitelja tako što otkrivaju nov, još nepostojeći produkt rada, npr., smisao zajedničke pročitane pesme. Ono o čemu se govori na ovim časovima može da se uobliči na drugim časovima putem crteža, maketa. Zašto bi bio zadatak da se pripremi maketa (model) kuće, broda, rečnog korita, manje intelektualan od izlaganja glavnih odlika tropske klime ili uzroka drugog svetskog rata? Nastavnik treba da razvija kod učenika sposobnost da crtežom, ručnim radom ili nekim drugih spoljašnjim simbolom izraze svoj unutrašnji, lični doživljaj. Pri tome se podrazumeva da crtež, ručni rad nije manje vredno sredstvo izražavanja od reči.

Značajan uspeh za nastavnika, u kontaktu sa učenicima je ako mu pođe za rukom da razvije duhovna interesovanja u nastavnom procesu do te mere »da može da se povuče i ostavi slobodan učenički razgovor« (Glekel, ~~1929~~, 16). Učenici uvek poseduju bogat materijal znanja, jer potiču iz različitih porodica gde su već dosta saznali i doživeli i to znanje saopštavaju drugovima. Tako se međusobno dopunjavaju dečja znanja, a na mesto »praznog učenja dolazi radosno proživljavanje, na mesto mehaničkog pamćenja radostan samostalan rad, pri čemu se na prirodan i razuman način neguje pamćenje« (~~isto~~, 12).

Od nastavnika se zahteva da bude što manje predavač, da rukovodi dečom na najmanje moguć upadljiv način. Treba da omogući učeniku da svojim direktnim dodirima upozna materiju o kojoj će se na času govoriti — da razlikuje metale, vrste drveća. Nastavnici uče decu da budu iskrena, da govore jasno i da govore istinu. Naučna saznanja deca ne dobijaju putem lekcija jer ona stvaraju samo iluziju da se nešto zaista zna ako se zapamte reči, fraze, apstraktne formule. Nastavnik kod dece razvija smisao za činjenice, za konkretne stvari koje počinjavaju na stvarnosti. To je težak i dug put, ali »pošto je svačije znanje skovano njegovim ličnim i energičnim radom, više vredi raditi polagano sam, nego biti obrađivan izvana« (~~Ferijer 1928~~, 192).

U radnoj školi učitelj i učenici predstavljaju »živu celinu« (~~Ferijer 1932~~, 45.). Njihov život čini »jedinstvo, sadrži u sebi dinamičku neisprekidanost« (~~Klapared 1920~~, 21.).

Da bismo bolje shvatili, upoznali prirodu odnosa nastavnika i učenika bilo bi poželjno poći od suštine pedagoškog akta, kako ga objašnjava G. Keršenštajner. Po njemu, »pedagoški akt je pre svega akt razumevanja, tj. shvatanje totaliteta nekoga drugog ne samo hladnim razumom nego sopstvenim totalitetom« (1939, 241). Nastavnik mora da upozna pravu duhovnu strukturu svojih učenika kako bi bolje mogao da ih razume jer bez toga je »pedagoški postupak slep i mehaničan«

(isto) G. Keršenštajner je smatrao da školu treba izgraditi kao »zajednicu vrednosti koja vezuje vaspitanike i učenike u zajednički rad« (1939, 350).

Ovo su napredni stavovi, vrlo prihvatljivi, slobodoumni i demokratski. Međutim, ne smemo zanemariti ideološku pozadinu Keršenštajnerovih pedagoških postupaka. On polazi od etatiističke koncepcije o državi kao sveobuhvatnom društvenom organizmu tako da u vaspitanju vidi instrumenat, a u školi instituciju za njeno održanje. Po njemu, »državno-građansko vaspitanje« (~~Staatsbürgerliche Erziehung~~) obuhvata sve svrhe i ciljeve obrazovanja čoveka. Nastavnik treba dobro da pozna, razume učenike da ovlada njihovom dušom kako bi uspeo da obrazuje jake i korisne građane za čitavu zajednicu. To je moguće samo putem praktičnog rada. Smatrao je da opšteobrazovnu osnovnu školu treba reformisati unošenjem elemenata stručnog obrazovanja (u stvari, unošenjem elemenata manuelnog rada). Na taj način nastavnik istovremeno priprema učenike za »službu državi«, odvajajući ih od štetnih uticaja klasne borbe i pored profesionalnog usmeravanja i obrazovanja, razvija kod učenika osobine oportune svim revolucionarnim težnjama. Prema njegovom mišljenju u radnoj školi treba da vlada princip: minimum znanja za razvoj maksimuma veština i navika. Nastava ima izrazito praktičnu svrhu — učenici treba da ovladaju određenom manuelnom veštinom, da steknu određen poziv putem kojeg će služiti postojećoj državi, društvenom uređenju.

Interesantna razmišljanja o odnosu nastavnika i učenika nalazimo u poznatom delu H. Gaudiga »Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit«. On smatra da se ne može govoriti o potpunoj slobodi i samostalnosti učenika u radnoj školi, jer nastavnik, ličnost koja je već *postala* pomaže razvoju učenika tj. »ličnosti koja *postaje*« (werdenden Persönlichkeit). U svom vaspitnom postupku nastavnik treba da poštuje slobodni duhovni razvitak deteta, a glavni zadatak nastavnika je da putem samorada podstiče razvoj učenikovih stvaralačkih sposobnosti. Nastavnik takođe treba da uputi učenike, da im pomogne u stvaralačkom izražavanju ličnih doživljaja kao i da im olakša proces upoznavanja, usvajanja, prihvatanja kulturnih tekovina i vrednosti. Na taj način nastavnik olakšava učniku uključivanje u kulturni život, tako da on postaje deo tog života naročito u njegovoj kulturno-socijalnoj strani.]

Iako razmatranju ličnosti prilazi sa personalističkog aspekta, H. Gaudig je pokušao da »izmiri« suprotnosti individualne i socijalne pedagoške uključivanjem obrazovnog razvoja učenika u društvenu i kulturnu zajednicu. Nastavnik mora da uloži svu svoju snagu i umeće kako bi od individue izgradio ličnost i to u novoj školi koja nije zasićena formalizmom, intelektualizmom, didaktičkim materijalizmom, učiteljevim autoritetom pri čemu bi učenik ostajao pasivna ili reaktivna individua.

U radnoj školi zadatak nastavnika je da bude pomagač, organizator dečijeg stvaranja, a ne onaj koji rukovodi i naređuje.

Dobar znak u nastavnom procesu je kada učenici sami pitaju i sami traže odgovore. Tu se prava sposobnost nastavnika ogleda u tome koliko je u stanju da, prema određenom sadržaju, pokrene učenike na aktivnost. Pri tome je, smatra H. Gaudig, postavljanje pitanja učenicima od strane nastavnika »najsumnjivije sredstvo za obrazovanje duha, pitanje na najgori način ubija ili dovodi u opasnost spontanost, samoradnju, sopstvenu osobenost učenikovu« (~~Mladenović 1936; 687~~). Učeničko pitanje je, prema Gaudigu, važno sredstvo pomoću koga nastavnik upoznaje učenike kao i neke propuste i nedostatke svog sopstvenog rada.

Govoreći o ovoj istoj problematici, odnosno o značaju učenikovog pitanja u nastavnom procesu, J. Kinel, predstavnik radne škole psihofizičkog smera, ide još dalje od H. Gaudiga. Svoju optužbu protiv nastavnikovih pitanja on završava ovim rečima: »nastavnikovo pitanje je izvanredna oznaka duha stare škole koji se sa duhom nove škole služe kao vatra i voda. Odstranjenje nastavnikovog pitanja je neophodna pretpostavka ozdravljenja našeg vaspitanja« (~~Fiker 1930; 314~~).

Prema H. Gaudigu nastavnik radne škole je veoma odgovoran i za stvaranje opšte klime i atmosfere u odeljenju. Učenike treba bodriti i podsticati da daju svoje primere, svoje mišljenje kritično ili pohvalno u vezi sa pismenim radovima, crtežima, ručnim radovima, predavanjima drugova iz odeljenja. Pri tome nastavniku nije neprijatno kada učenici i njega upozoravaju na izrečenu grešku. On i treba ponekada da im pruži priliku da ga »pouče«, da dozvoli da pored njegovog važi i tuđe mišljenje ako je dobro i dovoljno obrazloženo. Tako se ostvaruje postavljeni cilj radne škole u ispoljavanju samostalnog rada učenika od izbora radnog zadatka do samostalne kritike.

E. Burger, u svojoj knjizi »~~Praxis und Theorie der Schulklasse~~«, nadovezuje se na ove Gaudigove misli i kaže da nastavnici u radnoj školi treba da rade na povezivanju i zbližavanju učenika raznih odeljenja, pošto »razredi u jednoj školi ne treba da ostanu bez međusobnih odnosa. Treba da se ispituju uslovi za zajednička predavanja, šetnje, svečanosti i izložbe da bi se odstranili zidovi između odeljenja kako bi se ispoljio doživljaj školske zajednice (Schulgemeinde)« (~~1931; 4-5~~).

Nastojanja za koja su se zalagali pobornici radne škole teoretski su dobro postavljena obrazložena i prihvatljiva. Međutim, mnoge njihove ideje, teoretski postavljene kao napredne i progresivne, gubile su svoju snagu u praktičnom sprovođenju i njihove didaktičke implikacije često bi bile nezamislive da su naišle na širi krug pristalica među nastavnicima koji bi ih praktično sprovodili.

Iskustvo je pokazalo da su nastavnici koji su, oduševljeni idejama radne škole menjali svoje metode rada sa decom, ubrzo razočarani ponovo prihvatili svoje stare postupke koji su bili vezani za staru školu, školu učenja. Rezultati rada koje su oni očekivali primenom metode radne škole nisu se ostvarili tako da ovaj pokret ni u jednoj zemlji nije naišao na širu primenu u pedagoškoj praksi.

III

Kritika shvatanja rada u vezi sa odnosima u nastavi

Dete se odlikuje velikom živošću, aktivitetom, željom za stvaranjem, učenjem. Nastava organizovana samo radi sticanja znanja nije u stanju da pruži onu pouku koju dete stiče samostalnim radom i doživljavanjem. Stoga, teoretičari radne škole žele da iskoriste dečiju aktivnost da je usmere, oplemene, kako se ona ne bi nagoniski ispoljavala i neiskorišćena gubila. Zadatak nastavnika je da pokaže deci i upozna ih sa svetom u njegovoj akciji, dinamici, stvarnosti. Ruše se zidovi učionica i deca izlaze na ulicu, prirodu, radionice.⁵

Primena ručnog rada u nastavnom procesu ima psihološku, socijalnu i pedagošku vrednost. Učenik uči da ceni i poštuje rad, a istovremeno se sprema za profesionalni život. Pristalice radne škole smatraju da nastava koja se temelji na ručnom radu najbolje vodi decu ka samostalnosti, uči ih da »samostalno posmatraju, cene, istražuju, ispituju, upoređuju i pronalaze« (Sajdel 1913; 27). Pri tome raste dečiji interes jer dete istinski doživljava uspeh u radu, vidi svojim očima, dodiruje rukama proizvod svoga rada.

A. Ferijer smatra da nove metode radne škole koje se zasnivaju na aktivnosti doprinose iščezavanju monotonije iz školskog života koja smeta i deci zbog ponavljanja istih vežbi, a teška je i učiteljima aktivnog duha. U radnoj školi nema »drugog programa osim onoga koji proizlazi iz akcije« (Ferijer, predgovor srpskohrvatskom izdanju 1928; VII). Preobražaj u školi je tako savršen da oni koji su njime zahvaćeni to i »ne slute... oni ga jednostavno proživljavaju« (isto).

Ove napredne ideje teoretičara radne škole imale su sasvim drugačije implikacije u konkretnoj pedagoškoj praksi. To se može uočiti već u delima samog osnivača ovog pokreta G. Keršenštajnera. Po njemu, aktivnost koja se izvodi u radnoj školi »je osnovica državno-građanskog vaspitanja« (1923/24; 169). On ističe da je cilj vaspitanja formiranje dobrog građanina »upotrebljivog građanina« koji će u državi kao najvišoj zajednici, vršiti određene funkcije, raditi. Sredstvo kojim će nastavnici osposobiti decu za buduće građane je *ručni rad*. Nastavnik treba učenike u školi da pripremi za »razumevanje uloge (zadataka) države... za saznanja koja proizilaze iz građanske dužnosti i ljubavi prema otadžbini« (Medinskij 1947; 270).

Isti autor govori o *pedagoškom* pojmu rada. U svom delu »Be-griff der Arbeitsschule« iznosi da »obrazovnu vrednost ima svaki rad koji u svojim objektivnim oblicima sledi tendenciju za usavršavanjem i time u stalnom samoproveravanju vodi uvek ka pravom stavu. Svaki takav rad je rad u pedagoškom smislu. Ali nije svaki rad, rad u pedagoškom smislu. Takav je moguć samo tamo, gde se njime u individui bude *stvarni* ili kako se to uopšte kaže, heterocentrični interesi« (1930;

⁵ Da bi upoznala život, deca su stalno bila na ulici, kaže P. Blonski u obrazlaganju negativnih rezultata radne škole.

III). Takođe navodi da »čisto mehanički rad, izolovan od duhovnog života ne može biti rad u pedagoškom smislu« (isto; 44).

Bez obzira na to koliko ove Keršenštajnerove reči zvučale napredno i progresivno, moramo razjasniti ideološku pozadinu njegovih teoretskih razmatranja. Nastupio je kao jedan od ideologa nemačkog imperijalizma. U svojim raspravama govori da nastavnici u radnoj školi treba *profesionalno* da usmeravaju mlade kako bi se suprotstavili uticaju drugih naprednih pokreta. Pri tome je mislio na rastući pokret socijal-demokrata u Nemačkoj.

Početak XX veka, termin »radna škola« upotrebljavao se kako bi posvedočio revolucionarne i demokratske tendencije njenih pristalica. Time se poslužio i G. Keršenštajner u cilju obmane širokih masa. Njegova radna škola kojom je hteo da »formira upotrebljivog građanina« imala je reakcionarni sadržaj.

Pred kraj života i sam je upozorio na mnoge negativne strane u praksi radne škole i uvideo je i sam jednostranost nekih svojih razmatranja, pogotovo u shvatanju funkcije rada u školi. Tada se oseća izvesno približavanje Gaudigovom shvatanju radne škole (rad u *širem* smislu kao duhovna aktivnost i slobodan učenički samorad).

Mehanička delatnost, silom nametnuta spolja (od strane nastavnika ne zasluži naziv rad. Pravi rad izvire iz same unutrašnjosti deteta. Najdragoceniji je samostalan, slobodno potekli učenički rad koga je Gaudig nazvao »slobodni duhovni rad« i koji je suprotstavio Keršenštajnerovom shvatanju manuelnog rada.

Prema H. Gaudigu, nastavnik treba da ceni, poštuje učenika, da podstiče njegovu slobodnu duhovnu aktivnost koja je postala osnovni princip i metod ove varijante radne škole. On treba da uputi učenikovu energiju u pravcu samoradnje, jer, prema H. Gaudigu, obrazovni proces je put koji vodi preko samoradnosti do samostalnosti. To je takav način rada kod kojeg je čitav radni proces od postavljanja do rešavanja određenih pitanja i problema regulisan vlastitom snagom učenika. Samostalno odabranim metodama učenici streme slobodno izabranim ciljevima. Osim što su glavni nosioci nastavnog procesa, učenici su i glavni kritičari izvršenog rada.

Aktivnost nastavnika zaostaje u odnosu na aktivnost učenika i čitavog razreda. Njegov zadatak je da osposobi učenika za takav način rada i upozna ga sa tom tehnikom. Nastavnik treba da pomogne svakom pojedincu da se uklopi u rad celog kolektiva tako da rad pojedinca izvire iz kolektivnog rada i da se posle određenog vremena opet uklopi u završni kolektivni rad čitavog razreda. On treba da organizuje individualni rad učenika pri čemu će svaki učenik individualno raditi na posebnom predmetu ili delu zajedničkog zadatka. Ovakav način rada proizilazi iz Gaudigovog individualistički postavljenog cilja vaspitanja. Rad čitavog razreda je u funkciji razvijanja samostalnosti učenika. Možemo primetiti da je u svojim razmatranjima H. Gaudig preценио дејје могућности, преувеличао способности детета као извора свих потајаја за активност у наставном процесу.

E. Burger, predstavnik radne škole *psihofizičkog* smera, umereniji je u shvatanju slobodnog duhovnog rada učenika i kritički se osvrće na ova Gaudigova stremljenja. On ne odbacuje ovakav vid ispoljavanja učenikove aktivnosti, ali ga ne smatra jedinim i najznačajnijim načinom organizovanja nastavnog procesa. U svojim radovima daje prednost »onom obliku nastave koji odražava daljnje razvijanje heurističkog načina oblika pitanja uz vlastitu inicijativu učenika« (Burger 1929; 24). On ne odbacuje veliku ulogu koju ima nastavnik u podsticanju slobodne i samostalne duhovne aktivnosti učenika, ali je ne smatra i isključivim načinom rada. Prihvata, ali sa određenom kritičnošću novine Gaudigove škole.

Glavni doprinos E. Burgera kao predstavnika radne škole psihofizičkog smera ogleda se u isticanju i naglašavanju gnoseoloških funkcija u nastavnom procesu. Nastavnik treba da usmerava i naglašava aktivnost učenika u procesu posmatranja, mišljenja i praktičnog izvođenja. On treba pažljivo da kontroliše da se gnoseološke funkcije kod učenika javljaju u genetičkom sledu — učenik polazi od usvajanja spoljašnjih utisaka (posmatranje), zatim se prelazi u unutrašnju sferu transformacije i prerade utisaka (mišljenje) i konačno, unutrašnji utisak prelazi u spoljašnji (praktični rad, tj. projekcija unutrašnjeg utiska u spoljašnju sredinu). U ovom logičnom sledu već se naslućuje jedinstvo interiorizacije i eksteriorizacije (pokušaj rasvetljavanja tzv. »crne kutije«) što će tek savremeni psiholozi i pedagozi detaljno istraživati.

Pozitivno u razmatranjima E. Burgera i J. Kinela je što rad objašnjavaju kao sintezu manuelnog i intelektualnog. Međutim, greše što na čoveka gledaju kao na »psihofizičko biće, ali prilično apstraktno i bez veze s njegovom konkretnom i društvenom ulogom« (Redžepagić 1971/2; 223).

I pored svoje najbolje namere, škola slobodnog duhovnog rada u Gaudigovom smislu naišla je na mnoga pogrešna tumačenja i primenu u praksi. Nastavnici su više poklanjali pažnju *tehnicima* ovog rada, a ne *suštini*, podržava se njena spoljna strana, a ne vrši se dublja analiza tehnike slobodnog duhovnog rada. Delatnost učenika u razredu često se svodila na sanjarenje, razgovor sa susedom, ili su, da bi se zadovoljio princip slobode, učenici nešto »radili« po svom izboru. Ponekada su donosili i čitali knjige koje nisu imale pravu vrednost. O »planskom potpomaganju, o razrednom radu, o nastavnom uobličavanju ni traga« (Mladenović 1936; 108). Nesreća je i u tome što je nastavnik »bio čvrsto ubeđen da radi u Gaudigovom smislu« (isto).

Ovde se nameće pitanje koji je put, način za usvajanje *duhovne tehnike*. Po Gaudigu, učenik bi prvo morao da posmatra rad svoga nastavnika. Nastavnik bi jednom ili više puta pokazao učenicima rad koji moraju da savladaju. Zatim bi učenici prešli na samostalno podražavanje nastavnikovog procesa rada pod njegovim budnim vođenjem, sve dok se naučena tehnika marljivim vežbanjem ne bi učvrstila da se može primenjivati u slobodnom radu. Praktičari koji su nekoliko časova prisustvovali nastavnom radu u Gaudigovoj školi, a nisu potpuno razumeli i usvojili celokupan smisao njegovog učenja, vero-

vali su, pri povratku u svoju školu, da nose novu metodu (nov »recept«) koji samo treba da primene. Precenjivala se važnost i mogućnost ove metode rada u nastavi, davao joj se značaj univerzalne metode primenljive na svako gradivo. Uspех postignut na jednom predmetu (pomoću ove, ili bilo koje druge metode), neće izbeći »pečat« nametnutog šablona i sve njegove rđave posledice, ako bude na drugom mestu prosto primenjen, nezavisno od toga da li odgovara ili je suprotan prirodi nastavnog gradiva, osobenostima učeničkog duševnog života i njegovog dotadašnjeg razvitka kao i smislu nastave u datom slučaju« (isto; 707).

Gde je ovde sloboda i samostalnost učnikovog rada? Ova tehnika rada je dobra pri usvajanju nekih sadržaja, ali postoje sadržaji (u srpskohrvatskom jeziku npr.) za čije razumevanje ne treba ovladavanje duhovnim tehnikama, obrazloženja nastavnika nisu potrebna za razumevanje i doživljavanje nekih stihova. Ovde je zastupljeno podražavanje, kopiranje uzora (dakle, isto ono što su tvorci radne škole zamerali staroj školi), čime je nastavni proces izgubio svoj bitni smisao uobličavanja putem učenikove samoradnje. Teorijske pretpostavke slobodnog duhovnog rada izgubile su svoj osnovni smisao u praktičnom izvođenju. Uspesi koje je u praktičnom nastavnom radu pokazao H. Gaudig mogu se više pripisati njegovoj izuzetnoj didaktičkoj sposobnosti, jer se ista organizacija rada kod mnogih njegovih sledbenika pokazala neuspešnom.

Sovjetski autori, u svojim radovima, takođe ističu značaj rada. Oni govore o »produktivnom radu«, koji treba da je povezan sa razvitkom dečijeg života. Navode psihološki aspekt uvođenja rada kao osnove nastave. Smatraju da je »istinski percipirano samo što se aktivno percipira« (Glavni principi jed. radne šk. 1967/2; 82). Dete je pokretno, ono »usvaja znanja s vanrednom lakoćom ako mu se ova daju u veseloj aktivnoj formi igre ili rada ... dete se ponosi kada stekne bilo kakvu praktičnu veštinu« (isto).

Pobornici radne škole su od početka bili u zabludi pošto nisu izgradili jedinstvenu i čvrstu teorijsku osnovu svojih stremljenja. Pošli su od nepravilne pretpostavke po kojoj se neaktivnost učenika, njihova nesposobnost mišljenja, samostalne orijentacije u prirodi i društvu pripisivala najviše metodi rada stare škole, razrednočasovnom sistemu, upotrebi udžbenika, nastavnih planova i programa. Pri tome su pokušali da zanemare uticaje koje društveno-proizvodni odnosi imaju na odvijanje čitavog vaspitno-obrazovnog procesa.

Dileme nastaju i zbog toga što nije razjašnjeno ni pitanje o tome šta prema savremenom shvatanju treba razumeti pod nazivom »škola rada«. Mnogi misle da je njena bitna odlika ručni rad, drugi u njoj gledaju školu aktivnog učešća učenika u nastavi i u njoj nalaze novu tehniku, novu univerzalnu metodu, dakle nov recept. Jednostrano, preterano isticanje ručnog rada i svođenje nastave na njega predstavlja jače ukalupljivanje i veće duševno siromaštvo nego što je to bilo u staroj školi.

Uzimanje rada za osnovni princip nastave može se opravdati jedino teorijski (kao apstrakcija), pri čemu bi se pojam rada morao proširiti tako da skoro izgubi svoje značenje. U stvarnoj nastavi rad se ne može izvoditi bez gradiva. Pobornici radne škole smatrali su da se manuelnom delatnošću mogu izraziti dečja individualnost, njihove urođene sklonosti, njihove želje, aktivnosti, samoradnja. Problem je i u tome što je uvođenje ručnog rada u škole proisteklo više zbog njegove *korisnosti* (za privredni i društveni razvoj toga doba), a manje zbog njegove *pedagoške* vrednosti.

U zahtevima za manuelnim radom u školi ima svakako dosta psihološkog i pedagoškog opravdanja, međutim ovaj nastavni proces je u suštini pogrešan. Pri praktičnom sprovođenju svog osnovnog principa, škola rada se često pretvarala u dečije neozbiljno igranje, zabavljanje, galamu, nered.⁶ U takvoj atmosferi nije moglo biti govora o nekom misaonom radu, naprezanju. Inteliktualno angažovanje dece bilo je samo parola iza koje se često krilo nedovoljno angažovanje zbog čega su nastajale velike praznine u znanju učenika. Maglovitim vaspitnim i obrazovnim ciljevima odgovarale su isto tako nejasne metode rada, pri čemu je učenik često bio objekt na kome se eksperimentisalo na štetu sticanja potrebnog znanja.



Pedocentrizam u shvatanju položaja učenika u nastavi

Veliki broj teoretičara radne škole razmatrao je u svojim delima pitanja i probleme vezane za razvoj i prirodu dece. Mnogi od njih za osnovu metoda i programa radne škole uzimaju dečiji duh, osećajnost i intelektualnost, volju, polet, spontani interes. Prate se dostignuća razvojne psihologije, uvažavaju se odlike dečijeg uzrasta. Od nastavnika se traži da poštuje ličnost svakog učenika, da pođe od njihovih urođenih sklonosti, sposobnosti, aktivnosti, inicijativnosti, samorada.

E. Klapared, Dž. Džui, R. Sajdel, O. Glekel, M. Montesori su teoretičari koji su najdalje otišli u svojim zahtevima u slobodi dece u reformnoj školi. A. Ferijer navodi da vaspitanje treba da uzima u obzir dečija osećanja, inteligenciju, volju. Učenik ne treba samo da konstatuje, nego da razmišlja, želi, kao i da ostvari ono što želi. Neki od ovih teoretičara idu i dalje u svojim zahtevima i smatraju da nastava treba da pođe od prirode učenika, da se nadoveže na igru kao prirodni element dečijeg rada i razvoja (Dž. Džui, E. Klapared). Učeniku je

⁶ O tome imamo primere iz naše pedagoške prakse posle prvog sv. rata. U nastavne planove i programe bila su uvedena dva časa ručnog rada nedeljno na kojima se radilo sve i svašta. Obično su ta dva časa služila za odmor učenicima i nastavniku. Sve je ostalo po starom, samo su dva časa ručnog rada bila dovoljna da predemo iz »stare škole« u »novu« školu, »školu rada«.

omogućeno da na času opaža, beleži, eksperimentiše, crta, konstruiše, diskutuje, glasno razmišlja, analizira, da sastavlja, koriguje. Pri tome nastavnik uvek nastoji da dozna od učenika sve ono što su kod kuće, u svojoj okolini na putu do škole uočila, doživela, kako bi to svoje duhovno iskustvo zajednički povezali u sistematsko znanje. U radnoj školi potencira se međusobna saradnja učenika, razmena misli, iskustava, saveta, dobijenih rezultata. Nastavnici smatraju da se kod učenika vaspitanih u slobodi pojačava potreba za druženjem, raste sklonost da saopštavaju jedni drugima svoje misli, iskustva, pronalaskes. Parola radne škole glasi »polazimo od deteta«.

~~U svom delu »Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit«~~ H. Gaudig kaže da su »sposobnosti (Kräfte) deteta čvrsto polazište (Datum) iz koga mora da proizilazi sva pedagogija u teoriji i praksi« (1930; 127).

[Pristalice radne škole nastojale su da celokupnu nastavnu delatnost zasnuju na samostalnoj aktivnosti učenika, pa je često »kamufilirana« saradnja nastavnika i učenika u sticanju znanja. To je dovelo do stvaranja uverenja kod učenika da je on sam sve saznao, da se problemi u nastavi mogu uvek rešiti. Prirodna posledica toga bila je ograničeno znanje učenika i smanjivanje uloge koju nastavnik ima u nastavnom procesu, uloge nastavnih planova i programa uopšte uloge škole. Pozitivna borba protiv stare škole pretvorila se u borbu protiv organizacije škole uopšte, a to je zabluda svih pristalica radne škole.

Nenaučnost i neodrživost ovog pokreta ogleda se i u pokušaju da identifikuju obrazovanje sa spontanom razvojem (naturalizam), kao i u nastojanju da biološke zakonitosti unesu u nastavni proces. Učenik je po svojoj prirodi socijalno biće, njegovim razvojem upravljaju socijalni zakoni. Potrebe, interesi, emocije učenika nisu date od prirode, nisu nepromenjive nego se formiraju, stvaraju, oblikuju u procesu vaspitanja, života u zajednici.

Neki teoretičari radne škole (npr., Dž. Džui) smatraju da nastavnici u procesu vaspitanja treba da formiraju kod učenika sposobnosti za najbolji način *prilagođavanja* sredini. To bi značilo da rezultati vaspitanja treba da dobiju određeni pravac psihičkih svojstava, intelektualnih i moralnih osobina koje se nalaze u dečijoj prirodi, navike pomoću kojih će se deca bolje snalaziti u svojoj sredini, prilagoditi joj se. Pri tome nastavnici ne tumače učenicima revolucionarnu ulogu čoveka u menjanju prirode, društva koji ga okružuje.⁷

Takođe, isticanje samoradnje učenika, delovanje po svom nahođenju, po svojoj volji, njihova sloboda, kako govore pobornici ovog pravca, ne može biti nezavisna od ostalih članova u zajednici. Da li se može govoriti o slobodi učenika ako oni postupaju prema svojim nagonima, instiktima, željama? Sloboda za ovakva postupanja može

⁷ Polazeći od Marksove XI teze o Fojerbahu, cilj nastavnika je da učenike ne uče samo da *tumače* svet, već da ih nauče kako će ga *menjati*.

dovesti učenika u sukob sa postupcima drugih učenika koji imaju ista ta prava.

Nastavnik treba da pomogne učeniku da se u svom razvitku upozna sa uticajima životne zajednice. Ne postoji slobodan dečiji svet izolovan od spoljašnje sredine, proizveden prema željama i zamislima dece. On je uvek proizvod određenog društvenog uređenja, odgovara potrebama *konkretnog* društva u kome se učenik razvija. Dete treba da ostane i živi u društvu u kome je i, ako treba, da se ono menja, da se bori za to. Priroda nije ni dobra ni zla, ona ne postavlja ciljeve i zahteve, nego to radi čovek. Učenik je uvek član određenog društva i nastavnik treba da ga vaspitava za život i zadatke koje mu društvo nalaže.

U okviru radne škole, kao specifičan domen odnosa nastavnika i učenika, teoretski je razmatrano jedno opšte, ali i osnovno pitanje celokupnog vaspitanja. O njemu će biti ukratko reči u narednom odeljku.

V

»Voditi ili pustiti da raste«

U razmatranju odnosa nastavnika i učenika zanimljivo je pitanje o tome kako nastavnik treba da reaguje na želje i interesovanja učenika. Da li on treba da ih vodi ili da bude vođen? Da li da sledi prirodu učenika ili teži tome da učeniku da svoju sliku? Sloboda ili primoravanje? Napredni pedagozi su odavno uvideli da učenicima, ako hoće da poboljšaju njihov razvitak, moraju dati izvesnu samostalnost, da se »njihov interes mora podsticati uvlačenjem u zajednički rad« (Posner 1924, 15-16).

Da bi učenik zadovoljio neki nagon ili interesovanje, nastavnik treba da ga uputi kako da taj nagon do kraja sprovede u delo. Pri tome učenik će sigurno naići i na teškoće i zato nastavnik treba da ga upozna sa gradivom, da uloži »duha, strpljenja, istrajnosti, hitrine, a to znači i sebe vaspitati — upravljati svojim snagama i steći znanje« (Djur 1937/I, 21-22).⁸

A. Ferijer takođe razmatra ovo pitanje. On tvrdi, iz ličnog iskustva, da se kod većeg broja učenika jednog odeljenja javlja nagon podražavanja, želja za međusobnim pomaganjem, što ih navodi, bez obzira na različita interesovanja, da zajednički rade isti posao, da izučavaju ist predmet: pisanje, čitanje, proučavanje biljaka. I ako to

⁸ Kao primer ovaj autor navodi učenika koji želi da napravi kutiju. Ako on ne izvrši do kraja svoju zamisao, neće uticati na svoje vaspitanje. Ali ako pokuša da ostvari svoju želju, potrebno je današe parče drveta, da ga obradi (tester, rendiše, glača). Pri tome će imati prilike da jača istrajnost, disciplinu, da uloži dosta truda i napora u svoj posao, ali time istovremeno stiče mnogo pouka i znanja.

interesovanje za jedan dati predmet postane dovoljno jako, dovoljno opšte, svi učenici će želeti to da rade. Nastavnik »ponesen tim talasom treba samo da ide za pokretom ili da ga vodi. I onda je kolektivnom radu vraćena čast čistom voljom učenika« (~~Ferijer 1938; 25.~~).

Kada razmatra problem vođenja učenika, S. J. Hesen se slaže da učenik ne treba u svemu da podražava nastavnika. Treba da istražuje određene probleme svojim vlastitim pristupom, da time izrazi svoju individualnost. Međutim, učenici mogu naći svoj vlastiti put otkrivanja samo ako su prethodno »od jednog iskusnog vođe dovedeni do saznavalačkog rada« (~~1926; 32.~~). Isti autor smatra da je stoga i postupak u saznanju i u nastavi ujedno socijalan i individualan: »socijalan — ukoliko su svi koji uzimaju učešća u njemu jedni s drugima vezani zajedničkim objektom, individualan — ukoliko svaki ide svojim vlastitim putem saznanja istoga predmeta« (~~isto~~).

H. Gaudig, pristalica slobodno-duhovnog školskog rada smatra da je osnovni smisao rada učenika da rade »spontano, a ne reaktivno, slobodno, a ne po diktatu, samostalno a ne biti trajno vođen...« (~~Pataki 1938; 66.~~). On je pokušao da od celih školskih razreda stvori grupe sa istim težnjama za saznanjem i tako formira »razrede koji rade planski i koje ne kreće napred nastavnik svojim planovima, pitanjima i drugim nadražajima za rad, nego koji samoradno prave planove i samoradno sprovode te planove« (~~Gaudig, prema Seršenštajner 1939; 350.~~). G. eKeršenštajner, nadovezujući se na ovu misao, smatra da čovek Gaudigove pedagoške obdarenosti može u dugom, sistematskom, prethodnom uticanju da stvori potrebne predstadijume koji će učiniti da u teoretskim časovima rada razred zaista postane duhovna radna zajednica, ali da »rezultati uvek zavise od dominantnog vođstva nastavnikovog« (~~Keršenštajner 1939; 351.~~).

U svom delu »~~Begriff der Arbeitsschule~~« G. Keršenštajner navodi da je »stari Pestalocijev zahtev za vaspitanjem putem samodelatnosti iz osnova pogrešno shvaćen« (~~1930; 47.~~). Ovo pogrešno tumačenje stvara »nepoverenje u ideju radne škole... Radna škola ne znači... pustiti da se odrasta, upravo onako kako se raste, već volju podvrgnuti bezuslovnom zakonu stvari (nastave)« (~~isto~~).

T. Lit, u svojim raspravama kaže da obrazovanje predstavlja i vođenje i slobodu zajedno. Ono »sadržava u sebi sigurno 'ekspresionističke' elemente, ali taj 'ekspresionizam' dat je zajedno sa 'transcendencijom', sa normom. Stvaralaštvo, sloboda i aktivnost u obrazovanju vezani su na normu na 'zakon'. Ličnost niti je biljka koja raste po svom zakonu niti je 'mekhanizam' koji se 'spoljašnjim' principima može sagraditi. Ličnost se razvija preko unutrašnjih i spoljašnjih snaga« (~~Lit, prema Pataki 1933; 180.~~).

V. Spasić smatra da se u novoj školi nastavnik pojavljuje više kao organizator, podstrekač i pomagač slobodnog dečijeg rada i stvaranja. Aktivnost čini osnovu duhovnog razvoja deteta. Sopstvenom »aktivnošću i uz potrebnu pomoć i vođenje nastavnikovo učenik treba da za potrebe svoga razvoja sam pronalazi, otkriva, upoznaje, samo-

stalno prerađuje i usvaja sva potrebna kulturna dobra i vrednosti» (1935; 13).

Radna škola polazi od »ličnosti i potreba dece, a učitelj je prirodni vođa, prijatelj i savetnik dece. Radost i raspoloženje ispunjavaju školske sobe» (Glebel 1929, 14).

Dakle, to bi bili pedagoški i psihološki argumenti i pretpostavke na kojima su izgrađena shvatanja pristalica radne škole o ovom specifičnom domenu vaspitanja: kako vaspitavati učenika, a da se omogući njegov slobodan razvoj. Mnogi od predstavnika ovih struja u pedagogiji prvih decenija našeg veka nisu bili samo teoretičari vaspitanja, nego su mnoge od principa o kojima je ovde bilo reči sami proverili radeći sa decom ili ih formulisali objašnjavajući svoje iskustvo, ili u radu škola koje su organizovane pod njihovim nadzorom.

ZAKLJUČAK

Pokret radne škole doneo je mnoge novine aktuelne i danas, ugrađene u principe savremene didaktike, a ogledaju se u metodi rada, isticanju samoradnje kod dece, spontanosti u radu, aktivnosti, doživljavanju, blizini života, disciplini bez isticanja autoriteta nastavnika, grupnoj nastavi, koedukaciji.

Polazi se od prirode učenika, njihovih sklonosti, interesovanja, daje velika sloboda ne samo učenicima nego i nastavnicima koji mogu da koriguju programe rada prema potrebi svojih učenika, mogućnostima, uslovima. Ova sloboda, iako ima dosta pozitivnih vrednosti, nosi u sebi određen elemenat rizika u nastojanju da se postigne željeni uspeh koji nikada nije zagarantovan.

Ovde se može primetiti da u školi, koja polazi od individualnih dečijih osobina, kao što je to slučaj sa radnom školom, treba da bude nastavnika isto koliko i učenika. Ovo je paradoks koji u sebi sadrži dosta istine. Možda je potrebno i neophodno da je u školi nastavnika isto koliko i učenika, ali je pouzdano potrebno »isto toliko različitih metoda« (Ferijer 1932; 6).

Teoretičari radne škole su isticali vaspitnu vrednost rada u školi, bez njegovog svodenja na rutinu ili naviku. Nastavnici su vodili računa o duhovnom i moralnom razvoju učenika, a ne samo o rezultatu rada. Međutim, taj rad se često vršio bez plana, uzajamne povezanosti, a teoretičari radne škole nastojali su da ga opravdaju vrlo često nedovoljnim, a ponekada i pogrešnim tumačenjima koja se svode na to da učenici vole da rade, zainteresovani su, rad u školi im olakšava kasnije praktično snalaženje u životu i u budućem pozivu (zanimanju).

Značaj samostalnog rada učenika treba proceniti i u skladu sa konačnim uspehom u nastavnoj delatnosti. Praktični rezultati samostalnog rada učenika radne škole bili su ponekada zanemarljivi, što ukazuje na slabosti ovog didaktičkog postupka. U toku samostalnog rada učenici su često bili u situaciji da lutaju, greše, da se sami sna-

laze u izboru pravilnog rešenja, sredstva, metode učenja. Mnogi su radili po zakonu pokušaja i pogrešaka što se u praktičnoj delatnosti pokazalo neekonomičnim. Učenici nisu bili zreli i osposobljeni da samostalno organizuju i izvode rad, da prihvate ovu radikalno novu koncepciju učenja tako da u praksi njihov rad nije ostvario poželjan efekat. Posledica takvog pedagoškog postupka je nesolidno i nesistematsko znanje, nedovoljno i nesolidno opšte obrazovanje posle izlaska iz škole, nedovoljno i neracionalno iskorištavanje radnog vremena, itd.

Saradnja između nastavnika i učenika se često prilikom sticanja znanja svodila na najmanju meru kako bi se opravdala zamisao o samostalnom sticanju znanja kod učenika. Na taj način učenici nisu imali stvarni uvid u pravu težinu problema i imali su utisak da se do rešenja može lako doći. Teškoće su nastajale naročito kod gradiva koje je imalo više apstraktni karakter gde je primena »slobodnog duhovnog rada« dovodila do maštanja i preteranog verbalizma. Takođe je učenicima, koji su pohađali radnu školu, bilo teško kasnije u drugim školama da uče tačno i u tišini, jer su do tada uglavnom učili u izvesnoj buci, žagoru...

Dok je »stara škola« sa svojom predavačkom nastavom bila jedan ekstrem, samostalan rad učenika predstavlja drugi. Između njih stoji mnogo prostora koji treba radikalno i savremeno didaktički osmisliti do prelaska na potpuni samostalni rad učenika. Najzad, školovanje i osposobljavanje učenika za slobodan, samostalan rad je dugotrajan proces. Radna škola je obuhvatala polaznike obaveznog, osnovnog obrazovanja, međutim, da bi se ovaj princip ostvario, neophodno je da se odvija i obavlja tokom celog školovanja učenika u školama svih stupnjeva, sa velikim utroškom vremena i snage, sa promenljivim uspehom. Koliko je u teorijskim osnovama pokreta radne škole bilo čiste umetnosti može da deluje samo kao ideal.

Precenjivanje samostalnog rada učenika (manuelnog, duhovnog), zapostavljanje nekih specifičnih zadataka vaspitno-obrazovnog rada škole koje je vodilo njenom odumiranju, smanjivanje vodeće uloge nastavnika, pomanjkanje dobrih uputstava i smernica, potcenjivanje opšteobrazovnih predmeta manuelnom radu, unošenje biogenetskih zakona u nastavni proces dovelo je do toga da lepo zamišljen način rada ostane bez očekivanih rezultata.

Ono što je najdragocenije u dostignućima pokreta radne škole, šta se može prihvatiti i u organizaciji današnje nastave, to je velika sloboda i oduševljenje učenika za rad u školi, veselost, poverenje u drugove i nastavnike.

LITERATURA

- Bandur V., Mjesto i uloga učenika u nastavi nove škole, *Pedagogija* 1984/4.
Burger E., *Die experimentelle Pädagogik in ihrer Entwicklung zur Neudeutschen Pädagogik*, Wien und Leipzig, 1918.
Burger E. — Steiskal T., *Praxis und Theorie der Schulklasse*, Wien — Leipzig, 1931.
Burger E., *Moderne Pädagogik im grundriss*, Wien und Leipzig, 1929.

Djui Dž., Škola i društvo, knj. I i II 1937.
 Djui Dž., Vaspitanje i demokratija, Obod, Cetinje, god. ?
 Ferijer A., Aktivna škola, Zgb., 1928.
 Ferijer A., Škola podobnosti, Bgd., 1932.
 Ferijer A., Samoradnja kod dece, Brgd., 1938.
 Fiker P., Didaktika nove škole, Geca Kon, Bgd., 1939.
 Gaudig H., Didaktische Präludien, Leipzig und Berlin 1929.
 Gaudig H., Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig 1930.
 Gausberg F., Produktivan rad, Učitelj, Bgd., 1922/23.
 Glavni principi jedinstvene radne škole, Revija školstva ..., 1967/2.
 Glekel O., Škola dresure, škola učenja, škola rada, Bgd., 1929.
 Hesens S. J., Ideja radne škole i Doltonski plan, Bgd., 1926.
 Hesens S. J., Osnove pedagogike, Bgd., 1933.
 Mandić — Higij F., Uzgojni domovi i nastava u prirodi, Zgb., 1934.
 Juhas M., Obrazovanje u oktobru i mi, Revija školstva 1967/2.
 Janjušević M., Iz savremene pedagogije, Skoplje 1937.
 Kerschenshteiner G., Begriff der Arbeitsschule, Leipzig und Berlin 1930.
 Keršenštajner G., Škola rada — škola budućnosti, Učitelj 1923/24.
 Keršenštajner G., Teorija obrazovanja, Geca Kon, Bgd., 1939.
 Klapared E., Pedagogija Džona Džua, Bgd., 1920.
 Matičević S., Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji, Minerva Zgrb., 1938.
 Medinskij E. N., Istorija pedagogike, Udžbenik za pedagoške institute, Moskva 1947.
 Mladenović V., Opšta pedagogika, Geca Kon 1936.
 Pataki S., Problemi filozofske pedagogije, Zgr., 1933.
 Pataki S., Problemi i pravci reforme pedagogije, Zgr., 1938.
 Pejhelj V., Nova škola, Bgd., 1936.
 Pistrak M., Osnovni problemi škole rada I, II, III, Bgd., 1928.
 Posner V., Jedinstvena radna škola, Bgd., 1924.
 Radosavljević P., Radna škola V. A. Laja, Učitelj 1922/23.
 Resner M., Nastavna tehnika, Nk. Bgd., 1960.
 Redžepagić J., Pedagogija radne škole, ePedagogija 1971/2.
 Sajdel R., Ručni rad kao podloga harmonijskog obrazovanja i vaspitanja, bibl. »Budućnost«, sv. 11, Bgd., 1913.
 Sajdel R., Cilj vaspitanja s gledišta socijalne pedagogije, bibl. »Budućnost«, sv. 19., god. ?
 Sorokin P. A., Socijalna pedagogika, Bgd., 1937.
 Spasić V., Stara i nova škola, Bgd., 1935.
 Stein — Erlich V., Kolektivni rad u savremenoj školi, Zgb., 1933.
 Švajcer V., Grupa kao subjekt obrazovanja, MK, Zgb., 1964.
 Ulich D., Pädagogische Interaktion, Beltz Verlag 1976.

Milica Andevski

SHVATANJA O ODNOSU NASTAVNIKA I UČENIKA U RADNOJ ŠKOLI

Rezime

U datom radu autor je rasvetlio problem shvatanja odnosa između nastavnika i učenika u radnoj školi.

Tumačena je priroda i značaj odnosa u nastavi kao i pedagoške implikacije pedocentrizma u tumačenju položaja učenika u nastavi.

Istaknuto je ono što je najdragocenije u dostignućima pokreta radne škole, ali je dat i kritički osvrt ideološke pozadine u shvatanjima teoretičara i pristalica radne škole.

Milica Andevski

THE CONCEPT OF THE TEACHER-PUPIL RELATION IN ACTIVITY SCHOOL

Summary

The paper sheds light on the problem of the concept of the relation between the teacher and the pupil in the activity school of independent mental activity.

There is an interpretation of the nature and importance of the relation in teaching and of the pedagogical implications of pedocentrism in the notion of the position of the pupil in instruction.

Prominence is given to what is most valuable in the achievements of the movement of activity school of independent mental activity, but there is also a critical review of the ideological background of the conceptions of the theoreticians and proponents of the activity school.

**DIJAGNOSTIKOVANJE BLOKIRANIH OSEĆANJA I NAČINI
UKLANJANJA BLOKOVA U RADIX-PSIHOTERAPIJSKOM PRISTUPU**

Želim prvo da kožem suštinu svoje motivacije za ovaj rad. Sve-
sna sam dvaju razloga: 1. primarni je da sam osim profesionalne radoz-
nalosti u odnosu na bioenergetski psihoter. pristup imala i ličnu i pro-
fesionalnu potrebu za intenzivnijim, širim uključivanjem tela u proces
psihoterapije i za znanjem o tehnikama rada sa telom, 2. sekundarni
je učešće u edukativnoj grupi za Radix-rad sa telom koja radi od no-
vembra 1984. g. i traje još uvek.

Za početak bih se samo vrlo sažeto osvrnula na psihoterapijski
pristup Vilhelma Rajha (V. Reich). Rajhijanski rad je rad sa telom
i osećanjima. Proističe iz dva osnovna otkrića V. Rajha. Prvo je mi-
šićni oklop, tj. hronične šeme tenzija u telu koje odgovaraju bloki-
ranim emocijama. Drugo je životna sila koja postoji u telu, tj. most
idmeđu oklopa i emocije koja je blokirana. Muskularni oklop je ob-
jektivna, pristupačan posmatranju, telesan, »telo«; emocija je subjek-
tivna, nepristupačna posmatranju, »duhovna« (mind). Protok životne
sile u telu se doživljava kao osećanje, kao emocija i izražava se spon-
tanim pokretima tela. Muskularni oklop zaustavlja protok životne sile
i time blokira emociju.

Kelijeva (Charles Kelley) »Radix-edukacija« se bazira na idejama
njegovog učitelja V. Rajha, od kojih sam osnovne već pomenula. Keli
životnu silu naziva radix, mada je Rajh koristio termin orgonska ener-
gija. Radix je retko upotrebljavana reč koja znači koren, izvor ili pra-
uzrok. Keli ne podrazumeva pod radixom energiju, već supstrat pri-
rode iz koga proističu energija i osećanja. Kada je napisan velikim
početnim slovima, Radix se odnosi na edukativni program i tehnike
Radix-instituta koji radi uglavnom na Rajhov način uz jednu značajnu
novinu, kako to ističu u Radixu, a to je pripadnost »pokretu za ljud-
ske potencijale«. Radix-rad predstavlja proces otvaranja kapaciteta i
rasta ličnosti. Uči življenju u sadašnjosti, odgovornosti, inicijativi i sa-
moostvarenju. U tom kontekstu zalaže se za ravnopravnost između pa-

cijenta i terapeuta. Keli koristi termine učitelj za terapeuta i student za klijenta.

Radix-edukacija je prvenstveno namenjena ljudima koji žele da dalje psihički rastu i koji žele da prodube svoju sposobnost doživljavanja dubokih emodija. Otvaranje ka osećanjima kroz upotrebu Radix-tehnike smatra se edukativnim procesom usmerenim na ličnom rastu i razvoju za »normalne ljude« (Kelley 1972).

Vrlo malo dete je otvoreno za svoja osećanja, ali nije u stanju da ih blokira, i na taj način je »žrtva« svojih sopstvenih osećanja. Ono mora da izrazi svoj bes ili da otplaće svoj bol. Rastući, ono postaje sposobno, uz veliku cenu, da blokira osećanja, što dolazi kao posledica razvoja volje, kako smatra Č. Keli, i da ne bude više njihova žrtva. Na nesreću, taj proces blokiranja koji preduslovljava razvoj muskularnog oklopa, otkrivenog od strane Rajha, postaje duboko ukorenjena navika i malo dete, koje je jednom bilo žrtva svojih osećanja, postaje starije dete ili odrastao čovek koji više ne može da se prepusti svojim osećanjima i tako postaje žrtva svojih blokova. U toku Radix-rada blokovi se olabavljaju, ali se ne uništavaju, tako da student nije više žrtva ni blokova, ni osećanja, nego dobija mogućnost da se prepusti osećanjima ako to hoće, tj. dobija mogućnost da ima svoj izbor. Ova sposobnost je nešto novo i mora da se uči, a cilj Radix-edukacije je da omogući ovo učenje.

Rajhov pristup labavljenju muskularnog oklopa je *strukturalan*. On je smatrao da je oklop smešten u sedam odvojenih telesnih segmenata, a to su: 1. okularni, 2. oralni, 3. vratni, 4. grudni, 5. dijafragmatski, 6. abdominalni, i 7. pelvis. Oklop formira bočne obrasce tenzije u svakom segmentu koji ometaju normalan longitudinalan tok životne sile. Specifičan longitudinalan tok leži ispod svakog od dubokih osećanja. Rajh je smatrao da se oklop može olabaviti sistemski odozgo na dole. Takođe je smatrao da problemi nastaju kada se segmenti oklopa koji su bliži centru tela razgrađuju pre nego što su oslobođeni viši segmenti (Rajh, 1949, g.).

U Radix-radu sa osećanjima ide se, kao i kod Rajha, »odozgo« »nadole«, ili tačnije »od periferije ka unutrašnjosti«, počinjući ne samo od očiju, već i od ruku i od stopala, takođe. Oči, ruke i stopala su tri najvažnije oblasti kontakta sa spoljašnjom realnošću. Odnosno, od studenata se traži da dok idu u rad sa osećanjima imaju »otvorene oči«, »stopala na zemlji« i »čvrst stisak sa realnošću«. Ovo je u skladu sa tokom radixa u telu koji kreće od centra tela prema okolnom svetu. Strukturalni pristup znači oslobađanje sklopova oklopa tako što se počinje sa očima, rukama i stopalima i ide se prema centru tela. To znači oslobađanje glave i vrata, stopala i nogu, šaka, ruku i ramena pre trupa, ali to tako nije striktno kao kod Rajhovog top-down koncepta.

Drugi pristup otvaranja osećanja ne bavi se strukturom, već *tekućim procesom*, njegovim izražavanjem i blokiranjem. Ovde suština interesovanja prelazi sa organizacije sklopova oklopa po telesnim segmentima na organizaciji sklopova koji blokiraju određeni radix-pro-

ces, često proces osećanja. Ovo oklopljavanje se proteže od telesnih segmenata do sklopova blokiranja koji su karakteristični za svako glavno osećanje. Suptilni, fini mišićarni ključevi nam govore kada student blokira bol, strah ili bes. A način da se radi sa procesom jeste preko segmenta, sa akcentom na integraciji izražavanja osećanja. Ovaj drugi pristup razumevanja i otvaranja osećanja tipičan je za Radix-rad. Ukorenjen je u radix-procese, uključujući pulsaciju, punjenje, pražnjenje, kontrapulsaciju i blokiranje i procese koji leže u osnovi glavnih parova osećanja. To su bol — zadovoljstvo, strah — poverenje i bes — ljubav. Blokiranje ovih procesa i karakterologija onoga što ih blokira glavne su teme Radix — rada.

Bazični radix-procesi — pulsacija, punjenje, pražnjenje

Radix-pulsacija postoji u živim i neživim radix-sistemima. Pošto radix-sistem pulsira, on razvija radix-punjenje, koje povećava tenziju i kapacitet za pražnjenje. U ljudskom telu, radix-punjenje razvija kapacitet za akcije i za osećanja, dok je pražnjenje proces kojim se kapacitet koristi. *Pražnjenje* je pretvaranje radixa u neku formu energije. Najsnažnija radix-*pražnjenja* su konvulzivna. Za takvo pražnjenje su potrebne dve stvari: 1. mora da postoji radix-punjenje, koncentrisano unutar tela i 2. pulsacija mora da se intenzivira do tačke konvulzije.

Bazična sekvenca ovog procesa (Radix-pulsacija) je kod Rajha opisana kao »tenzija« — punjenje — pražnjenje — relaksacija«. Ista sekvenca se odigrava kod dubokih emocija. Najdublje izražavanje bola, besa ili straha uključuje prepuštanje neovoljnoj konvulziji celog tela. Keli smatra da je bolja formulacija: »punjenje — tenzija — pražnjenje — relaksacija«.

Do pražnjenja će verovatnije doći kada je punjenje visoko tako da se u Radix-radu uključuju različite tehnike za povećavanje punjenja. Dve tehnike koje se često koriste za punjenje »disanje stomakom« i »disanje visoko iz grudi«, povećavaju udisanje (punjenje). Svrha ovih tehnika nije da se poveća punjenje per se, već da se poveća mogućnost emocionalnog pražnjenja. Najsnažnija pražnjenja su konvulzivna. Odnosno, što je jače radix-pražnjenje, jače je osećanje a najjača su konvulzivna pražnjenja seksa, bola, straha i besa. Smisao konvulzije u ovom kontekstu je da se pulsacija produbljuje i postaje nevoljna, tako da se napušta i ego-kontrola i dolazi do brzog i jakog pražnjenja. Tehnika za olakšavanje spontanog pražnjenja se tačnije opisuju kao tehnike za uklanjanje blokova pražnjenja.

Odnos oklopa, kontrapulsacije i blokiranja

U Radix-edukaciji oklop se posmatra kao kontinuirana svrhovita aktivnost pojedinca za blokirana osećanja, a ne objektivna barijera.

Znači, oklop je aktivnost, nešto što je individua učinila, proces. Smatra se da se najjednostavnije razume kada se označi kao *kontrapulsacija*.

Kontrapulsacija je oklop u akciji. Odnosno, kao što joj ime kaže, kontrapulsacija je kontrakcija koja ide protiv normalne radix-pulsacije tela. U ekspanzivnoj fazi pulsacije od jezgra tela kontrapulsirajući deo tela se steže. To je način zaštite pojedinca, blokiranja konvulzivnog pražnjenja.

Radix-blok, bilo da o njemu razmišljamo kao o kontrapulsaciji ili oklopu, uvek uključuje dvostruki impuls. Radix-tok u telu se подели u dve opozitne grane. Jedna grana nosi impuls koji ide za izražavanjem, a drugi nosi impuls koji radi protiv tog izražavanja. Međutim, samo jedna od ove dve grane radixa koje su uključene u radix-blok se prepoznaje i zna svesno, dok se druga ne priznaje. Ovaj nepriznati deo nastaje u detinjstvu, u funkciji preživljavanja. Najteže u radu je učiniti da ljudi postanu svesni svojih blokova koje su sklonili iz svesti. Dobar deo radix-rada kreće se oko intenziviranja kontrapulsacija i blokova tako da osoba može da otkrije šta radi u blokiranju i da doživi šta to čini. U ovom smislu, Rajh je govorio o intenziviranju otpora. U Radix-radu se smatra da je terapijski cilj pročišćenje procesa kontrole blokiranja osećanja, a ne definitivno otklanjanje blokova osećanja. U tom smislu, njihov student može bilo da blokira ili da se prepusti pražnjenju pošto sam i kada on tako izabere. Kako ovo izgleda kada se ima u vidu konkretan radix-rad sa blokiranim osećanjima bola, straha i besa?

Blokirani bol

Keli smatra da u razvoju pojedinca dejstvuju dva načina doživljavanja sredine. Kada je okolina povoljna, aktivan je modalitet prema životu — modalitet izlaganja, rizika — venture mode. Ono što se ovde fizički događa jeste rast, ekspanzija, razvoj, a subjektivno se doživljava pozitivno osećanje, zadovoljstvo, poverenje, ljubav. Drugi modalitet, protect mode, modalitet zaštite je aktivan kada je sredina nepovoljna. Ovaj način je vezan sa povredom, kontrakcijom, ometanjem ili njihovom pretnjom. Subjektivno se doživljava bol, strah ili bes — znači negativna osećanja.

Ono što je važno naglasiti jeste da osnovna osećanja iz modaliteta izlaganja (venture mode) imaju svoju suprotnost u osećanjima iz modaliteta zaštite. *Zajedničko* za svaki par suprotnih osećanja je smer radix-toka u telu. Kod *besa* i *ljubavi* smer je izlazni, ekspanzivan, dok je kod *straha* i *poverenja* smer prema unutrašnjosti, koji steže. U prvom slučaju naglasak je na spoljašnjem otkućaju pulsacije, dok je u drugom on na unutrašnjem otkućaju. Znači, sa istim smerom toka ali različitim modalitetom, subjektivni doživljaj je suprotan, tj. kvalitet osećanja je suprotan, kod modaliteta izlaganja i modaliteta zaštite. Kako to konkretno izgleda? Kada je tok izlazni i aktivan je modalitet izla-

ganja, subjektivno se doživljava ljubav ili radost, a ako dejstvuje modalitet zaštite, doživljava se bes. S druge strane, ako je tok ulazni, prema unutrašnjosti, prema centru tela, doživljavaće se poverenje kada je modalitet izlaganja aktivan, a strah kod modaliteta zaštite. Pre ovih osećanja postoje osećanja bola (kod modaliteta zaštite) i zadovoljstva (kod modaliteta izlaganja).

Bol i zadovoljstvo nisu emocije u onom smislu u kome su to bes i strah, npr., zato što se nalaze u samoj suštini, vezane su za samo postojanje dva navedena modaliteta. Ako je modalitet izlaganja aktivan, doživljavaće se, široko govoreći, zadovoljstvo (to uključuje poverenje i ljubav). Ako je aktivan modalitet zaštite, doživljavaće se bol, strah ili bes. Međutim, Keli smatra da su bol i zadovoljstvo takođe osećanja i da kao i druga osećanja mogu biti blokirana kod čoveka (uz dodatak da su to ranije forme osećanja). Keli određuje *zadovoljstvo* kao percepciju procesa rasta, kreacije, života, a *bol* kao iskustvo povrede selfa. Bol ima funkciju preživljavanja bilo da se radi o psihološkom ili fizičkom bolu. Ova funkcija ustvari predstavlja svesnost da je osoba povređena.

Bol i zadovoljstvo mogu da se uporede na sledeći način. Bol se odnosi na deo, na posebno, dok zadovoljstvo na celinu, na opšte. Bol na kontrakciju, zadovoljstvo na ekspanziju. Bol na nepokretnost, zadovoljstvo na pulsaciju i pokret. Znači, zadovoljstvo je opšte, uključuje kompletnu osobu, izražava osećanje da su svi delovi u redu. Bol izražava osećanje da je neki deo osobe loše. Funkcija kontrakcije je da zaustavi pulsaciju, izoluje povređenu oblast i omogući pojedincu da učini nešto u vezi sa povređujućom situacijom.

U kontekstu već pomenutog radix-principa o parovima suprotnih emocija, isti blok koji blokira negativno, blokira i pozitivno osećanje. Tako oslobađanje blokiranog bola otvara kapacitet za zadovoljstvo.

Ekspresija zadovoljstva u terminima radixa uključuje ekspanzivne i ritmične pokrete tela. Ovo pulsiranje će se jedino odigrati kada nema hronične kontrakcije. Važno je istaći da bilo koja kontrakcija, bez obzira šta je blokirano, učiniće da nestane doživljaj zadovoljstva.

Keli smatra da najvažniji izvor radix-kontrakcije nije bol per se, bilo psihološki ili fizički, već anticipacija ili očekivanje bola. Visoko stegnute (kontraheovane) osobe izražavaju celim bićem pretnju od bola, a ne doživljaj bola. Kontrakcija čuva bolna osećanja van svesnosti osobe. To nije doživljaj povrede, već iskustvo sopstvenog blokiranog bola koji stvara pretnju koju stegnuta osoba doživljava vrlo akutno. Zato što oslobađanje stegnutosti (kontrakcije) znači preplavlivanje svesnosti osobe sa bolom koji je bio zadržavan kontrakcijom. U ovom kontekstu je potpuno razumljiva pojava sa kojom se srećemo u svakodnevnom radu kao psiholozi, a to je snažan strah od zadovoljstva kod svake hronično stegnute (kontraheovane) osobe. Jer, da bi se iskusilo zadovoljstvo, potrebno je dozvoliti životu unutar osobe da se širi. A dozvoliti ovu vegetativnu ekspanziju znači oslobađanje kontrakcije, oslobađanje blokiranog bola, a to znači susret sa iskustvom bola koji je

zadržavao blok. Duboko zadovoljstvo, stoga, provocira anksioznost kod kontrahovane osobe zato što je jedini put do ovakvog zadovoljstva, kroz bol: samo onda kada osoba koja blokira bol prihvati i doživi bol, za nju je moguće i duboko zadovoljstvo.

Izražavanje bola i zadovoljstva

Kada je osoba povređena, telo se savija kao i kičma, oči se skupljaju, usta se otvaraju, glava se kreće napred. Keli smatra da zvuk ima vrednost preživljavanja kada se doživljava bol. Prirodna tendencija je plakanje. Pražnjenje preko plakanja omogućava rastrećenje od akumuliranog ekscitativnog punjenja koje je nastalo za vreme same traume. Osoba se oseća bolje nakon plakanja zato što se kontrakcija ukida, radix-akumulacija prazni i radix-pulsacija ponovo uspostavlja. Što se zadovoljstva tiče, tu se telo širi i izdužuje. Radix, životna sila, teče od osobe prema svetlu. Kada je zadovoljstvo snažno, postoji iskustvo pulsiranja i često i strujanja u telu, za koje Keli veruje da može biti direktno iskustvo radix toka kroz plazmu.

Blokiranje bola

Bol se blokira tako što nema pulsiranja, konvulzivnog pražnjenja niti plakanja. Kontrakcije su najjače u delovima tela koji su najaktivniji u izražavanju bola, tako da su to one oblasti koje su uključene u plakanje. To su viši delovi tela: oči, nos, sinusi, grlo, visoke grudi, koji su uvek uključeni u plakanje (jecanje). Samo ponekad, kod dubokog bola, jecanje se proteže snažno u stomak. Govori se kroz nos, glas je monoton i ima nazalnu rezonancu. Poznate su i alergijske smetnje, tzv. polenske groznice su česte. Gornji deo grudi je imobilisan (ne pokreće se pri disanju). Dijafragma se takođe slabo pokreće pri disanju. Blokiran plač u radu dolazi iz grudi, a ne iz stomaka, što znači da je i dijafragma blokirana i da je plač prekinut. Kvalitet zvuka pri plakanju daje nam mogućnost da otkrijemo da li se radi o čistom bolu ili o mešavini bola i besa ili bola i straha. Mešavine su mnogo češće nego čisto izražavanje blokiranog osećanja. Bol—blokeri nalaze sekundarne izvore bola koji imaju značajnu ulogu upravo u održavanju bloka. Nalaze načine u životu kako da budu povređeni ili zaplašeni povredom. Postaju preterano osetljivi i »tanke kože«. Često su toliko osetljivi da izgleda da nemaju uopšte kožu. Na taj način održavaju i potkrepljuju nesvesno primarnu bol-kontrakciju. To im omogućava da opravdaju svoj bazični način reagovanja. Generalno, osoba koja blokira bilo koje bazično osećanje nesvesno traži sekundarne izvore potkrepljenja tog određenog blokiranog osećanja. Ozbiljna greška u psihoterapijskom radu je, smatra Keli, zakačiti se za te sekundarne fantazije, odnosno tretirati te odbrambene aktivnosti kao da su one problem i na taj način držati pravi problem nepristupačnim.

Važno je još imati u vidu, pri radu sa bol-blokerima, da radix-kontrakcija znači simultano kontrakciju tela i isto tako i svesti. Svesnost je sužena selektivno, baš kao i telo, da bi se izolovao deo selfa gde je bol. Psihološki ovo znači da osoba nije svesna određenih osećanja, potreba ili ponašanja. Kod bol-blokera postoji problem self-koncepta. Bol je doživljaj povrede selfa, tako da se problem self-koncepta najčešće izražava kao viđenje selfa kao oštećenog ili na neki način neadekvatnog (npr., osoba misli o sebi da je neprivlačna, bezvredna itd.). Osobe koje blokiraju bol veruju da su suštinski loše. Kada se bol-blok značajno olabavi u radix-intenzivu, obično otvaranjem i produbljivanjem blokiranog plaća, prvo dolazi do vegetativnog širenja, pošto je bol-kontrakcija otklonjena. A svesnost, uključujući svest o sebi, takođe raste sa ovom ekspanzijom prema iskustvu Č. Kelija. Takođe je potrebno da ova negativna osećanja o sebi budu za sebe otvorena, prorađena i doživljena da bi radix-rad u celini uspeo. Generalne preporuke za rad sa blokiranim bolom je raditi meko, ne gurati studenta, meko i polako ići uz eye contact (kontakt preko očiju). Prvenstveno se radi sa oslobađanjem bloka plakanja, za šta postoje određene tehnike za rad po segmentima. Takođe je važno da se prati proces disanja i zvuk, da bi se postiglo konvulzivno pražnjenje.

Strah i poverenje

Receptivnost uključuje otvorenost prema iskustvu. Kada je to otvorenost prema drugoj osobi, govorimo o *poverenju*. Oba osećanja izražavaju unutrašnji smer, iz spoljašnjosti ka osobi; radi se o dopuštanju nekome ili nekoj stimulaciji da uđe u nas, znači o primanju.

Strah je kretanje radixa ka unutrašnjosti, u pretećoj situaciji. Organizam kontrahuje životnu silu ka unutrašnjosti da bi bio spreman na napor koji će ukinuti opasnost. Strah je reakcija na spoljni stres. A sam strah nameće znatan stres telu. Kada je pretnja hronična i neizbežna, onda stres uzrokovan strahom postaje značajan. Sam stres po sebi postaje pretnja za život, pa telo blokira iskustvo straha da bi se smanjio stres. Kontrahovanjem tkiva i mišića kretanje radixa ka unutrašnjosti se smanjuje ili zaustavlja. Ova reakcija nije idealna, ali omogućava preživljavanje.

Izražavanje straha

Strah se prazni kroz vrištanje, bekstvo ili očajnu borbu. Kod vrištanja se produženo udisanje menja u produženo izdisanje sa kratkim, brzim, skoro grčevitim udisajima. Nakon pražnjenja straha telo se opušta, obično uz lagano plakanje.

Blokiranje straha

Dete koje živi sa hroničnim strahom ne može da pobegne i ne može da promeni spoljnu sredinu. Pošto to ne može, ono blokira efekat menjanjem unutrašnje sredine, tako što uči da prekine navalu radixa u svoju utrobu. Osoba smanjuje unutrašnju pulsaciju, a sa njom udisanje, tako da dolazi do manjeg punjenja. Ona ne prazni strah, već ga samo sprečava u punom obimu. Kao rezultat ovog blokiranja, živi nepotpunije i ne oseća duboko.

Blokirani strah je zadržan u telu i ne prazni se. Telo je obično meko, sa malo radix-punjenja na periferiji tela. Koža i mišići su nedovoljno napunjeni. Koža je bleđa. Smer radixa je ka unutrašnjosti.

Glavni blokovi po segmentima su u očima i skalpu, zadnjoj strani vrata uključujući i ramena, zatim grlu gde je zatvoren vrisak, u višim delovima grudi, dijafragmi, abdomenu i genitalijama.

Više nego kod bilo koje druge emocije, oči su centralne u blokiranju straha. Obično su široko otvorene sa hronično proširenim zenicama. Nedostaje im sjaj i blistanje i često izražavaju mrtvilo. Glatko čelo, podignute obrve i otvorene oči ponekad izgledaju nepokretno, kao da su smrznute. Vilica je čvrsto stisnuta da bi sprečila otvaranje grla. Postoje visoke tenzije u grlu koje započinju u vilici i spuštaju se u grkljan, a često se penju i u nosne puteve. Zvuk je inhibiran da bi zadržao vrisak, a kao rezultat toga kvalitet glasa je mukao i često je »progutan«, kao rezultat tenzija u vilici i grlu. Glas je viši od prosečnog i može da varira od drhtavog do piskavog.

Skalp je zategnut i postoji tenzija na vrhu glave. Tenzija na bazi lobanje i zadnjoj strani vrata ide sa umrtvljavanjem očiju i smisao joj je prekidanje vizuelnog iskustva povezanog sa strahom. Kada se u radu oči i gornji segment tela učine pokretljivim i oživljava iskustvo koje donosi strah, tada student, kome treba neki drugi način da prekine zastrašujuće iskustvo, čvrsto zatvara oči i neće ih otvarati i ako ga zamolimo da to učini.

Dalje, osoba koja blokira strah uvek pokazuje hronično kontrahovane mišiće u zadnjoj strani vrata i ramenima. Ovo rezultira u povlačenje glave unazad, a vilica ide napred i nagore. Ramena su podignuta i isturena. Zatim, grudi su spuštene i ne podižu se. Strah-bloker (uslovno rečeno) blokira unosnu fazu, pa bi podizanje grudi koje ide sa ulaženjem u centar rezultiralo u doživljavanju straha, a to osoba upravo sprečava. Postoji tenzija i u dijafragmi, leđa se kontrahuju i izbočuju, abdomen stvrdnjava, genitalije i zadnjica stežu. Postoji i slabost nogu i stopala koja su okrenuta napolje, što pokazuje nedostatak uzemljenja kako kaže A. Loven. Nisu svi ovi znaci tako očigledni kod svih osoba koje blokiraju strah pošto su kompenzacije uobičajene (npr., upražnjavanje body-bildinga itd.). Kada se govori o karakternjoj strukturi strah bloker, navodi se da je meka, da oskudeva u radix-pulsaciji tako što blokira unosnu fazu i drži se unutrašnjeg smera. Sa teškoćama stiće dadix-punjenje, a troši ga lako. Radix-punjenje kod ovakve strukture je povučeno sa periferije i koncentrisano u cen-

tru. Odnos sa okolinom je takav da ima potrebu da primi pažnju, brigu, podršku i da preko drugih stimuliše svoju pulsaciju. Osoba sa ovakvom strukturom ima malo da pruži drugima, a potreba da primi je velika.

Principi za razrešenje blokiranog straha

Primarni cilj u radu sa blokiranim strahom u radix-edukaciji jeste razrešiti strah. U svakoj blokiranoj emociji postoje dva suprotna impulsa. Kod blokiranog straha prvi impuls je 1. *originalni strah* — čiji je uzrok npr. besno lice majke ili oca itd. Drugi impuls je 2. *strah od doživljavanja originalnog straha*. Originalni strah se retko doživljava osim za vreme emocionalnog razrešenja. Ono što se doživljava, umesto toga, jeste strah od razrešenja bloka. Stoga, osobe koje blokiraju strah, razvijaju i načine da zaplaše sami sebe kako bi održali blok. To su strašne fantazije i noćne more. Funkcija im je ista kao i za fantazije odbacivanja bol blokera i fantazije besa kod bes blokera. To je uvek način ojačavanja bloka osećanja. Osoba koja već blokira strah nema potrebu za dodavanjem draži koje je plaše a to znači ne ići sa stvaranjem strašnih memorija i fantazija kod studenta. Ono što je potrebno jeste da omekša svoju kontrakciju u vezi sa strahom da bi dozvolio da se razvije potpuni tok radixa koji leži u osnovi straha. U radix-edukaciji, terapeut ili učitelj pokazuje kako da se preda pulsaciji, kako da doživi strah i isprazni ga, bez fantazija.

Isto tako, čini se neplodan pokušaj da se student natera da doživi strah pre nego što je spreman. Potrebno je da sam odluči da hoće da se suoči sa svojim sopstvenim strahom. Odluka treba da bude njegova, a ne terapeutova, i treba da potiče i iz njegovog tela, a ne samo glave. Kada dostigne ovu tačku, postigao je nešto što mu niko drugi ne može dati, a to je hrabrost.

Postoji jedna druga zamka koju je dobro izbeći da bi se efikasno radilo sa osobama koje blokiraju strah. Kada se studenti ponašaju poput uplašenog deteta, treba svakako izbeći da ih podržimo u toj ulozi tako što ćemo reagovati kao roditelj. Dobar i realan stav jeste odnos odraslog prema odraslom. Jer uloga uplašenog deteta ima dve svrhe: izmamљуje pomoć od odraslih bez traženja na direktan, odrasao način i održava blok straha. Kada student usvoji ulogu bespomoćnog deteta, on se oseća skrhan okolinom. Onda se javljaju neograničene mogućnosti u strašnom svetu odraslih za pojačavanje blokade straha. Potrebno je da razvije ego stanje odraslologa (u terminima E. Berna) da bi se suprotstavio svom istinskom strahu, smatra Č. Keli.

Obično se osoba koja blokira strah oseća udobno samo sa sobom, ali izgleda kao da je pobjegla od sveta da bi se sakrila unutar sebe, ostavljajući svoje telo u međuprostoru, kao mlitav odbojnik — ničiju zemlju. Njen impuls da se vrati u svet, da se »useli« u svoje telo je slab. Čini se da se ovde pojavljuje dobro mesto za ulaz u labavljenje bloka straha, preko jačanja ovog kretanja ka spoljašnjosti, razvijanjem agresivnosti kod osobe. I ovo je često sekundarni cilj u razrešenju

bloka straha, preko jačanja ovog kretanja ka spoljašnjosti, razvijanjem se jačim i sposobnijim da otvori i razreši blokirani strah. Kada je strah konačno oslobođen, student doživljava novo poverenje u sebe i svoje odnose sa svetom. On postaje sposoban da veruje. Sposobnost za agresiju se sad može razviti prirodno, bez pretvaranja i forsiranja. To je proces kome je potrebno vreme i iskustvo.

Bes i ljubav

Bes i ljubav su suprotan par osećanja sa zajedničkim smerom kretanja radixa kroz telo. Od centra ka periferiji. Bes je vezan za modalitet zaštite, a radost i ljubav za modalitet izlaganja. Kod blokiranog besa spoljašnja pretnja nije uništena, tako da zaštitni modus postaje hroničan. Slobodni pokret nije uspostavljen, a centar je oslabljen jer sva snaga je na odbrani granica.

Ekspresija besa

Srce i respiracija se pojačava, kao i metabolizam, a tok radixa je od centra ka periferiji tela. Organizam počinje da se širi. Grudi se pune, mišići postaju napeti i pune se krvlju. Telo je napeto kao luk, spremno za pokret i napad. Oči postaju tvrde i svetle, strane vrata se zatežu i mobilisu glavu. Grudi su napumpane, a ramena podignuta. Abdomen je čvrst, štiteći viscerum.

Blokiranje besa

Postoje dva impulsa koja su uključena u blokirani bes. To su 1. impuls koji je blokiran — *sam bes* i 2. impuls koji je iza bloka — *strah od besa* ili stid ili krivica. Potrebno je da se razrađuje sloj po sloj. Zajednički znaci blokiranog besa su: Glava je rotirana napred i nagore. Vilica je napeta. Grudi su visoke i pune i odbijaju pražnjenje. Dugački mišići paralelni sa kičmom su napeti, donji deo leđa je krut i ponekad isturen. Telo je napeto. Koža grudi i lica je često roze boje. Pate od hipertenzije. Mišići su prepunjeni i napunjeni. Ono što je značajan problem ovde je da su siromašno centrirani i da je svest o sebi slabo razvijena, orijentisani su na druge, napolje, a ne ka sebi i svom centru.

Karakterne strukture u okviru blokiranog besa su:

1. hiperopik (dalekovidnost)
2. histerična struktura
3. paranoidna struktura
4. falusna i druge rigidne strukture
5. mehanicist

Opisaću jednu od ovih struktura po Č. Keliju.

Histerična struktura

Ova struktura blokira bes u trupu, a balo i strah u glavi i vratu. Pelvis je mekan i živ, ali su grudi blokirane za izdah. U tom smislu produkuju punjenja sa kojima glava i grlo ne mogu da se nose. Oči su uplašene i oprezne (motreće). Zadnji deo vrata je stegnut zbog straha. Histerična struktura koristi strah i bilo kao odbranu od besa. Očigledan je bes ispod histeričnog plača.

Punjenje je na površini i treba takvoj strukturi stalno neko ili nešto da se prazni. Radix-punjenje je slabo u centru i self-koncept je slabo razvijen. Projektuje sebe u druge, u sredinu. Teško je raditi sa histeričnom strukturom zbog čestih pojava povratka u krize i loših uvida. Tehnike centriranja su krucijalne za ovu problematiku i važno je obeshrabrivati površna pražnjenja. Kada se gornji segmenti oslobode, javlja se moćan bes. Međutim, zbog slabog self-koncepta postoje problemi u integraciji oslobođenog osećanja. Ako je centriranje dobro, uvid je bolji i integracija olakšana. U radu sa ovom strukturom se dešavaju dramatične promene i to lako i brzo, ali dok se ne razvije centar i self-koncept to ne vredi mnogo, jer se radi o površnom i odglumljenom pražnjenju.

Funkcija besa. Sve duboke emocije imaju funkciju preživljavanja. Bes plaši ljude. Iskren, čist bes je redak. Bes daje zaštitu osobi, ona ima pravo da se bori za sebe i da napomene da će da se bori. I to je funkcija besa. Bes je neophodan i u bliskim relacijama. Osoba koja ne ume da bude besna, postaje emocionalno zavisna od nekoga ko može. Isti blokovi koji blokiraju bes, blokiraju i ljubav.

Tehnike za oslobađanje besa

1. Centriranje.
2. Raditi polako i ići na dublje nivoe pražnjenja — voljni pokreti se polako upotrebljavaju za dolazanje do nevoljnih.
3. Započeti pogodne voljne pokrete (udaranje, šutiranje, ujedanje peškira) i pomoći studentu da pređe na spontano pražnjenje.
4. Konstantan kontakt očima.
5. Disanje — pažnja na izdah.
6. Provokacije verbalne da uđu u bes.

Važno je da je terapeut prošao kroz oslobađanje besa, jer u suprotnom će preneti na studenta stepen neodobravanja ili straha. Važno je da terapeut bude »jak« u očima studenta, da nije »mek« jer će se student osećati krivim što ispoljava bes. Dobro je uživati u njihovom besu, dati im pravo i nikako ih ne praviti smešnim zato što su besni, jer to su mogući daleki uzroci blokiranja njihovog besa. Nakon oslobađanja blokova, ljubav i radost dolaze, obećava Č. Keli. Da mu verujemo!

Ovo je uvod u moj kritički osvrt na Radix — edukaciju i principe rada, naravno, u kontekstu mog iskustva. Dok sam pisala ovaj rad, dobar deo vremena sam bila u dilemi između zanimljivosti teksta i njegove ubedljivosti. S vremena na vreme jeste za mene imao ubedljivost, a ponekad mi se činilo da imam pred sobom registar konceptata ili kuvarskih recepata koji nemaju mnogo veze sa direktnim susretom pacijenta i terapeuta. Moje iskustvo u radu edukativne grupe, koju sam pomenula na početku ovog rada, jeste da se zaista prati *proces* i to pre svega disanja. Vodi se računa o osnovnim principima kao što je pozicija, ponovo o disanju, kontaktu očima i zvuku. Osoba na dušeku sama kaže šta i gde oseća u telu i s tim se radi. Onda kada smo radili dijagnostiku, bilo je problema u uklapanju osobe u koncept bilo kog od pomenutih blokova i to je za mene bio pomalo mučan deo posla jer se pregledala osoba, procenjivala prema nekoj od ponuđenih šema i kako-tako uklapala. Čini mi se da je teško biti stvarno bol bloker, odnosno strah-bloker ili bes-bloker. Čini se da je čista karakterologija uglavnom neupotrebljiva kad je pojedinac sa svojom individualnom istorijom u pitanju. Blokirana osećanja dosta su isprepletena i čine sistem koji je, čini mi se, pre moguće pratiti stvarnim kontaktom sa onim što se događa u seansi. Ne mislim i ne želim da kažem da je ovakav školski pristup kakav sam prethodno iznela neupotrebljiv i nepotreban. Važno je znati osnovne principe i poznavati ove koncepte i teoriju, ali se ne slažem sa određenjem čoveka kao bol-blokera ili histerične strukture. Meni se čini da je ovo važno odvojiti. Određeni čovek može da ima problema za koje bi pomoglo znanje o određenom teorijskom konceptu koji se slažemo da se zove, npr., bol-bloker ili histerična struktura itd. A otvorenost i prisutnost u radu je *conditio sine qua non* za uspešnost rešenja određenog problema u terapiji.

Takođe, sam pojam radixa, bez obzira na sva objašnjenja koja nudi Keli u vezi sa ovim suštinskim terminom, meni ostaje nedovoljno jasan. Čini mi se da što više objašnjava, sve je mističniji i grandiozniji. Imam reakciju i na termine učitelj i student. Ako se radi o ravnopravnom odnosu terapeuta i klijenta, kao što se pominje u tekstu Č. Kelija (to je bitna razlika koju on sam podvlači u odnosu na druge neo-rajhijanske orijentacije), onda mi se čini da konotacija reči učitelj ima i vezu sa reči vođa ili guru. Pominju se i pokret za ljudske potencijale i pripadnici pokreta, što može da podseća na neku novu religiju ili politički pokret — vezanost za određeno učenje koje je bolje od ostalih ili najbolje. Možda su pretenzije velike ili bar tako deluju, a mislim i da su nepotrebne jer smatram da je uključivanje tela i izražavanje dubokih emocija vrlo važan deo ljudskog postojanja i da se ne mogu rešiti mnogi problemi verbalnim ili kognitivno orijentisanim terapijama. Kombinacijom jednih i drugih mislim da je daleko veća šansa. Self-koncept koji se pominje na više mesta nije razrađen posebno ni dovoljno u Radix-edukaciji. Možda bi tu, kao i na drugim mestima, dobrodošle neke druge psihoterapije.

LITERATURA

- Lj. Kisić: Radix edukacija i funkcionalna psihoterapija — nove alternative u psihoterapiji, »Psihologija«, 1—2, maj 1980, Beograd.
- C. R. Kelley: Orgonomija, bioenergetika i Radix: Rajhijanski pokret danas, »Psihologija«, 1—2, 1980, Beograd.
- C. R. Kelly: Basic concepts in Radix feeling work, Radix Journal, Vol. I, No 1, Fall 1979. Radix education.
- C. R. Kelley: Freeing Blocked pain and fear, Radix Journal, Vol. I, No 2, Winter 1979. Radix education.
- C. R. Kelley: Freeing Blocked Anger, Radix Journal Vol. III, No 3 & 4, Spring/Summer 1980. Radix education.

Vesna Petrović

DIJAGNOSTIKOVANJE BLOKIRANIH OSEĆANJA I NAČINI UKLANJANJA BLOKOVA U RADIX-PSIHOTERAPIJSKOM PRISTUPU

Rezime

Prikazani Radix-psihoterapijski pristup se odnosi na ideje i rad Charlesa Kelleya, začetnika jedne od neorajhijanskih škola. U članku je data osnovna ideja kako, razvojno, dolazi do blokiranih osećanja i dva pristupa za labavljenje Radix bloka (muskularnog oklopa prema V. Reichu), odnosno uspostavljanja prirodnog toka radixa u telu: strukturalni i usredsređen na proces. Strukturalni pristup podrazumeva rad »odozgo nadole« prema sedam odvojenih telesnih segmenata: 1. okularni, 2. oralni, 3. vratni, 4. grudni, 5. dijafragmatski, 6. abdominalni i 7. pelvis. C. Kelley podvlači i važnost pristupa »od periferije ka unutrašnjosti«, počinjući rad na labavljenju bloka ne samo od očiju, već i od ruku i stopala, smatrajući da su to tri najvažnije oblasti kontakta sa spoljašnjom realnošću. Drugi pristup, usredsređen na proces, bavi se organizacijom sklopova koji blokiraju određeni radix-proces: pulsaciju, punjenje, pražnjenje.

Dalje, vodeći računa o šemi pulsacije, koja je u Radixu sledeća: punjenje-tenzija-pražnjenje-relaksacija, u članku je razmatrana dijagnostika i rad sa blokiranim parovima osećanja: bol-zadovoljstvo, strah-poverenje i bes-ljubav.

U završnom delu rada, oslanjajući se na sopstveno iskustvo, autor daje kritički osvrt na ovakav psihoterapijski pristup.

Vesna Petrović

DIAGNOSING OF BLOCKED FEELINGS AND WAYS OF BLOCKS' FREEING IN RADIX PSYCHOTHERAPEUTIC APPROACH

Summary

The presented Radix psychotherapeutic approach refers to ideas and work of Charles Kelley, founder of one of neoreichian school. In this article it is given the essential idea of how, developmentally, blocking of feelings becomes and two approaches for freeing of radix block (muscular armour according to V. Reich), i. e. establishing of a natural flow of a radix in a body: structural and following the process. Structural approach means »top-down« concept accor-

ding to seven appropriate body segments: 1. ocular 2. oral 3. cervical 4. thoracic 5. diaphragm 6. abdomen 7. pelvis. C. Kelley stresses out the importance of »outside-inside« approach as well, beginning his work on freeing of a block, not only from eyes, but from arms and feet, too, considering them the three most important areas of contact with external reality. The second approach, following the process, deals with the organisation of patterns that block a radix process: pulsation, charge, discharge.

Then, having in mind the scheme of pulsation which is in Radix the following: charge, tension, discharge, relaxation — in this article it has been considered the diagnosing and work with blocked pairs of feelings: pain-pleasure, fear-trust and anger-love.

In the final part of the article, relying on her own experience, autor gives a critical review to such a psychotherapeutic approach.

ĐURĐINA RUK

BIHEJVOR—TERAPIJA (TERAPIJA PONAŠANJA) U LEČENJU NEUROTIČNIH POREMEĆAJA KOD DECE

Neurotični poremećaji predstavljaju posle poremećaja ponašanja drugu veliku kategoriju psiholoških problema kod dece. Na sadašnjem stupnju saznanja ne postoji saglasnost među istraživačima o tome šta određuje neurotično ponašanje kod dece. Tradicionalna psihoanalitička postavka je da ne može postojati neurotička organizacija bez poremećaja razvoja, a to potkrepljuje ideju da je regresija »Ja« nedeljiva od dečje neuroze i da terapija treba da bude orijentisana na otkrivanje i rekonstrukciju poremećaja. Zbog ovog svog karaktera se psihoanalitički i drugi noviji dubinsko-psihološki pristupi označavaju kao otkrivajući.

Za razliku od njih, bihejviorizam tretira neuroze kao naučene neprilagođene navike, kao vid ponašanja. Uočene teškoće u ponašanju deteta definiše kao problem koji je manifestan, aktuelan i koji treba rešavati bez direktnog razmatranja etiologije poremećaja. Međutim, na osnovu ovoga bi bilo pogrešno zaključiti da se bihejviorizam ne interesuje za prošlost pojedinca. Na neki način se ispituje prošlost, i to pre svega zato da bi se utvrdili uslovi pod kojima se simptom javlja. Ali, umesto isključive analize prošlosti u bihejvioralnoj terapiji se nastoje ostvariti takvi uslovi da se doživljavanje i ponašanje pojedinca u sadašnjem trenutku menja.

Na osnovu ovih karakteristika se bihejvioralna terapija određuje kao pokrivajuća.

Kratak istorijski pregled shvatanja o dečjim neurozama

Prilikom ispitivanja u psihopatologiji, povezanost između poremećaja i njegovih najranijih činilaca dugo je bila zapostavljena a time je bila zapostavljena i celokupna problematika dečje neuroze. Kompletanu teoriju koja je neurozama dala status kliničke celine dao je prvi S. Frojd.

Frojd je smatrao da su neurotički simptomi supstitutivne formacije prouzrokovane izvesnim neuspelim potiskivanjem. Svaki čovek je primoran da čini potiskivanje u toku svog dečjeg razvoja da bi postao civilizovan i svako stvara supstitutivne formulacije, a samo broj, intenzitet i podela tih formacija mogu da ukažu na prisustvo poremećaja.

Sledeći ovakav pristup, uvidelo se da svaka terapija neuroze odraslih prolazi kroz lečenje neuroze dečjeg doba koja se nalazi u njenoj osnovi i u isti mah su uvedene dve koncepcije: koncepcija neuroze odraslih i koncepcija neuroze dečjeg doba.

Može se reći da je na važnost psihoterapije dečje neuroze uticao jedan bitan momenat. Naime, uočeno je da uspešnost psihoanalitičkog lečenja neuroza odraslih zavisi od oživljavanja konflikata iz detinjstva i njihovog prenošenja u analitičku situaciju gde se podvrgavaju novoj obradi. Postalo je jasno, tvrdi Frojd, da se neurotični poremećaj može lako dobiti u ma kom periodu života, a time i detinjstva, jer nema potrebu da se izrazi u specijalnoj konstituciji.

Na osnovu ovoga je postavljen zaključak da je simptomatologija dečje neuroze ista kao i kod odraslog, tako da nije potrebno dati novu strukturalnu klasifikaciju, nego samo opisati simptome i izdvojiti razvojne mogućnosti koje utiču na lečenje. Ovo bi moglo dati osnove da se dečja neuroza okarakteriše kao jezgro i prototip neuroze odraslih, pri čemu bi bilo najznačajnije kod deteta kritički proceniti neurotički simptom kakav se nalazi i kod odraslih.

Međutim, postoji jedna bitna razlika koja ne dozvoljava da postojanje neurotičnih simptoma kod deteta dovede do dijagnoze specifične neurotičke organizacije kao što bi to bilo kod odraslog. Ta ograda se odnosi na osobenost da jedna ista početna formula kod različite dece može da se razvija u različitim pravcima, što određuje specifičnu kliničku sliku a time i terapiju. Početna formula kod dece može da se razvije i ka teškoćama ponašanja, psihosomatskim poremećajima ili da se udruži sa instrumentalnim poremećajima.

Prema tumačenju psihoanalize, neurotična formula koja se zapaža kod deteta zavisi od razvojnog stanja njegovog Ja tj. od brzine razvoja Ja), i disharmonije koju ostvaruje u odnosu na libido. S druge strane, razvoj Ja zavisi od roditeljskih reakcija, a posebno od zahteva koji se mogu postaviti u dva protivrečna sektora: sektor prednosti Ja i sektor koji vrši zabranu nagonskog izražavanja.

Proučavanje razvojnih činilaca koji utiču na dečju neurozu dalo je značajne podatke. Saznalo se da je uloga porodice veoma važna i u organizaciji neurotičnih simptoma i u održavanju neuroze. Naime, roditelji uvek bolje podnose anksioznost nego karakterne smetnje ponašanja i time usmeravaju organizaciju neurotičkih simptoma. Sa druge strane, neuroza se odražava kao odgovor na neurotičnu ravnotežu objektnih odnosa svojstvenih jednom i drugom roditelju i njihovom neurotičnom formatu, i u tom slučaju je dete u neku ruku simptom neuroze karaktera roditelja.

Na osnovu ovoga je moguće zaključiti da je sudbina dečje neuroze određena početnim oblikom neuroze, zbirom trauma koje okolina može da nanese i uticajem koji ona ima i na organizaciju psihe i na neurotičnu ravnotežu čitave porodice. Ovde je još bitno dodati da frejdovska koncepcija posmatra dečje neuroze s obzirom na njihov složeni karakter kao prototip neuroze transfera i početni stadijum neuroze odraslog.

Za razliku od dubinsko-analitički orijentisanih psihologa, pristalice bihejviorizma stoje na stanovištu da je centralni fenomen u dinamici nastanka neuroza anksioznost i da ona predstavlja sekundarni nagon i sekundarni potkrepljivač u procesu učenja. Razlozi za ovakvu tvrdnju sadržani su u činjenici da su anksiozna stanja najčešći oblik neurotičnog reagovanja uopšte, a da je anksioznost sa svojim brojnim »licima« koja se prepoznaju u kliničkoj praksi, najčešći psihopatološki fenomen u neurotičnom reagovanju.

Bihejvioralna terapija (terapija ponašanja) u sklopu svakog neurotičnog reagovanja posvećuje veliku pažnju fenomenu anksioznosti i može se uslovno reći da je lečenje primenom ove terapije lečenje anksioznosti i njenih oblika pojavljivanja.

Teorijski principi bihejvioralne terapije

Bihejviorizam zauzima specifičan stav prema psihičkim poremećajima, a time i prema njihovom lečenju. Terapija ponašanja ne podrazumeva jednu već niz postupaka kojima je zajedničko shvatanje da se principi učenja mogu primeniti na lečenje psihičkih poremećaja koji se ispoljavaju u ponašanju.

Svi psihički poremećaji se u bihejviorizmu svrstavaju u deficitno ponašanje i neprilagođeno ponašanje. U slučaju deficitnog ponašanja osoba nije naučila odgovore koji u sredini u kojoj živi predstavljaju prilagođene oblike ponašanja. U slučajevima neprilagođenog ponašanja osoba raspolaže u svom repertoaru određenim odgovorima, ali ove odgovore emituje pod neodgovarajućim okolnostima. U oba slučaja korektivni postupak mora da obuhvati učenje. Detetu se mora pomoći da stekne odgovore kojima ne raspolaže, ili da modifikuje svoje odgovore prema zahtevima sredine.

Da bi se pristupilo modifikaciji poremećenog ponašanja, prvo se prikupljaju podaci o sadašnjim uslovima pod kojima se dato ponašanje odvija, ili ne uspeva da se odvija kod konkretnog pojedinca. Za sam terapijski postupak je potom bitno proceniti koje je odgovore dete trenutno u stanju da pruži, koje je stimuluse u stanju da primi i koja potkrepljenja su u stanju da održe ponašanje.

Nakon ovakve globalne procene ponašanja zadatak je terapeuta da odluči koji od vidova ponašanja deteta treba da se modifikuje. Ovo je veoma važno zbog toga što roditelji obično dosta neodređeno opisuju svoje žalbe u tom smislu da najčešće govore o emocionalnim smetnjama deteta, a ne o vidljivim oblicima ponašanja.

Većina bihejvioralnih terapija se danas oslanjaju na teorijske principe učenja putem respondentnog ili operantnog uslovljavanja. Kod respondentnog uslovljavanja se odgovor subjekta nalazi u vaskularno-visceralno-autonomnoj oblasti i njegova primena se smatra opravdanom s obzirom da mnogi poremećaji predstavljaju odgovore iz ove oblasti (npr. emocije straha, ljutnje itd.). Ovaj oblik je poznat pod imenom klasično uslovljavanje. Operantno uslovljavanje je najpogodnije primeniti ako se odgovor nalazi u muskularno-skeletno-voljnoj oblasti. Operantni odgovor mora da bude emitovan pre nego što može da bude potkrepljen i zbog toga je važno da odgovor mora da se nalazi u okviru repertoara odgovora osobe. Ako osoba ne poseduje željeno ponašanje, ono se oblikuje uzastopnim približavanjem.

U terapiji ponašanja se koriste dve vrste potkrepljenja: pozitivno i negativno. Pozitivno potkrepljivanje pretpostavlja prethodno stanje uskraćenosti organizma, a negativno zahteva prethodno postojanje averzivnog stanja. Osim ovoga, danas se dosta raspravlja o kazni i njenoj primeni u terapiji. Korišćenje kazne ne zavisi od nekog određenog prethodnog stanja osobe i očigledno je efikasna za otklanjanje nepoželjnih oblika ponašanja. Ona sadrži u sebi i respondentne i operantne implikacije jer izaziva psihičko uzbuđenje (strah), čije smanjivanje pojačava odgovor izbegavanja. Međutim, utvrđeno je da ovaj odgovor ne može da se učvrsti kao oblik ponašanja, već postoji samo dok deluje efekat kazne, a njenim uklanjanjem nestaje i željeni odgovor koji terapeut formira korišćenjem kazne.

Kada se terapijska strategija zasniva na respondentnom uslovljavanju, pretpostavlja se motivisanost deteta da mu se pruži pomoć. Na taj način dete nije pasivno u odnosu na terapeuta koji daje stimule sa ciljem da izazove specifične i željene odgovore.

Operantno uslovljavanje kao oblik lečenja je novijeg datuma i uveden je posle Skinnerovih radova koji su pokazali da izvesni vidovi ponašanja mogu biti modifikovani pod uticajem svojih posledica. Skinner je uočio da ponašanje iza koga slede prijatne posledice ima tendenciju porasta u smislu učestalosti i jačine, dok ono ponašanje koje prate neprijatne posledice teži ka opadanju. Ako se primeni operantno uslovljavanje kao terapijska strategija, dete je aktivan učesnik jer ono nešto čini sredini pre nego što dobije pozitivno ili negativno potkrepljenje.

U praksi se ova dva oblika uslovljavanja retko sreću izolovano primenjena u jednom terapijskom tretmanu. Oni se najčešće planirano kombinuju.

Pre odluke na koji će se od ova dva oblika uslovljavanja staviti akcenat u terapiji, neophodno je pravilno definisati stanje deteta. Jer ako se, npr., upotrebi operantni model, a nivo anksioznosti deteta je visok, prerano ponovno izlaganje situaciji čak i ako je praćeno potkrepljenjem dovešće do povećanja osetljivosti. Isto tako, ako se pogrešno upotrebi klasični model, dete neće napredovati u terapiji jer postupci izazivanja relaksacije i davanje potkrepljenja mogu da podstiču zavisno ponašanje deteta.

Osim praktičnih, u terapiji ponašanja se nailazi i na probleme teorijske prirode. Naime, u velikom broju slučajeva se ne može utvrditi koji je mehanizam odgovoran za određene efekte u terapiji. Ovo pitanje se proširuje u problem da li u nekoj terapijskoj situaciji u kojoj se eliminiše nepoželjno ponašanje dete uči da izvodi poželjan odgovor ili da potisne nepoželjan. Tako, npr., nije sasvim jasno u lečenju »fobije od škole« da li dete uči da ide u školu ili se uči da ne izostaje iz škole.

U tretmanu deficitarnog ponašanja pojavljuje se još jedan problem. Kod ovakvog ponašanja je teško odrediti da li se radi o tome da dete ne raspolaže nekim odgovorom ili da neprilagođeno daje odgovor pod neodgovarajućim uslovima stimulusa.

Model klasičnog uslovljavanja se primenjuje kod sledećih oblika deficitarnog ponašanja: enureze, enkompreze, odsustva higijenskih navika, mentalne zaostalosti.

Uspostavljanje deficitarnog ponašanja primenom operantnih metoda koristi se danas u tretmanu sa hiperaktivnom decom, decom koja ne znaju da čitaju, shizofrenom decom i u novije vreme (od 1970-tih god.), pri uspostavljanju govora kod autistične i eholalične dece.

U svim programima lečenja potkrepljivanje je veoma važna varijabla. Naročito je važno da se početna, obično veštačka usaglašenost potkrepljivanja što brže zameni potkrepljivačima koje daje socijalna sredina detetu kada mu je ponašanje prihvatljivo. Terapeut treba od samog početka da potkrepljuje odgovor pod što raznovrsnijim okolnostima kako bi došlo do generalizacije jednog odgovora na šire aspekte ponašanja i u široj sredini a ne samo terapijskoj.

Kada bihejvioralni terapeut izdvoji ponašanje koje treba modifikovati i uzme u obzir teškoće i ograničenja postupka, potrebno je da uradi još jednu bitnu stvar: da ukloni ponašanje koje je inkompatibilno sa odgovorom koji dete treba da stekne, s obzirom da to ponašanje može da ometa učenje. Wolf i Risley ovakvo ponašanje uspešno otklanjaju korišćenjem »time outa« od pozitivnog potkrepljenja, ili tako što terapeut za jedno određeno vreme napusti sobu gde je dete. Pri tome izolacija za dete predstavlja averzivno stanje koje je pogodno za učenje i tada se obično diferencijalno potkrepljuje željeni oblik ponašanja.

U terapiji deficitarnog ponašanja terapeuti se nalaze u specifičnoj situaciji. S obzirom na težinu problema, oni su često prinuđeni da koriste primarni potkrepljivač, a to zahteva da dete bude u stanju deprimiranosti. Na taj način se ograničavaju situacije u kojima se učenje može odvijati samo na one u kojima hrana može da se da kao nagrada.

U slučajevima modifikacije neprilagođenog ponašanja bihejvioralna terapija je daleko superiornija jer ima na raspolaganju daleko više metoda. Pri lečenju dečjih strahova koristi se kontrauslovljavanje, metod koji počiva na pretpostavci da će strah nestati ako se postepeno

pojačava inkompatibilni odgovor. Kao inkompatibilno strahu se uzima emocionalno predstavljanje prijatnih sadržaja i u takvom stanju se postepeno izlažu slike sa skale anksioznosti, dokle god dete ne prevaždi i najintenzivniju anksioznost. Pri uspešnom lečenju dete bi trebalo da daje svoj »prijatni« odgovor na situaciju koja je ranije izazivala anksioznost, a koja je data u predstavi.

Kod onih oblika neprilagođenog ponašanja koji imaju za neposrednu posledicu obraćanje pažnje na sebe (dete), preporučuje se ignorisanje takvog ponašanja od strane sredine i obraćanje pažnje na dete samo kada ono manifestuje željeno ponašanje i to zbog toga što se takvo ponašanje najverovatnije održava zahvaljujući tim posledicama.

Principi potkrepljenja se uspešno primenjuju i u slučajevima složenih problema ponašanja. Kod takvih problema je neophodna kombinacija tretmana, a lečenje se počinje sa problemom koji je najaktuelniji i najkonkretniji.

Poseban izazov za teorije potkrepljenja je ponašanje samopovređivanja, koje se sastoji u davanju odgovora koji su stalno praćeni averzivnim stanjem. Danas je široko prihvaćena pretpostavka da se ovakvo ponašanje održava potkrepljenjem koje pruža sredina kao posledicu. To je dalo povoda da se ova klasa ponašanja modifikuje postupkom gašenja, što se pokazalo kao spor ali efikasan način rešavanja ovog problema.

U lečenju teških oblika neprilagođenog ponašanja kao što je delikvencija, vrlo efikasnom se pokazala blaga kazna kao što je socijalna izolacija za jedno kratko vreme i/ili uskraćivanje privilegija. »Tajna uspeha« primenjivanja blage kazne nalazi se u tome što se ona daje dosledno i što se trenutno uvodi kao posledica ispoljavanja ponašanja. To bitno drugačije deluje nego kada sredina reaguje drastično, ali tek kada dete »prevrši svaku meru«.

Tehnike bihejvioralne terapije u radu sa decom

Osnov za bihejviorističko prilaženje lečenju dece sa poremećajima ponašanja pružile su tehnike desenzitizacije i operantnog uslovljavanja, a kasnije i učenje prema uzoru i supstitutivno učenje.

Da bi se mogla primeniti bilo koja tehnika, potrebno je prvo proceniti da li je konkretan poremećaj devijacija normalnog razvoja ili je rezultat zakasnelog razvoja. To se postiže na osnovu procene tako što se konkretno ponašanje tako-reći primeri uz postojeće razvojne norme i uporedi sa saznanjima o normalnom razvoju deteta. Posle toga je potrebno objektivno definisati problem, tj. dati njegov bihejvioralni opis. Kada se prikupe informacije o okolnostima u kojima se javlja poremećaj ponašanja i kada se izvrši funkcionalna analiza ponašanja, formuliše se i postavlja hipoteza o uticajima socijalne sredine deteta koji uzrokuju ili potkrepljuju takvo ponašanje deteta. Zatim se vrši teorijsko određenje problema i pristupa sa terapiji u kojoj se

podvrgavaju tretmanu uslovi i uzroci poremećaja uz primenu jedne od tehnika.

Najstarija bihevioralna tehnika je sistematska desenzitizacija i ona do danas beleži najveći uspeh u lečenju različitih vrsta fobija kod dece. Počiva na principu kontrauslovljavanja i sadrži u sebi i operantni i respondentni vid pristupa. U primeni ove tehnike je osnovno utvrditi nivoe zastrašujućih situacija za dete kako bi mu se pomoglo da preko ovih nivoa savlada sve situacije kojih se boji. Terapijski cilj je da se dete relaksira u svakoj situaciji počev od najblaže i da na kraju terapije i u zastrašujućoj situaciji najvišeg stepena doživi pozitivna osećanja.

Operantno uslovljavanje je sledeća tehnika. U njenoj primeni se velika pažnja posvećuje potkrepljivaču koji predstavlja »događaj ili stimulus koji pojačava jačinu ili mogućnost ispoljavanja određenih oblika ponašanja« (Hill, 1971. god.). Potkrepljivač se uvek određuje empirijski, jer ono što je nagrada za jedno dete ne mora biti i za drugo. Petterson je zapazio da ne samo konkretni oblici već i socijalno potkrepljenje od strane referentne grupe, a koje se ogleda u boljem prihvatanju deteta sa neprilagođenim ponašanjem, pomaže lečenju. Međutim, kod teških deficitarnih ponašanja ne mogu da se odrede socijalni potkrepljivači, pa se moraju koristiti primarni. Ali i tada se uporedo daje i socijalni potkrepljivač kako bi se vremenom mogla ostvariti generalizacija draži. Najbitnije je u korišćenju potkrepljivača voditi računa o tome da se on daje neposredno posle manifestacije željenog ponašanja i to naročito u početku terapije.

Gašenje i kažnjavanje su tehnike koje se retko koriste samostalno, nego se uključuju u neke terapijske tretmane. U njihovoj primeni je bitno da se ne pristupi odbacivanju neželjenog ponašanja dok se ne odredi željeno ponašanje koje treba da ga zameni.

Uobličavanje kao oblik lečenja je uvedeno posle Skinnerovih radova. Koristi se kod uspostavljanja deficitarnog ponašanja, pri čemu je bitno da se prethodno odredi efikasno potkrepljenje i redosled uobličavanja koji treba da dovede do planirane promene.

Podsticanje i postepeno nestajanje je tehnika koja uvodi podsećanje i međuciljeve u početne faze savladavanja jednostavnih motor-nih veština.

Imitiranje se koristi pre svega kod mentalno zaostale dece, a pokazalo se uspešnim i u terapiji fobija.

Potkrepljenje znakom nalazi danas široku primenu u tretmanu deteta u školi gde nije moguće dati detetu primarno potkrepljenje, a samo ne reaguje na pohvalu.

Terapije ponašanja (bihevioralne terapije) koje se zasnivaju na operantnim tehnikama, imaju jednu specifičnost koja ih čini vrlo pogodnim za primenu. Kod njih, naime, aktuelni tretman mogu da sprovede laici pod kontrolom profesionalnog lica koje planira pojedinosti programa tretmana. To su koterapeuti i najpogodnije je da to budu roditelji i nastavnici. Na taj način je omogućeno da se terapija smesti

ostvaruje se ekonomičan način lečenja i omogućava se da se postignuti rezultati lečenja održe i ustale s obzirom da su roditelji i nastavnici uspješni potkrepljivači od ostalih osoba u detetovoj okolini.

Do ovakvog terapijskog plana se došlo iz potrebe da se terapija ponašanja uključi u širi socijalni plan pacijenta — porodicu i školu, što je stvorilo i potrebu da se na planu operantnog modela obuče i roditelji i nastavnici. Na taj način je omogućeno da se terapija smesti u detetovu socijalnu sredinu i kroz stalnu promenu obrasca interakcije između odraslih i deteta ostvareno je održavanje novonaučenog prilagođenog ponašanja deteta.

Osim uključivanja roditelja i nastavnika, efikasnost specifične terapijske procedure se može povećati i ako se samom detetu daju verbalne instrukcije, ako mu se saopštavaju veze između ponašanja i potkrepljenja.

Bihejvioralne metode tretmana neuroze kod dece

Klasični obrazac bihejviorizma glasi da neurotično dete ili čini nešto što ne bi trebalo, ili ne čini ono što bi trebalo da čini. Kratko rečeno, ono ima neprilagođeno ponašanje, tj. navike. Cilj je terapije da devijantno ponašanje svede na najmanju meru i da razvije željeno ponašanje.

Kakvi su rezultati postignuti terapijom ponašanja i u vezi sa kojim problemima?

U lečenju enureze najbolji rezultati su ostvareni uz pomoć aparata sa zvonom i jastučetom koji je konstruisan na osnovu radova Mowrera i Mowrera. Aparat radi na principu strujnog kola koje se uspostavlja čim dete počne da mokri i tada se čuje zvuk zvona koje budi dete. Veliki problem kod ovakvog lečenja enureze je što nije jasno kako odgovor buđenja dovodi do odgovora kontrole sfinktera. Odnosno, otvoreno je pitanje da li dete uči da kontroliše mišić sfinktera i zato ne mokri, ili uči da izbegava neprijatni stimulus jakog zvuka koji ga budi putem uslovne kontrakcije sfinktera.

U pogledu efikasnosti, istraživanja su pokazala da je ova metoda bolja od tradicionalnih psihoterapija jer ne dovodi do zamene simptoma. U novije vreme se uvodi postupak za otklanjanje enureze kod mentalno zaostale dece, a bitna novina je i primena operantnih tehnika u lečenju.

U lečenju enkompreze, da bi se pravilno formirala navika, najviše se koriste socijalne nagrade, zatim slatkiši i novac.

Terapijom ponašanja se veoma uspešno otklanjaju fobije i strahovi. Tako, npr., Lazarus i Abramovitz su još 1962. god. izvestili o uspešnom izlečenju sedmoro fobične dece metodom kontrauslovljavanja za period od tri seanse. Uspešno se leči i fobija od škole, ukoliko se radi o pravoj fobiji a ne životnom obrascu reagovanja strahom na svakodnevne situacije. Kennedy je 1965. god. na osnovama siste-

matske desenzitizacije razvio postupak koji je vrlo uspešan u lečenju akutnih slučajeva školske fobije.

Problem gojaznosti je do danas ostao nerešen u okviru ovih terapijskih postupaka. Zna se da je u radu sa decom najznačajnije prevaspitavanje navike za jelom, ali nije izgrađen nijedan terapijski pristup. Generalno se sa stanovišta bihejvioralne terapije savetuje roditeljima pregojenog deteta da dete za svako smanjenje obroka nagrađuje znakom koje za njega ima određenu vrednost.

Istraživanje problema anoreksije nervoze su novijeg datuma. Agras i saradnici preporučuju da je dobar potkrepljivač za ovakve pacijentkinje mogućnost da se bave aktivnostima koje vole. Bavljenje tim aktivnostima im se omogućava samo onda kada dobiju u težini. Najznačajnija varijabla u tretmanu je po njihovom zaključku povratni spreg uslovljen informacijom koju bolesnik dobija u svojoj težini, jer ona pruža mogućnost za potkrepljenje. Eksperimenti sa primenom ove tehnike izveštavaju o uspešnom izlečenju pacijentkinja i van eksperimentalnih uslova.

Tretman tikova i nervoznih navika je do danas ostao na nivou eksperimentalnih pokušaja. Najznačajnije rezultate su postigli Azrin i Nunn, koji su 1973. god. uveli tehniku »odvikavanja« i objavili uspeh u lečenju dvanaest klijenata sa raznovrsnim simptomima. Postupak »odvikavanja« se sastoji u tome da klijent vežba određene radnje koje su inkopatibilne sa tzv. nervoznom navikom. U tretmanu se prvo razmotri navika. Zatim dete treba da obrati pažnju na osnovnu naviku tako da je postane u potpunosti svestan. Terapeut mu zatim opisuje i vežba ga da otkrije samo prve znake pokreta navike. Potom se uči da odgovori prema specifičnom obrascu koji je nepoveziv sa nervoznom navikom. Autori su dodali da je za uspešnost ove tehnike potrebno da dete bude veoma jako motivisano, što na neki način otežava njenu primenu.

Osim ovog, poslednjih godina se čine pokušaji da se konstruišu nove tehnike u tretiranju specifičnih navika kao što su sisanje palca, ljuljanje itd.

Pristup autizmu postavlja mnoga ograničenja pred bihejvioralnog terapeuta. S obzirom da je autistično dete još od rođenja nepriступačno i odsutno uz nedostatak objektnih odnosa, teško je izgraditi sistematski pristup poremećaju. Lovas je objavio svoj rad u kome je koristio bihejvioralne metode koje predviđaju neposredno, kratkotrajno kažnjavanje (šamaranje, grdnje) da spreči svako stereotipno i repetitivno motorno ponašanje. Istovremeno je neposredno nagrađivao svako smanjivanje takvih reakcija i svaki pokušaj deteta da bar približno prihvati društvene oblike ponašanja.

Ovde je značajno spomenuti i Hartinga koji je poslednjih godina dao predlog metoda za razvijanje oponašanja verbalnih veština i funkcionalnog govora kod autistične dece. Ovaj metod tek treba da se proverí, tako da se još ne zna mnogo o njemu.

Williams je dao najveći zamah lečenju samopovređivanja. On je 1974. prikazao program tretmana u kome navodi da je pre svega

neophodno otkloniti činioce koji olakšavaju samopovređivanje deteta, kao što je, npr., emocionalna deprivacija. Istovremeno, na čin samopovređivanja ne treba obratiti pažnju, kako ono ne bi i dalje predstavljalo potkrepljenje. A ono ponašanje koje se želi postići treba nagrađivati i obraćati na njega pažnju. On smatra da averzivni tretman treba primeniti samo u najozbiljnijim slučajevima, a i tada se mora voditi računa o činjenici da kazna ima efekat samo u okviru pozitivnog potkrepljenja koje sledi neposredno posle ponašanja koje mu je neophodno za dalji razvoj.

Tretman hiperaktivnosti je sasvim novog datuma. Petterson, a nezavisno od njega Simpson i Nelson, objavili su svoje pokušaje u vežbanju pažnje hiperaktivnog deteta pomoću nagrade kao povratne sprege za kontrolu svog poremećenog ponašanja. Ali se rezultati koje su dobili u eksperimentalnim uslovima nisu generalizovali na širu socijalnu sredinu, tako da se može reći da su pokušaji bihejvioralnog tretiranja ovog problema još u samom začetku.

Tradicionalni psihoterapijski metodi nisu dali zadovoljavajuće rezultate u okviru rada na problemu delikvencije. Bihejvioralni terapeuti su sa svoje strane postavili cilj da rade sa predelikventnom decom i da ih tretiraju u njihovim porodičnim uslovima, nastojeći da pruže veće nagrađivanje za nedelikventno ponašanje od onog koje bi postigli delikventnim.

Prilično uspešan pristup ovom problemu predstavljaju dve metode. Jedna je poznata pod imenom »Achievement Place« (mesto postignuća, uspeha), a obuhvata smeštaj porodičnog tipa za grupu 6—8 delikvenata sa ciljem da oni bolje upoznaju socijalne vrednosti i da se adekvatno usmere ka sticanju socijalizovanog ponašanja. Druga metoda je tzv. »uzajamni ugovor« u okviru koga se sklapa dogovor između nastavnika i roditelja, sa jedne strane, i deteta, sa druge. Dogovor služi kao pravilnik za razmenu pozitivnog potkrepljenja za određene obrasce socijalnih odnosa. Ugovor potpisuju obe strane i u njemu se utvrđuju potkrepljivači i privilegije koji se pružaju da bi se dobilo željeno ponašanje sa druge strane.

LITERATURA

- V. Matić: Psihopatologija detinjstva i mladosti, Savez društava psihologa SRS, Bg. 1980.
- Avalske sveske 4—81. Lj. Erić: Psihopatologija anksiznosti i neuroze, str. 7—22. metode bihejvioralne terapije, str. 37—103.
- Avalske sveske 4—81. Erić: Psihopatologija anksioznosti i neuroze, str. 7—22.
- Psihoterapija danas, Bg. 1976. br. 1—2: S. Lebović i D. Braunschweig: Povodom dečje neuroze; N. Tadić i V. Matić: Psihoterapija dece; A. O. Ross: Bihejvior terapija; J. P. Foreyt, B. J. Williams: Bihejvioralne metode tretmana neuroze u dece; W. Yule: Bihejvioralno lečenje poremećaja u dece.

Đurđina Ruk

BIHEJVIOR-TERAPIJA (TERAPIJA PONAŠANJA) U LEČENJU NEUROTICNIH POREMEĆAJA KOD DECE

Rezime

Neurotični poremećaji predstavljaju posle poremećaja ponašanja drugu po veličini i značaju kategoriju psiholoških problema kod dece.

U biheviorizmu se neuroze definišu kao naučene neprilagođene navike, tj. kao vid ponašanja. Centralni fenomen u dinamici nastanka neuroza je anksioznost. Anksioznost predstavlja sekundarni nagon i sekundarni potkrepljivač u procesu učenja neurotičnog oblika ponašanja.

Većina bihevioralnih tehnika se oslanja na teorijske principe učenja putem respondentnog ili operantnog uslovljavanja. Jedan terapijski tretman najčešće predstavlja kombinaciju oba ova oblika uslovljavanja.

Najpoznatije tehnike bihevioralne terapije u radu sa decom su sledeće: 1. sistematska desenzitizacija — primenjuje se u radu sa fobijama; 2. operantno uslovljavanje — u radu sa hiperaktivnom decom, problemima čitanja, autizmom; 3. gašenje i kažnjavanje — primenjuje se kod delikvencije i samopovređivanja; 4. uobličavanje; 5. podsticanje i postepeno nestajanje; 6. imitiranje — u radu sa mentalno zaostalima i fobijama; 7. potkrepljenje znakom — kod problema u školi i gojaznosti.

U radu sa decom bihevioralna terapija ima najviše uspeha u lečenju enureze, fobija i strahova i, u novije vreme, delikvencije. Tek su u fazi laboratorijskog ispitivanja terapijske tehnike koje su konstruisane za lečenje anoreksije nervoze, tikove i nervozne navike, samopovređivanje i hiperaktivnost.

Đurina Ruk

BEHAVIOUR THERAPY IN THE TREATING OF NEUROTIC DISTURBANCES OF CHILDREN

Summary

Neurotic disturbances are the second great class of psychological problems of children (after disturbances of behavior).

In behaviorism, neurosis are defined as learned habits, forms of behavior which are not adjusted. Central phenomenon in dynamics and genesis of neurosis is anxiety. Anxiety is a secondary drive and secondary reinforcer in learning process of neurotic form of behavior.

Technics of behavior therapy are based on principles of operant and respondent conditioning. Usually, in one therapeutic treatment both of this ways of conditioning are combined.

Behavior therapy in work with children uses the following technics: 1. systematic desensitisation (for phobias); 2. operant conditioning (hyperactive children, reading problems); 3. fading out and punishment (delinquents and self-infliction); 4. shaping; 5. stimulating and gradual disappearing; 6. imitation (mentally retardation, phobias); 7. reinforcement with sign (problems in school, corpulence).

In work with the children, behavior therapy has success in curing enuresis, phobias and fears and in some way delinquency. In last time there are laboratory examinations of methods for curing anorexia nervosa, nervous habits, self-infliction and hyperactivity.

SADRŽAJ

	str.
Dr Slavko KRKLJUŠ: Modeli u nastavi — — — — —	5 ✱
Mr Snežana MILENKović: Psihologija i humanizam (Mit o nauci) — —	11
Dr NIKA KAPOR-STANULOVIĆ: Nastajanje »jaza između generacija« u adolescenciji: Mit ili stvarnost — — — — —	19
Dr Đorđe ĐURIĆ: Društvena distanca socio-profesionalnih grupa u Vojvodini — — — — —	27
Dr Ljubica ACIGAN: Pedagoška periodika pojedinih prosvetnih u Habsburškoj monarhiji do 1914. godine — — — — —	37
Dr Emil Kamenov: Predškolska pedagogija kao naučna disciplina — —	49
Eva VARGA: Rani razvoj narativne forme: Neki od mogućih pristupa ispitivanju razvoja i uloge dečjeg literarnog iskustva, posebno razvoja narativne forme — — — — —	61
Dr Milka OLJAČA: Pripremanje nastavnika za ostvarivanje zadataka vezanih za razvijanje samoupravne orijentacije učenika — — — —	69
Mr Radovan GRANDIĆ: Višenacionalnost naše zajednice kao faktor značajan za vaspitavanje mladih u duhu socijalističkog zajedništva —	75
Milica ANDEVSKI: Shvatanja o odnosu nastavnika i učenika u radnoj školi	81
Vesna PETROVIĆ: Dijagnostikovanje blokiranih osećanja i načini uklanjanja blokova u Radix-psihoterapijskom pristupu — — — — —	101
Đurđina RUK: Bihevior-terapija (terapija ponašanja) u lečenju neurotičnih poremećaja kod dece — — — — —	115

CONTENTS

	page
Slavko KRKLJUŠ, Ph. D.: Models in Teaching — — — — —	5
Snežana MILENKOVIĆ, M. A.: Psychology and Humanism (The Myth of Science) — — — — —	11
Nila KAPOR-STANULOVIĆ, Ph. D.: Appearance of the »Generation Gap« in Adolescence: Myth or Reality — — — — —	19
Đorđe ĐURIĆ, Ph. D.: The Social Distance of Socio-Professional Groups in Vojvodina — — — — —	27
— Ljubica ACIGAN, Ph. D.: Education Periodicals by Individual Publishers and Educators in the Habsburg Monarchy up to 1914 — — — —	37
Emil KAMENOV, Ph. D.: Pre-School Pedagogy as a Discipline of Scientific Study and Instruction — — — — —	49
Eva VARGA: Early Development of Narrative Form: Some Possible Approaches to the Study of the Development, Role of Children's Literary Experience, Particularly the Development of Narrative Form —	61
— Milka OLJAČA, Ph. D.: Training of Teachers to Carry out Tasks in the Developing of the Self-Management Orientation of Pupils — — —	69
Radovan GRANDIĆ, M. A.: The Multinationality of the Yugoslav Community as an Important Factor in the Education of Young People in the Spirit of Socialist Mutuality — — — — —	75
Milica ANDEVSKI: The Concept of the Teacher-Pupil Relation in Activiti School — — — — —	81
Vesna PETROVIĆ: Diagnosing Blocked Feelings and Ways of Removing Blocks in the Radix Psychotherapy Approach — — — — —	101
Đurdina RUK: Behaviour Therapy in the Treating of Neurotic Disturbances of Children — — — — —	115