

ВИЛИАМ ШТЕРН

ПСИХОЛОГИЈА
РАНОГ ДЕТИЊСТВА

Nagu P. Ufarobot

292 203
159.922.7

ВИЛИАМ ШТЕРН

**ПСИХОЛОГИЈА
РАНОГ ДЕТИЊСТВА**

ДО НАВРШЕТКА ШЕСТЕ ГОДИНЕ ЖИВОТА



W. P. Stern

ГЕЦА КОН АД

Превели с немачког шестог издања
ДР. МАРИЈА И РАДМИЛО ВУЧИЋ

Насловни лист израдио
МИХ. С. ПЕТРОВ

Сва ауторска права штампања и прештампавања у Југославији има

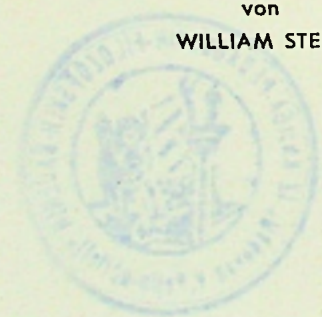


Оригинални наслов дела

**PSYCHOLOGIE
DER FRÜHEN KINDHEIT**

BIS ZUM SECHSTEN LEBENSJAHRE

von
WILLIAM STERN



НАРОДНА БИБЛИОТЕКА

„Радоје Домановић“

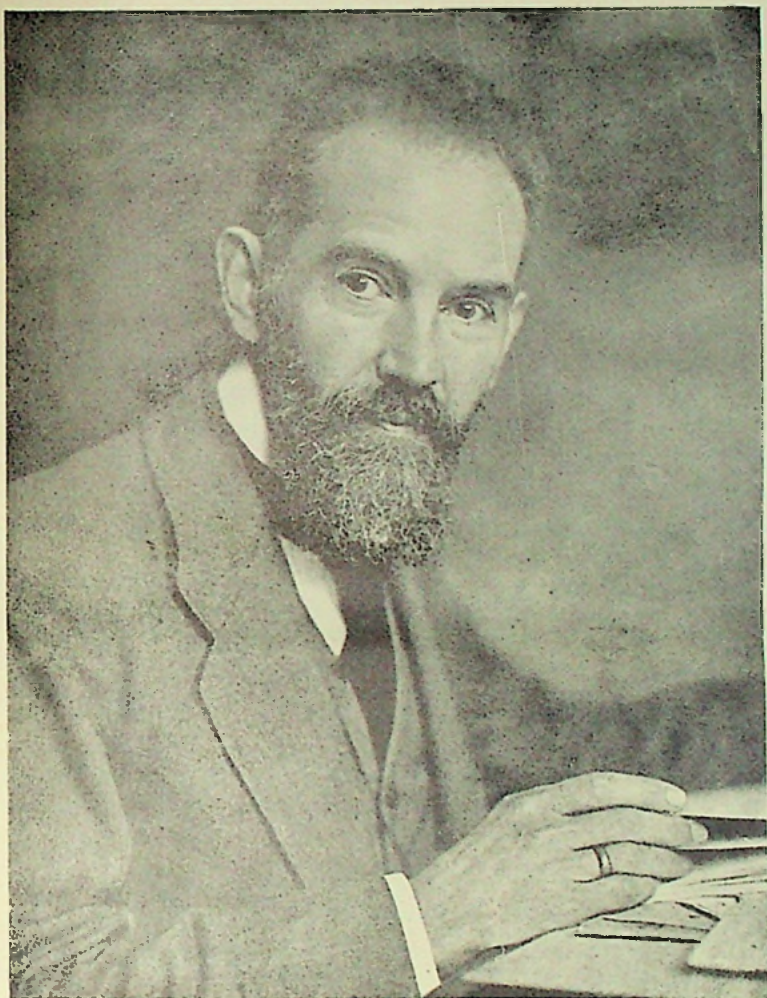
Инв. бр.: 292 203

Сигнатура: 159.922.7

Штампала

ШТАМПАРИЈА ДРАГ. ГРЕГОРИЋА — БЕОГРАД

1938



W. Stern.

ПРЕДГОВОР ПРЕВОДИЛАЦА

Појаву психологије детета наметнуо је донекле сам развој психологије, али исто тако и промена става човека према детету која се извршила у прошлом веку под утицајем биологије. Никад дотада није човек тако јако осетио и признао да дете има свој живот и право на њ, никад га тако дубоко нису заинтересовали проблеми развоја, душевног и телесног. Било је потребно да биологија објасни сву важност бољег упознавања проблема развоја, да би се у пуној мери осетила важност испитивања детета по разумевање душевног живота одраслог, примитивног, душевно оболелог човека, животиње итд. Све дотле, упознавање детета и његово право на детињство били су само педагошки идеал, неплодан за научно испитивање. Али, кад се већ једном јавила, психологија детета се за кратко време нагло развила до готово непрегледних размера и већ сада врши своје утицаје и на став неких других наука према проблемима њихове сопствене области испитивања.

Међу оне који су највише допринели тако наглom развоју и успешном увођењу психологије детета у круг искуствених наука долази несумњиво Вилиам Штерн. Али, тиме још не би био довољно наглашен његов значај, јер Штерн спада међу оне који су у своме раду остварили извесна схватања која се могу обележити као израз нашег доба. Насупрот екстремном натурализму друге половине прошлог века јавило се „налажење границе“ не само у друштвеним него и у егзактним наукама. Веру у свемоћ механистичког схватања света и нерасположење према филозофији заменило је увиђање да најпростије тумачење појава не мора бити и најтачније и да је филозофија полазна и завршна тачка специјалног научног испитивања. Натурализам у психологи-

ји — изражен у асоцијационизму, интелектуализму, екстремном атомизовању душевног живота — замењен је сада умеренијим схватањем: експериментат је основа егзактног испитивања, али се појам експеримента мора проширити и прилагодити предмету психолошког испитивања. Рашчлањавањем душевних појава на елементе губи се нешто што је у њима битно: веза са целином душевног живота, смисао који они добијају од њега — дакле, душевни живот не може се замишљати аналого материјалним појавама и испитивати као такав. Он није ограничен само на свест и интелектуалне процесе; потсвесни, несвесни, нагонски, инстинктивни, емоционални, волициони живот има много већу важност него што му је могла признати механистичко-интелектуалистичка психологија.

У немогућности да овде детаљно приказујемо дело Штерново, морамо се задовољити само тиме што ћемо нагласити да се у њему могу наћи све те поменуте тенденције и схватања нашег доба. Он их изражава од почетка свога научног рада; доцније их само спроводи у дело. Већ у својој дисертацији — »Die Analogie im volkstümlichen Denken« — наглашава он неке мисли које се доцније показују у целом његовом раду. Тако он ту истиче важност испитивања дечјег говора, потребу упознавања свих душевних појава и везу психологије са духовним наукама. Он ће и доцније, у целом свом раду, бити колико научник, посматрач, експериментатор, толико и спекулативни мислилац, метафизичар. Тешко је уопште код њега одвојити егзактног научника од метафизичара, јер један део његове снаге лежи баш у спајању те две области.

Ако се обратимо прво научног раду Штерновом — којим је, по нашем мишљењу, Штерн стекао много заслуга и присталица и који, стварно, више оправдава његову метафизику него сама њена унутрашња логичка конзеквентност — можемо ту наћи низ радова трајне вредности. Прво би се могла споменути његова експериментална испитивања опажаја, нарочито опажаја промене (»Psychologie der Veränderungsauffassung«, 1898). Исто тако значајан је његов рад на испитивању доживљаја времена. Џемс је пре њега обрађивао тај проблем, али је Штерн независан од њега. Доживљено време се разликује од математичког времена. Оно има свој променљив обим; оно није пунктуелно као матема-

тичко време. Опажај временског следовања могућ је, по Штерну, отуда што сукцесивни акти свести чине јединство. Ту налазимо појам који постаје средишни за целокупан доцнији рад Штернов: појам целине, јединства, лица. Ак т и в н о с т, која је иманентна целоме као таквом, омогућава доживљај континуираног времена. Објективно време је трајање, ток, континуитет — Штерн у томе потсећа на Бергсона, али наглашава активност целине као подлогу доживљавања времена. Штерна су доцније допуњавали — следовање претстава не објашњава претставу о следовању — али је његов рад несумњиво померио проблем за један корак напред.

У вези са развојем психологије детета јавља се испитивање исказа. Могућности тачних исказа код детета скрећу пажњу на проблем исказа код одраслог. Штерн је и на том пољу дао значајне прилоге науци. Сведок на суду био је само предмет испитивања од стране правника; сада се показује да и психолог може да помогне објашњавању проблема сведочења. Није довољна добра воља па да се искаже истина, да се тачно прикаже неки догађај, верно обнови неко сећање. Самоуверење психолошки наивног човека и жеља да каже истину још нису довољна гаранција да он то и може. Психологија исказа показала је разлике између стварно опаженог и његове репродукције. Штерн је тим проблемима посветио своју књигу »Psychologie der Aussage«, као и часопис »Beiträge zur Psychologie der Aussage«, који је излазио од 1903—1906.

Али најзначајнији рад Штернов био је на психологији детета. То је његов животни рад, област у којој је његова личност могла да покаже највише својих позитивних особина. По његовом упутству води његова супруга дневнике у које убележава све важније психичке промене и доживљаје њихове деце. Временом се од тога привидно ситног рада накупио материјал импозантан како по количини тако и по каквоћи посматрања и запажања. Из њега је поникло Штерново основно дело, а можда не би било претерано рећи и основно дело психологије раног детињства — предато овде нашим читаоцима у преводу са шестог издања.

У психологији детета Штерн је спровео основна гледишта савремене психологије која смо споменули на почетку. Он је још више него остали психолози раног детињства обраћао пажњу на

неинтелектуалне појаве душевног живота детета: осећања, сећање, игру и машту, вољу и нагоне итд. Он је добро осетио да у психологији сама природа њеног предмета испитивања намеће склоност једностраном интелектуализму и стога посветио нарочиту пажњу осталим душевним појавама. Отуда његов сусрет са психоанализом, са којом полемисе у многим својим радовима из области психологије детета. Тешко је наћи стварнију критику психоанализе од Штернове. Она је стварна — ни позитивна ни негативна, већ она која проверава, допуњује, утврђује. Било би зато неумесно Штернову критику психоанализе — она се задржава првенствено на области раног детињства — обележити било као позитивну било као негативну; она је научна критика. Штерн обрађује исту област коју и психоанализа: нагонско, несвесно и потсвесно, нерационално код детета, и износи чињенице које говоре за, као и оне које су против психоаналитичких метода. Додуше, у раном детињству има их више ове друге врсте, али то зависи од самог предмета. Основна гледишта психоанализе створена су на основу искуства са одраслим неуротичарима; њихово преношење на мало, нормално дете доводи до неких претеривања и омашки. Зато је Штерну било могуће да покаже да је нормално рано детињство граница донекле за психоанализу, а нарочито за њену сексуалистичку теорију. Штерн и ту, као и уопште, наглашава мисао да се душевни живот не може објаснити једним принципом, свести на један закон, што психоанализа стварно чини.

Диференцијална и генетичка психологија такође добијају у Штерновим делима у ширини, ма да он не прави сам многе паралеле између развоја детета и развоја животиња и примитивних. Постоје проблеми који се психологији намећу у свима овим областима подједнако: проблем општих закона душевног живота, проблем структура појединих стадиума развоја, проблем састава, изгледа и суштине примитивног душевног живота. Исто тако и социјално-психолошко посматрање и испитивање указује на потребу осврта на све три поменуте области: дете, примитиван човек и животиња претстављају, поред осталог, и друштвена бића и њихово понашање као таквих показује неке законитости.

Штерн није писао педагошка дела, али је у многим својим психолошким радовима указивао често на педагошке проблеме и правац њиховог решавања. Читање његових дела намеће утисак да

ће педагогика тек морати да доживи једно своје критично доба у коме ће се искристализовати њен одређен став према сопственим проблемима приступачним науци, као и према онима чије привремено решење зависи од полазне тачке при решавању, од осталих тенденција друштва итд.; укратко речено, да педагогика још нема теорију педагошког сазнања, тако потребну за њено даље напредовање; она се сувише брзо одваја од чињеница приступачних експерименту и прелази у спекулацију.

Филозофски рад Штернов показује такође тежњу свога доба: сузбијање екстремног натурализма. То се осећа већ у његовом истицању вредности и потребе филозофије за специјална испитивања у науци: она је, по њему, неопходна подлога и допуна специјалног рада. Штерн се са неким својим савременицима (Бергсон, Дриш, Симел) одриче гордог ишчекивања натурализма да од егзактног испитивања појединачних наука добије коначно решење свих проблема које човеку намеће живот. Прикривеном метафизиком често се порицала вредност не само метафизике него чак и филозофије уопште. Штерн иступа свесно као метафизичар, као спекулативни мислилац. Постоје животни проблеми који се друкчије не могу решавати до чисто рационално. Штавише, ако се рад егзактних наука погледа без предубеђења, види се да је без извесних филозофских претпоставки изложен лутању, без филозофске обраде непотпун и без везе са културним и животним потребама човека. „Као општи поглед на свет остаће критички персонализам по својој суштини ствар убеђења, која се противнику не може доказати са математичком тачношћу“ — каже Штерн. Критички персонализам допире до у егзактан научни рад Штернов. Обрађујући два основна појма — „ствари“ и „лица“ — Штерн жели да супротстави две слике света: света као механичког збира мртвих елемената и света целосних, јединствених јединки — да би дошао до једног, јединственог и свеобухватајућег погледа на свет који показује да је стварност изнад тих супротности. Свет је састављен од психофизички неутралних лица (неутралних такође према свесном-несвесном), која су целине, супстанцијалне последње чињенице стварности. „Лице“ код Штерна потсећа на Лајбницову монаду; оно није збир својих делова нити неки њихов најбољи део; оно је *unitas multiplex* и као такво последња чињеница, нешто несводљиво.

Постојање лица осигурано је његовом активношћу, стваралачким принципом који оно укључује (активизам), а та активност није слепа, механичка, него упућена циљу, целисходна (телеологија). „Лице као цело утиче на своју целост и у смислу своје целине“. Лице је, напоследку, у себи завршена целина, одвојена од других, ограничена од њих, али са унутрашње условљеном тенденцијом ка све ширем кругу свога дејства и живота; оно је индивидуално, специфично, засебно. Свет је састављен од таквих лица која су међусобно хијерархиски подређена односно надређена. Појединац је лице јер обухвата све појединачне моменте свога живота, делове тела и душе; према своме народу он је део, народ је лице као целина, човечанство обухвата народе итд. до све - лица. Конвергенција између акција односно реакција између лица и света решава њихове међусобне односе и чини свет за лице делом „спољним“ светом, делом његовом „околином“.

Последње велико дело Штерново »Allgemeine Psychologie«, изишло пре три године, можемо на крају само да споменемо. Оно показује перо човека који је деценијама активно радио као научник с једне, филозоф с друге стране и могао да спроведе своје гледиште до крајњих конзеквенција и кроз све појединачне проблеме.

На преводу Штернове „Психологије раног детињства“ морало се из техничких разлога да ради брзо. Трудили смо се, стога, да избегнемо колико год је то могуће опасности таквог рада: германизме. Постојала је још једна тешкоћа чије савлађивање такође није зависило само од нас: превођење специфично дечјих израза и начина говорног изражавања. Психологија детета код нас још није довољно развијена да би се могли наћи општи дечји изрази за поједине стадиуме развоја. Искључиво ослањање на белешке о посматрањима која смо вршили на нашој деци избегавали смо стога, што је развој говора више индивидуалан него развој које било друге функције. С друге стране, свесни да је дубља психолошка студија дечјег говора немогућа без познавања језика који говори дете, пренели смо оригиналне дечје речи где год нам се учинило потребно. Иначе смо се ослањали на своје опште (дакле, научно непроверено) познавање дечјег говора деце наше говорне средине.

**ПСИХОЛОГИЈА
РАНОГ ДЕТИЊСТВА**

Посвећено
МОЈОЈ ЖЕНИ

ПРЕДГОВОР ПРВОМ ИЗДАЊУ

Прошао је један човечји век откако је Виљем Прајер основао психологију раног детињства као науку. Његова књига »Die Seele des Kindes« постала је сада већ историском; нова област испитивања отишла је далеко од Прајера по разноврсности својих проблема, оштрини у посматрањима и опрезности у тумачењима, као и у примењивању нових метода. Али неки нов покушај да се пружи систематски општи приказ није учињен у ове 32 године, бар не на немачком језику.

Међутим, постоји на многим странама жива потреба за једним таквим општим делом. На првом месту ту су важни научни мотиви. Самој психологији детета, која се дуго губила у скупљању материјала и монографском испитивању, потребно је јасно обележавање њеног обима, њене садржине и вредности њених сазнања. Затим, општа психологија мора да се узајамно повеже са познавањем детета; она добија од те науке преглед развоја душевних функција, чију структуру и законитост испитује и сама. С друге стране, она њој даје научна гледишта, теорије и термине, без којих би психологија детета била само обичан дилетантизам. У најновије време почињу и историчари да се интересују за познавање детета; јер они верују да су паралеле између раног развоја јединке и душевног развоја човечанства довољно значајне да могу показати нове путеве историском разумевању.

Потом, показује се ту и педагошки интерес. Образовани родитељи желе да добију психолошки оријентисано упутство за посматрање своје деце. Педагогика малих, у склоништу и забавишту, тежи да заснује своје сада тако живе реформаторске потхвате на научном познавању детета. Али, и код оних педагога који се баве децом вишег узраста шири се убеђење да по-

знавање ранијих стадиума омогућава боље разумевање целог доцнијег развоја.

Дечјем лекару и педагогу ненормалних психологија нормалног детета пружа мерило помоћу кога тек може тачно да просуди отступање и заостајање својих питомаца.

Напослетку, потребно је поменути и дидактичку поуребу: од пре неколико година уведена је психологија детета као важан наставни предмет у учитељским школама, школама за забавиље, домаћичким школама, на разним течајевима итд.

Потпуно сам свестан да ова књига може да задовољи само један део свих наглашених захтева. Ја сам се трудио да обрадим најважније стране дечјег душевног живота, уколико се образују до 6 година; због садашњег стања науке то није у свему изведено потпуно равномерно. Понеке области биле су досадашњим испитивањем толико унапређене, да се могло зидати даље на чврстом темељу; за друге је било потребно крчити путеве.

Покушао сам да у оквиру који ми је одређен што више истакнем односе према општој психологији. Напротив, од педагошких закључака уздржавао сам се — осим неколико изузетака; мора се оставити самим практичарима да теорије и примере науке о детету претворе у норму и чињенице васпитања детета. Тако исто немогуће ми је било да правим филогенетске паралеле са развојем детета.

Главну подлогу мојих испитивања чинила су — поред литературе и опште психолошке теорије — дугогодишња посматрања моје деце Хилде, Гинтера и Еве; зато се надам да сам избегао грешку многих других писаца — да пружим психологију детета са зеленог стола. Дневници моје жене претстављали су, како за ранија монографска испитивања, тако и за ово опште дело, арсенал који није ни издалека исцрпљен и поред богатог искоришћавања. Поред тога, узимао сам каткада и примере друге деце, споменуте у литератури, нарочито из брижљиво вођеног дневника Г. и Е. Скупина о њиховом сину.

Свакако, досад су дубља научна посматрања вршена само на деци виших сталежа; и у томе лежи једна граница ове књиге што и она узима примере само из тих редова. Вероватно је да главне црте дечјег душевног развоја имају општи карактер; али у појединостима, нарочито у временским односима развоја и у

значају неких утицаја околине, биће вероватно код деце из народа отступања која су досад непозната. За даље испитивање остаје ту још важно и широко поље рада.

Подаци о узрасту давани су на начин који је сада опште примљен, то јест наведене су на вршене године и месеци. Тако 0;7 значи узраст од 7 месеци; 3;4 значи узраст од три године и четири месеца, итд. — Примери узети из дневника моје жене означени су знаком навода; реч „ја“ односи се у њима увек на мајку.

Бреслава, 6 априла 1914

ВИЛИАМ ШТЕРН

ПРЕДГОВОР ТРЕЋЕМ, ЧЕТВРТОМ И ПЕТОМ ИЗДАЊУ

Друго издање, изишло 1921, било је углавном непромењено. Кад се 1923 показала потреба за новим издањем, одлучио сам се на прераду; чим је започета, промена је брзо прешла првобитно постављени оквир.

Даље прераде вршене су за четврто издање (1927) и за ово пето, да би се у сваком том случају унело оно што је најважније у напретку науке о детету. Тако књига има много друкчији облик од првобитног; обим је знатно проширен, списак литературе утростручен; регистар ствари је измењен.

Садржајно, промене се односе углавном на ове тачке:

У општој теорији дечјег душевног живота спроведено је персоналистичко гледиште још одлучније него раније. У исто време марљиво су процењене друге психолошке теорије, критички претресене и упоређене са персонализмом; то све с обзиром на психологију мишљења, психологију облика, психоанализу и индивидуалну психологију.

На неким местима критички су разматране психолошке и педагошке претпоставке методе Монтесори.

Знатно су проширена излагања о експерименталним испитивањима мале деце у циљу истраживања и испита; у тој области знатне напретке је донело последњих 15 година.

Литература о пролетерском детету — још врло сиромашна — узета је у обзир на одговарајућим местима.

Већи број глава из одељака „Уживање и стварање“ и „Нагонски, емоционални и вољни живот“ написан је последњих година сасвим изнова или уопште унесен као потпуно нов.

Књигу су много обогатила два „прилога“, које су ми ставили на расположење љубазни пријатељи по струци. Често са жаљењем истицана празнина, коју је показивала наша књига због недостатка слика дечјих изражајних покрета, попуњена је прилогом професора Курта Левина (Берлин) у четвртом издању. Професор Левин вршио је научна филмска снимања дечјег понашања; више серија нарочито карактеристичних живих слика средио је он у 4 табле и написао пропратна објашњења. За ово, пето, издање приложио је затим професор Хајнц Вернер (Хамбург) један кратак приказ мађије код малог детета; за њ се могао ослонити на налазе из обимног, необјављеног материјала. Обојици сарадника изражавам на овом месту срдачну захвалност.

Хамбург, 27 јуна 1928

ВИЛИАМ ШТЕРН

ПРВИ ОДЕЉАК

ОПШТИ ДЕО

Глава I

ЗАДАТАК И РАЗВОЈ ПСИХОЛОГИЈЕ ДЕТЕТА

1. ЗАДАТАК

Постоје два пута за напредак човекове тежње за сазнањем. Један води у даљину, даље од свакодневног, по себи разумљивог и нормалног. Он тражи страну и тајанствено, патолошко и генијално, непознате пределе света, чудновате животне облике, ретке душевне појаве.

Други нема тако удаљен циљ, а ипак води ка не малим открићима. Он се обраћа сасвим блиском, привидно потпуно познатом и приказује нам га у потпуно новој светлости. То је тежи пут; јер, ако је тачна Платонова мисао да је чуђење почетак сваког тражења и испитивања — изко је тешко онда чудити се ономе што нас свакодневно опкољава, видети да је „по себи разумљиво“ све друго пре него разумљиво!

Само тако је објашњиво зашто наука о детету претставља тако позни изданак на дрвету људског сазнања.

Истина, у свима епохама људске културе било је неге, васпитања и наставе за дете, али тек нашем добу је пало у део да посматра само дете као проблем. Сад се тек одједном открило поред како дубоких мистерија и загонетака се вековима пролазило слепо и глуво. У исто време се увидело да истраживање питања која се овде јављају, има не само да обогати наше знање, него и да оплоди нашу васпитачку моћ.

Наука о омладини у најширем смислу мора да се бави свима странама недораслог човека, његовим телесним као и његовим душевним својствима, његовим понашањем према друштву, обичају и праву; и тако постоје антропологија и физиологија, патологија и психијатрија, социологија и криминологија детета. Али у средишту свих ових научних потхвата стоји студија дечјег душевног живота, из кога треба ова књига да пружи један

исечак, обрађујући нормалан душевни развој у оквиру раног детињства, тј. у доба пре ступања у школу.

Једно такво ограничење не само да намеће простор, него га оправдавају и унутрашњи разлози. Јер се цело доба човековог детињства дели сасвим природно у три одељка од по шест или седам година, а сваки од ових одељака претставља у себи завршену целину.

Није случај што је школа увек стављала почетак школовања око седме године и што је престанак општег обавезног школовања утврђен за четрнаесту годину, док се последња трећина доба младости посвећује спремању за позив или вишем школском и универзитетском образовању — него је, штавише, у томе већ говорило инстинктивно осећање, да у тим моментима развој стоји на природним прекретницама. Телесно, те границе наглашава јављање промене зуба и пубертета. Али су те три епохе пре свега душевно сасвим различите. Карактеристика прве епохе (до 6 година) је игра. У игри се стичу човекове природне функције, и то: 1) дете стиче схватање спољњег света (чулима), 2) загосподари својим покретима и 3) развије способност изражавања и саопштавања (говором). У средишту друге епохе (7—14 година) лежи одвајање рада од игре, систематско изграђивање функција памћења (свесног учења) и, у вези с тим, стицање културних тековина човечанства. У трећој епоси (14—20 година) рецептивност, која је дотада преовлађивала, и интерес упућен ка спољњем свету, замењује окретање ка унутрашњем свету; јавља се осамостаљење личности; научено постаје предмет унутрашње прераде и даљег обрађивања; слободан интерес и сопствен суд учествују у одређивању облика живота. — Тиме је јасно да свака од те епохе не само омогућава него и захтева специјалну обраду.

Онај који обрађује прву епоху има посла са дететом чији свет сачињава дечја соба и дечје забавиште; та психологија раног детињства разликује се од психологије школског детета не мање но педагогика раног детињства од педагогике школског детета. Проблеми су у првом реду генетичке природе, упућени постепеном развоју душевних функција почевши од њихових првих покрета, док је у психологији ученика претежно интере-

сантно стање које одговара одређеним фазама детињства. Ова разлика налази се чак и у методама научног испитивања; за рано детињство долази у обзир првенствено, што је могуће свестражније, непрекидно посматрање појединачног детета; код школског детета морамо посматрање у широком обиму спојити са експерименталним испитивањем појединих функција и са статистичким резултатима испитивања великог броја деце.

Наравно, ово ограничавање раног детињства од школског доба не сме се схватити тако, као да учитеља који ради са школском децом не мора да се тиче психологија раног детињства. Ништа не би било погрешније од овог закључка. Вођар који хоће да однегује добре плодове не сме да се ограничи само на посматрање растења плодова, већ мора да познаје и прати цео развој биљке и у доба пре оплођења. Слично и учитељ. Разумевање душевних појава које он налази код школског детета, великим делом зависи од тога да ли зна, како су оне постале, који услови су одредили темпо њиховог развоја и њихове нарочите облике. А ови први развојни процеси одигравају се у раном детињству. Штавише каткада могу неки инфантилни доживљаји имати од судну важност кроз цео доцнији живот све до зрелости.

Осим тога, у раном детињству показују се поједине функције још много простије, прегледније и контроли приступачније него код одраслијег детета, тако да њихово испитивање има не-оцењиву пропедевтичку вредност за свакога који жели да уђе у сложени душевни живот школске деце.

Покушаћемо да дамо један кратак преглед досадашњег развоја и рада на психологији детета. Прво ћемо обрадити (у два одељка) главни ток развоја, затим додирнути две знатне споредне струје: психоанализу и покрет Монтесори.

2. РАЗВОЈ ПСИХОЛОГИЈЕ ДЕТЕТА ДО 1914

Први оснивачи научне психологије раног детињства нису били ни стручни педагози нити психолози. Додуше велики васпитачи ранијих времена — Коменски, Русо, Песталоци и др. — истакли су захтев да се васпитна начела морају извести из природе детета; али, оно што су они могли рећи о тој природи био је резултат

НАРОДНА БИБЛИОТЕКА

„Радоје Домановић“

инв. бр.: 292 203

Сигнатура.: 159.522.7

случајних искустава, дубоке интуиције и, у великој мери, унапред створених мишљења; они нису мислили на научно испитивање.

Кад су у деветнаестом веку Х е р б а р т и хербартијанизам прогласили да психологија мора да буде основа педагогике, подразумевали су под тим у првом реду само општу психологију, која је била заснована на логичкој систематици и посматрањима одраслог човека (већином на самопосматрању психолога). Ни ту се није повлачио тако близак закључак да се покрене психологија детета.

Један од најбољих познавалаца детета међу старим педагозима био је несумњиво Ф р е б л (Fröbel). Не само што је он дубоком интуицијом нашао читав низ занимања за дете, која томе раном добу психолошки одговарају а педагошки су корисна, него је и у својим теориским излагањима заступао једно гледиште, чији значај почињемо тек сада да увиђамо — на основу персоналистичког обрта у психологији.¹ Што Фребл није много утицао на чисто психолошко испитивање детета објашњава се основним ставом његовим и његових следбеника, који је био непосредно окренут пракси васпитања малог детета.

Медицинарима се мора захвалити за постанак науке о малом детету и његовој души. Они су били једини научници, од којих је већ струка захтевала испитивање детета у најраније доба његовог живота. Као природњаци познавали су велика и нова питања која ничу из проблема развоја. Од лекара потичу и стари покушаји, који су остали усамљени и без утицаја: Т и д е м а н о в (Tiedemann: Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern, већ 1781), Сигисмундов (Sigismund: Kind und Welt, 1856²), Кусмаулов (Kussmaul: Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen, 1859). Затим је 1882 Виљем Прајер (Preyer) издао своје дело Die Seele des Kindes које може да важи као прва књига модерне психологије детета. У њој први пут дете — и то само једно, син писца — постаје предмет систематског посматрања. Посматрање је почело од дана рођења и настављено сваког дана до краја треће године. Као физиолог П р а ј е р је у својој студији поклатио највише пажње телесним

¹ Упор. нарочито Muchow IV.

² Оба дела поново издао Уфер (Ufer) 1897.

функцијама детета, а нарочито развоју покрета. Ипак је он први забележио разне стадиуме чисто психичког реда у развоју: говора, опажања, простора, памћења, вољне радње итд. Није чудо што су тумачења, која је дао својим посматрањима, била често погрешна, пре свега сувише интелектуалистичка. Било је потребно искуство деценија пре но што се постигла извесна сигурност у тумачењу ових неодређених и многосмислених душевних изражаја примитивне врсте.

Прајер је имао много следбеника, али што је чудновато, у прво време не у његовој немачкој домовини него у иностранству. Највише дневника о малом детету јавило се у Америци. Од свих су далеко најопсежније студије Мис Шин (Shinn); али вредне су помена и забелешке Маура (Moore), Меџора (Major), Чемберлена (Chamberlain). У Француској раде Пере (Pérez), Егер (Egger) и Крамосел (Cramausse), у Бугарској Георгов.

У неким земљама изван Немачке јавили су се сразмерно рано покушаји синтетичког општег претстављања раног детињства, који чине често неодређену средину између научног и популарног писања. Преведена су сва на немачки, што је изгледа оправдано само код два прва од оних која ћемо споменути. То су књиге Селиа (Sully — Енглеска), Компереа (Француска), Трасиа (Америка), Паола Ломброза (Италија), Сикорског (Русија).

У Немачкој је настављен рад у чисто научном циљу тек почетком нашег века, те је донео несумњив напредак, пошто су главни посао преузели немачки стручни психолози који су се до тада држали по страни, (Амент, Мојман, Штумпф, писац ове књиге); њима су се придружили филозофи, педагози и други (Дироф, Dyroff, Дикс, Dix) итд.

Већина поменутих испитивања слаже се у томе што се ограничава на прве три године дечјег живота. Делимично се то може објаснити природом саме ствари. Испитивања историје развоја показују свуда — и у сасвим другим областима — велики интерес баш за најраније стадиуме; ланац који се прати потребно је дохватити, ако је могуће, од почетка. Затим, са све већим узрастом детета бива све теже да се спроведе колико толико непрекидан надзор над свима утицајима које оно прима, надзор који омогу-

ћава да се разликује уколико утврђене чињенице потичу од урођених склоности, уколико их изазивају спољњи моменти. После тога — како је истакао већ П р а ј е р — човек у прве три године свога живота прође душевни развој чији је обим и важност не мањи од развоја целог доцнијег живота.

С друге стране овде је утицао пример П р а ј е р о в кога су просто ропски подражавали с обзиром на дужину посматрања; можда ни стрпљења није било више за стално вођење дневника дуже од три године. То је за жаљење, тим пре што баш следеће три године, које такође доносе велики напредак, ни из далека нису довољно познате по својој психолошкој структури.

Зато су писац и његова супруга наставили монографије до шесте године и даље; исто тако поступио је брачни пар С к у п и н при објављивању свога дневника.

Ова старија психолошка испитивања детета врло су различита према својој основи и постављању теме. Неки следеју П р а ј е р у и у томе што посматрају рани развој детета у свима душевним правцима; али, већина се ограничавала на монографску обраду једне једине душевне функције, при чему су имали првенство чулни опажаји и развој говора. Сличне разлике постоје и с обзиром на број посматрања деце: неки се задовољавају индивидуалним описом, „психографијом“ детета које посматрају, други теже да дођу до општијих сазнања о дечјем душевном животу упоређивањем са материјалом познатим с друге стране. У нашим сопственим монографијама о дечјем говору и сећању обрађене су теме и психографски и психолошки, али у одвојеним поглављима.

Осим већ поменуте литературе која се бави искључиво првим годинама живота да наведемо из доба пре 1914 још неколико немачких психологија младости, у којима се рано детињство обрађује поред других епоха. То су дела од К. Г р о с а (Groos) и Д и р о ф а (Dyroff), мањи популарни списи А м е н т а и Га у п а. А м е н т је дао и једну врло опширну библиографију која допире до 1903 г.

3. РАЗВОЈ ПСИХОЛОГИЈЕ ОД 1914

Године 1914 изашла је први пут ова књига, о чијем циљу и плану даје објашњење предговор првом издању.

Покушај који је овде начињен, да се створи ужа веза између испитивања детета и теоријске психологије, знатно је продубљен следећих година благодаречи раду многих психолога. Данашња психологија се налази усред једног снажног процеса превирања; сада се ради на томе да се неке нове теорије и гледишта примене за објашњење и разумевање дечјих душевних појава; обратно, могла су посматрања детета да се искористе као одлучујући докази за нова психолошка схватања. Те теорије имају заједничко — поред свих разлика у појединостима — што устају против сензуалистичких и асоцијационистичких објашњења душевног живота. Старије теорије су, наиме, виделе почетке душевног живота детета претежно у примању чулних утисака и спајању осећаја и њихових трагова у комплексе претстава (на основу механизма асоцијација).

Ова књига је већ истакла против таквог схватања, „персонализам“, тј. уверење да само активно, смисаоно јединство живота лица чини полазну тачку и сталну основу целокупног душевног развоја. У међувремену сам опште и систематски изградио критички персонализам с обзиром на човека.¹

И друга гледишта, која се у последње време спроводе у психологији детета, показују више или мање јасну сродност са персоналистичким схватањем.

Психологија мишљења, пореклом из Килпеове (Külpe) вирцбуршке школе, доказала је, да се праве појаве мишљења не могу извести из процеса осећаја, претстава и асоцијација, већ да имају сопствену првобитну природу и морају се објашњавати принципом смисаоно управљене активности. Та искуства стечена прво на одраслима применио је већ Карл Грос (и ова књига) за објашњење чињеница психологије детета; али потпуно спровођење нове теорије у проблему душевног развоја налазимо тек у делима Карла Билера (Bühler). Он је могао не само да докаже да се мишљење малог детета збива по својим сопственим законима, који немају никакве везе са самим механизмом асоцијације, него је штавише показао, да су и друге области душевних функција детета: опажање, сећање, маштање, цртање итд. прожете мисленим

¹ У књигама: »Die menschliche Persönlichkeit« и »Wertphilosophie« (Person und Sache; System des kritischen Personalismus, Band II и III).

примесама и објашњиве тек помоћу њих. Билерове књиге још нису у стању да дају свуда коначне резултате, али су вредне за развој наше науке и тамо, где остављају нерешене нове проблеме.

„Психологија облика“ берлинске школе¹ и учење комплекс-квалитета лајпцишке школе, поред многих разлика, слажу се у томе што устају против мозаикног схватања душевних појава. Они показују да је свака психичка појава у својој уобличеној целокупности нешто сасвим друго него прост збир елемената и да се стога сами ти облици морају разумети у својој структурираности, у својим обликованим законитостима, своје целокупном комплексном саставу, уместо што се рђаво схватају због рашчлањавања у саставне делове. На проблеме примитивног душевног живота применио је ново гледиште први пут Келер у психологији животиња. Његова пионирска испитивања структурних функција и интелигентних поступака антропоидних мајмуна омогућила су врло поучна поређења са душевним појавама раног детињства. Непосредну примену психологије облика на психологију детета извршио је затим Кофка; у средишту његових студија стоји проблем нових радња или учења у најширем смислу, дакле баш област која је раније била главни ослонац једностране асоцијационистичке психологије, као део науке о памћењу. — С успехом је применио принцип комплексних квалитета Фолкелт (Volkelt) на акте опажања код детета.

Још ближе чисто персоналистичком схватању стоје они радови који се могу обележити као етнопсихолошки. Душевни ток развоја као такав схвата се као процес, јединствено смисаон и у себи структуриран. Из тога проистиче прво задатак да се укаже на заједничке законитости које се јављају уопште у раним облицима душевног развоја, постојале оне код детета, примитивног народа, животиње, болесних дегенеративних појава човека, или у дубљим, скривенијим душевним слојевима нормалних људи. Тиме нам се постепено отвара поглед у нарочити начин постојања душевне примитивности уопште, који врло тешко може да схвати развијен културан човек. Таква развојна психологија, коју је раније увео Феликс Кригер добила је сада први систематски облик у делу Хајнца Вернера (II).

¹ Вертхајмер, Келер (Köhler) и други.

После тога јавља се проблем налажења структурних слика појединих стадиума развоја. Или се жели да обухвати један такав стадиум у његовој типичној структури, као што су покушали с обзиром на доба одојчета с једне стране Бернфелд, с друге Шарлота Балер; или се описује индивидуалан израз једног доба: тако Елза Келер даје душевну слику једне трогодишње девојчице. Брачни пар Кац даје карактеристику својих синова, кад су имали 5 и 3¹/₂ године.

Развојно-психолошку примесу показују и духовита новија испитивања женевског психолога Пиажеа (Piaget) о дечијем мишљењу и говору.

Напоследку да укажемо на социјално-психолошка разматрања, која испитују примитивну везаност детета за његову личну околину (Ш. Билер, Гринбаум, такође Пиаже и други).

Осим поменутог теориског напретка могу се у последње време забележити и напречи у методи, а нарочито у примени експерименталног поступка. О томе ће бити речи у II глави.

Са извесним жаљењем може се утврдити да несумњиво важни теориски и експериментални покушаји стручних психолошких испитивања у последњих десет година иду у првом реду за разумевањем чињеница интелектуалног развоја детета. Емоционални, нагонски и вољни живот мање се узимао у обзир, а његова обрада углавном се остављала несумњиво једностраним правцима, психоанализи и индивидуалној психологији, о којима ће одмах бити речи.

4. ЈЕДНОСТРАНИ ПРАВЦИ

Независно од главног правца рада на психологији детета развила су се два покрета који, ма да су се јавили почетком овога века, добијају знатнији обим и више присталица тек у последњих десет година.

Од њих, покрет Монтесори стоји са стручним психолошким радом у извесној вези, ма да спољашњој, тиме што усавршава методе вежбања чула ослањајући се на експерименталну психологију мерења осећаја.

Нема везе са овом књигом социјално реформаторски значај дечјих забавишта Монтесоријеве, која треба ставити поред

Фребловог дела. Психолошки погледи Марије Монтесори слажу се у једној основној тачци са модерним испитивањем детета и са гледиштем ове књиге: она наглашава принцип слободне саморадне детета, који треба више искористити за самоваспитање и самообразовање, него што је то признавала старија методика дечјих забавишта. Али насупрот овом преимућству стоји основна једностраност крутог интелектуализма. Вежбање чула — и преко чула вежбање интелекта: то је главни пут којим жели госпођа Монтесори да пређе читаво васпитање малог детета. Разликовати, самостално уредити, тачно именовати боје, облике, тонове, материје; вешто регулисати и познавати телесне покрете; опипати контуре и повлачити по њима док се из тога не развије сама способност писања; бројати и рачунати штапићима — то и много шта друго уче деца од 3 до 7 година ненаметнуто, весело и необично брзо. Она то уче у игри — али све игре су игре учења; боље рећи уопште нису игре већ корисна занимања, духовито смишљена за циљеве вежбања чула и мишића (а тиме и разума). Где ту остаје стварна слобода детета кад га опкољава, додуше не заповест и забрана, али ипак одређена принуда материјала за учење и атмосфера трезвености упућене само на рад? Где су све оне дечје радње које се не могу непосредно дидактички претворити у вежбања способности посматрања и интелектуалност: фабулирање и маштање говорним и графичким средствима, игра луткама и прерушавање, гледање слика и коло са песмом? Ново што пружа Марија Монтесори јесте одлична, дидактика развијања елементарних снага, у којој нема намештања и присиљавања. Али психолошка заблуда њеног учења јесте то што је за рано детињство главно „дидактика“. Она би имала право кад дете не би било ништа друго до биће одређено за посматрача, које тежи за са знањем анализаних ствари; али оно је нешто друго и више.¹

Потпуно независно од свих досад спомињаних потхвата и са потпуно новог становишта приступа дечјој души „психоналаиза“ коју је основао Фројд. Тиме медицина опет улази у пси-

¹ За проблем Монтесори упор. осим списка саме Монтесоријеве пре свега Мухов (IV), са обимном библиографијом, даље Бухолц (Buchholz), Хесен, Д. и Р. Кац, Герардс (Gerhards) као и друга места ове књиге.

хологију детета; али сад је — друкчије него у доба Прајера — њен главни интерес упућен области емоционалног и нагонског живота.

Психоанализа тежи да баца светлост у дубине области нагона и жеља, које су испод свести и служе се неким појавама свести и поступцима као својим симболичким изразима. Та основна мисао садржи једну дубоку истину;¹ али њено спровођење губи много тиме што се та несвесна срж душе увек — чак и код малог детета — схвата као полност; необуздано нагађање може онда да извуче из сваког и најневинијег дечјег поступка и израза ту „праву“ — ма да несвесну — полну црту.

Интерес психоаналитичара за дечју душу није првобитан. Првобитно је постала жеља да се разуме душевни живот одраслога; али за њега су, по психоаналитичким теоријама, у великој мери одлучујуће последице инфантилних доживљаја. Да би трагала за тим узроцима морала је психоанализа да се окрене самом малом детету, и ту је, природно, била склона да у свима примитивним појавама види предзнаке и припремне стадиуме за зрелије душевне функције (нарочито еротичне и полно нагонске потезе). На тај начин су откривене несумњиво важне, раније занемариване црте дечје душе; нарочито су постале разумљивије многе психопатолошке и неуротске појаве код детета и одраслих. Али познаваоцу и објективном посматрачу здраве дечје душе непрекидно падају у очи многобројна погрешна тумачења, претеривања и недозвољена уопштавања психоанализе детета. Ту срећемо нови облик старе грешке испитивања детета, да у њему гледа одраслога у маломе; и ова заблуда је утолико тежа уколико је ранији стадиум детињства који се подвргава психоаналитичком тумачењу. Међутим, баш за рано детињство су и педагошки и терапеутски закључци нарочито опасни, пошто могу да воде прерано, и више непоправљивом „кварењу“ детета. То се мора нарочито нагласити, јер данас у нашој земљи, а можда још више у иностранству, многи одушевљени следбеници Фројда препоручују психоанализу детета као општу основу в а с п и т н и х реформних потхвата.

¹ До сличног гледишта је дошао и персонализам, али полазећи са сасвим друге тачке. Упореди: *Die menschliche Persönlichkeit*, стр. 251 и д.

Већ 1904 Фројд је начелно изложио своје схватање инфатилне полности; 1909 додао је томе индивидуалну анализу једног петогодишњег дечка оболелог од неурозе страха. Јунг је обрађивао сукобе дечје душе. Хуг-Хелмут даје покушај опште психологије раног детињства у пансексуалистичком смислу. Пфистер, Штекл и други посветили су у већим делима нарочите одељке душевном и полном животу раног детињства. Опширну монографију о добу одојчета објавио је сада Бернфелд.

За психологију детета пружају плодна гледишта радови школе Алфреда Адлера, која у извесном смислу стоји у супротности са Фројдом; та „индивидуална психологија“ не жели својим методама тумачења да открива једнострано полне, него опште-карактеролошке потезе дечје душе.¹

Алберт Мол дао је већ 1909 године општи опис дечјег полног живота, у суштини независан и опрезнији од психоаналитичких тумачења.

¹ Упореди збирке: »Heilen und Bilden« и »Handb. der Individualpsychologie«.

Глава II

МЕТОДЕ ПСИХОЛОГИЈЕ ДЕТЕТА

1. МЕТОДЕ ПОСМАТРАЊА

Баналан је став да је лакше схватљиво оно што је простије него оно што је сложеније; стога би на први поглед могло изгледати, као да ниједна област читаве психологије не пружа мање тешкоћа испитивању, него рано детињство са својим изванредно простим и неразвијеним душевним животом. Само, ова је претпоставка погрешна и може имати незгодну последицу; јер, многи су били заведени заблудом да је баш у психологији детета лако гомилати резултате на резултате без велике школе и критичке обазривости. Стварно, у психологији „просто“ игра сасвим другу улогу него у осталим наукама.

Душевни живот може непосредно да схвати сваки човек само у себи самом; шта су претставе и осећаји, осећања и вољни покрети знамо непосредно само из сопственог доживљаја и самопосматрања.¹ Напротив душевни живот другог морамо проту-

¹ Зато за општу психологију мора самопосматрање да буде главна метода. Друкчије стоји у психологији детета. Дете, нарочито мало, управља своју пажњу само ка спољашности и стога је неспособно за систематско самопосматрање. Може оно каткад и да начини неку спонтану изјаву, која се односи на сопствену унутрашњост; ипак се из таквих ретких случајева не може изградити научна метода. Ако се пак дете упути на самопосматрање садашњих или сећање ранијих мисли, осећања, жеља, онда се предаје на милост и немилост сугестији онога који га упућује. Према овоме треба добро одмерити вероватност многих самоисказа из раног детињства који се постижу психоаналитичким испитивањима. (Упор. за ово последње моју критику Фројдове студије фобија: W. Stern V, 1913).

Изгледа да нешто боље стоји са способношћу детета да само посматра своје сензорне доживљаје. Тако извештава Ревеш о једном детету од 5½ година, које је посматрало паслике сјајних дражи и друге унутрашње појаве надражења мрежњаче и описивало тачно њихов ток.

м а ч и т и из онога што нам други испољавањем покаже: из његових изражајних покрета, гласног говора, реакција, радња итд. Уколико је различитији други, кога посматрамо, од нас самих, уколико је теже дати тачно тумачење које се мора ослањати на аналогiju са сопственим доживљајима. А пошто ми одрасли, који се бавимо психологијом детета, имамо врло сложен душевни живот, то нам је примитиван душевни живот баш због своје простоте и разлике која одатле потиче, врло тешко начинити разумљивим, а да при томе не изменимо његову слику. Стога се мора са резигнацијом признати да је детињство за нас, у извесном смислу, за увек изгубљен рај; за нас одрасле је немогуће да дођемо до потпуно савршеног уживљавања у специјалан састав и структуру дечје душе.

Али и овде је увиђање незнања предуслов сигурног, ма да ограниченог сазнања. Превиђање поменуте провалије довело је дотле да су дечји изрази стално тумачени потпуно погрешно; ма којим покретима или гласовним изразима детета подметани су психички мотиви који могу бити везани са одговарајућим изражавањима можда код веће деце или код одраслих. То није само неизбежна — уосталом врло опростива — грешка сваке младе мајке која у првој смисаоно изговореној речи, првом издресираном покрету свога детета, поздравља знак необичне „памети“; и психолози су, нарочито ранијих деценија, чинили стално таква погрешна интелектуалистичка претеривања.

Али опасна је и супротна грешка: човек је склон да посматра отступања дечјег душевног живота од душевног живота одраслог као недостатак, који он или с висине исмејава или мудро куди. Још то није психологија кад се просто утврди чињеница да дете то и то не може, ово и оно не разуме, да „погрешно“ мисли или поступа. Није ствар у томе да се „нормално мерило“ сопственог душевног бића и моћи примени на дете и обележе места која не одговарају мерилу, него да се оно што је у детету друкчије и

Али такве појаве су релативно блиске посматрањима спољњег света; осим тога дете је имало јак спонтани интерес за оптичке доживљаје; наређењем би се ретко кад у овом узрасту постигла тачна самопосматрања у сензорној области.

Кацов син (5; 4) дошао је сам до појаве контраста: да зуби црнца изгледају нарочито бели само зато што је кожа црна.

разуме као сопствено дечје понашање у његовом позитивном специјалном саставу.¹

Полако почињемо да избегавамо поменуте сметње; и баш исправљање таквих погрешних тумачења јесте једна од најважнијих последица испитивања модерне психологије детета, истовремено најкориснија и за васпитање; да скренемо пажњу овде само на важно поглавље тобожње лажи малог детета.

Ко хоће да се приближи што више нежном, неприступачном душевном животу детета, а да не падне у оне грешке, мора да води рачуна о неколико методских основних правила:

1) При сваком посматрању које се врши на малом детету треба строго одвајати стварно утврђене спољње чињенице (опажен поступак или изражајни покрет детета, реч која се чула итд.) од тумачења у вези са њом; забележити обоје одвојено и дати, ако је само могуће, податак о сигурности или вероватности датог тумачења.

2. Тумачење треба да одговара што више дечјој природи; узети у обзир две особине којима се дечји душевни живот разликује од живота одраслога: већу простоту — не очекивати дакле код детета сложености изграђене душе;² и већу дифузност — не претпоставити да су дечји доживљаји садржајно тако јасно разгранати, ограничени и оштро обележени у својим односима као наши.

3. Не постављати општа психолошка тврђења, тумачења, објашњења, за која се као докази не могу употребити стварна посматрања.

Којим путем и помоћу којих лица можемо доћи до психолошких сазнања о детету?

На прво место долазе, наравно, непосредна посматрања деце од стране оних лица која са њима живе у сталној присној заједници. А пошто нико у првих шест година живота ни приближно

¹ Упор. методске сугестије Марте Мухов (I).

² Код малог детета је претварање доживљаја у израз много непосредније него код младића или одраслога. Зато су код њега много ређе оправдана она замршена „симболичка“ тумачења која у носе у дечје испољавање свакојаке скривене и потиснуте ствари. Баш ту може психоаналитичка метода тумачења лако да води у заблуду.

није толико заједно са дететом, да прати његове најситније боли и радости, као мајка, то је она пре свих позвана да чини услуге психологији детета. Додуше за то је потребно научно школовање; затим, малом броју мајки ће бити могуће да споји објективност у мишљењу и интересу, потребну за циљеве испитивања, са субјективно обојеном љубављу и нежношћу.

У другом реду у обзир долазе други сродници. Досада највише материјала имамо од њих; тако су правили белешке о деци из својих породица Прајер, Штумпф, Дикс, и др. као очеви, Амент као ујак, Мис Шин као тетка.

Ретко кад су досад родитељи радили заједно на испитивању своје деце (Скупин, Штерн, Кац).

Значајну помоћ можемо очекивати од педагошких кругова који учествују у васпитању мале деце, од васпитачица и домаћих учитеља, као и нарочито од оних који имају прилика да посматрају децу изван куће: забавиља и помоћница у склоништима. У вези с тиме треба поменути и лекаре запослене на дечјим клиникама. Материјал добијен са ових места још увек је врло оскудан; и много разграната литература о дечјим забавиштима била је досад оријентисана претежно педагошки а не педолошки.¹ Али сарадња ових кругова биће тим важнија, што само они долазе у додир са дететом нижих сталежа, о чијем развоју у раном детињству знамо још увек врло мало. Дечји дневници сродника односе се, наравно, само на децу образованих сталежа.

Имамо од 1919 г. једно одлично упутство у психолошка посматрања деце у дечјим забавиштима; Јудита Лихтенштајн објавила је једну такву шему за посматрање, са 49 питања, са упутима о приликама за посматрање и једним примером датих одговора. Додуше примена овог упутства захтева не само интерес и истрајност, него и психолошки смисао и психолошку школу.

Живље учествовање стручних психолога ће наравно врло много користити научној каквоћи испитивања. Ипак се мора и ту у једном погледу препоручити извесна обазривост. Ако психолог није према детету у односу сродника или познатог васпитача,

¹ Марија Монтесори је упутила изричит захтев учитељицама њених установа да себе сматрају у првом реду посматрачима њима поверене деце. Али није ми познато да ли је тај апел већ донео плодове за научно познавање дечје душе.

него му приступа само као страни посматрач, онда лако недостаје онај унутрашњи додир који је неопходан предуслов баш за студију малог детета. Без тога флуида понаша се не само дете друкчије него у нормалним приликама већ и самом посматрачу недостаје могућност да разуме и оцени правилно оно што дете својим изражајима и покретима управо мисли и хоће.¹ Стога се мора желети да сваки психолог који се бави малом децом прво гледа да им се приближи. Препоручљива је и заједница рада психолога са уведеним васпитачима деце, напр. забавиљама. У овом погледу као углед могу служити појединачна и групна испитивања која су вршиле Хилдегарда Хецер у бечким, Марта Мухов у хамбуршким дечјим забавиштима.

Психолошке забелешке о индивидуалном току развоја једног детета могу се вршити са двама различитим *намерама*. Или их посматрач врши само ради свог личног задовољства и поуке и да би блиско дете што боље упознао, да би имао доцније трајне успомене на његово нежно доба, да би уопште изоштрио поглед за fine променљиве покрете, бескрајну разноврсност и брз развој дечјег душевног живота. Или се тиме циља на унапређење општег психолошког упознавања детета, жели самостална прерада скупљених посматрања, или бар стављање необрађеног материјала науци на расположење. Заблуда је да способност и задовољство за прву врсту посматрања укључује оспособљење за њихову употребу у другом смислу. Посматрање из личног и аутодидактичког интереса може се препоручити стварно свакоме који приступа детету са топлим срцем и отвореним очима; напротив за научни рад, чак за само скупљање материјала у научне сврхе, могу се сматрати као позвани само они који имају потребно психолошко школовање и могу продрети до нимало лаке објективности потребне за научна обавештавања и тумачења. Научном испитивању није до количине него до беспрекорно поуздане каквоће материјала.

Даћемо неколико упутстава о извођењу психолошких посматрања и бележака о детету.

¹ Слично важи и за нервног лекара; он је склон да посматра њему упућено дете само са одређених гледишта његовог психијатријског или психоаналитичког интереса.

Све шта је на детету вредно је посматрања и заслужује пажњу; само онај који уме да упућује стално пажњу најразноврснијим покретима дечјег духа, доспева до стварног прегледа чудноватог преплетања и узајамне стопљености свих душевних функција које се буде.

Додуше, рад много олакшава унапред одређено ограничење на једну групу дечје активности (нпр. на његову игру, говор, памћење, мишљење, његов љубавни живот); стога се оно може препоручити тамо где је ограничено време или прилике за испитивање, или где неко хоће тек да се уведе у психолошко посматрање детета. Али ту постоји опасност, да слика буде једнострана и изостави оно што је важно, или да се чак издвојена делимична појава погрешно узме као целина душевног развоја.

Посматрање треба да се односи како на спонтана тако на реактивна понашања детета.

Спонтано је оно понашање чији битан састав производи и одређује унутрашња природа детета. Игра и чаврљање детета остављеног самом себи, брза промена његових интереса и пажње, његово понашање у општењу са сродницима—јесу спонтани начини понашања које посматрач може да забележи.

Реактивно понашање (или „реакцију“) детета испитујемо, напротив, онда кад посматрамо како се понаша према неком сасвим одређеном утицају, извршеном споља (такозваној „дражи“). Тако утврђујемо како дете реагује задовољством и незадовољством на неке утиске укуса, мириса, боје или тона; испитујемо како се говорно и интелектуално понаша према показаним сликама; истражујемо његову способност подражавања тиме што вршимо пред њиме неке покрете, његову сугестибилност тиме што му стављамо сугестивна питања итд.

Оба пута истраживања су важна и морају се допуњавати.

Спонтано понашање има то преимућство, што нам много непосредније открива особеност детета него реактивно; ту се дете понаша неусиљено, невезано принудом тренутног захтева и открива нам, стога, често чудновате стране свога бића, које не бисмо никад пронашли унапред смишљеним експериментима и методама испитивања, које су штавише овима уопште неприступачне. Свакако да су природне спонтане дечје радње већином

врло сложене, те често нема могућности да се утврди у којој мери разни чиниоци суделују у њиховом јављању.

Ту опет лежи преимућство „реакција“. Оне треба да нам дају одговор на појединачна, одређена питања која нас интересују; а тиме што их производимо експериментално имамо у исто време извесну моћ над условима који такође утичу. Ми можемо слике које дамо детету, чулне дражи које му пружамо, питања која му постављамо, тако средити да буду најпогоднија за проблеме који се решавају; неке чиниоце можемо градуирати (нпр. обим градива за учење којим се испитује дечје памћење); можемо мерити време потребно детету за савлађивање задатака; можемо поновити исти експеримент и тиме добити тачан израз развоја кроз који испитивана функција прође у међувремену.

Ипак се мора нагласити да експеримент у студији неког индивидуалног процеса развоја мора да дође после чисте методе посматрања. Јер ако се жели да прислушкује природан ток дечјег развоја, мора се избећи све што може вештачки да утиче на развој и измени га. Стога се за ту сврху и горе поменути експерименти могу препоручити само као мале, каткада убачене пробе за проверавање, које душевни развој осветљавају на неком одређеном месту, а не утичу на његов даљи ток. (Упор. о експерименту и стр. 39 и д.).

За све оне који имају прилике да посматрају једно или више деце дуже време, убацаћемо овде неколико речи о техници вођења дневника; оне су, мало измењене, узете из једног упутства које смо већ раније објавили ја и моја супруга.¹

„Психолошким забелешкама треба додати најважније податке о конституцији, наслеђу и околини детета, а нарочито

о раси, друштвеном положају, старости родитеља, браћи и сестрама, општо; средини, тј. послузи (наречје!), сродницима и пријатељима који врше утицај на дете, о дечјем забавишту;

о завичају (велики град, мали град, село, фабрика, шума, море, планина итд.);

о томе да ли је дете често остављено само себи или се много баве њиме? Ко? (Родитељи, сродници или послуга?);

¹ С. и W. Stern: Anleitung zur Beobachtung der Sprachentwicklung bei normalen, vollsinnigen Kindern. Z. Ang. Ps. 2., стр. 313 и д. 1909. Поново прештампано у: Kindersprache, 3 издање.

о промени утисака (путовања итд.).

Ако је било прекида у сталном посматрању: због болести, путовања или других околности, мора се тачно забележити и узети у обзир при тумачењу датих посматрања.

Записивање посматрања најбоље је вршити хронолошки, најпре без груписања према садржају, да би се оставиле све могућности доцније обраде. У исто време треба уводити у један азбучни регистар, поред стране, још и неки назив за дотичну врсту посматрања, да би се олакшало доцније упоређивање, налажење и груписање.

За свако дете водити засебну књигу.

На ивицу стране увек забележити датум и назив, даље: податак о узрасту који се мења сваког месеца, најбоље на овај начин: 0;7 = пуних седам месеци, 2;1 = две године и један месец итд.

Безусловно је потребно да дете не зна о вођењу дневника, с једне стране да то не би рђаво утицало на карактер детета, с друге да би се очувала потпуна наивност дечјег изражавања.

Свако посматрање убележити одмах чим је завршено. Ако околности не дозвољавају непосредно убележавање, направити бар кратку привремену белешку. Несигурна посматрања, извештаје других о понашању детета, забелешке начињене дуже време после посматрања, обележити као такве.

Увек одвајати јасно утврђено објективно стање (нпр. употребу неке речи у различитим приликама) од његовог тумачења (нпр. да дете већ има општи појам). Описивати колико је могуће тачније околности под којима се јавило оно што се опази код детета, пошто ће само тако бити могуће продрети у узрочне услове појаве.

За утврђивање дужих говорних изражаја детета, нарочито у већ развијенијем говору, препоручује се примена стенографије. Додуше код веће деце (од 4—6 година) тешко је сакрити бележење. Један од посматрача мора, можда, привидно да пише писмо (уствари да стенографише), док други запосли дете (игра се с њиме, гледа слике, разговара). У таквим разговорима забележити не само дечје речи него и питања, одговоре и захтеве испитивача, даље и поступке детета и одраслога у вези са разговором."

2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ МЕТОДЕ

Овде разликујемо експерименте за истраживање, испит и вежбу.

Први експерименти за истраживање били су у нашој области претежно физиолошке природе: била је испитивана осетљивост деце и осетљивост према разлици чулних дражи разних врста.

Праве психолошке експерименталне методе стварале су тек постепено себи место у испитивању раног детињства. Оне добијају важност пре свега тамо где се не ради само о посматрању појединачног развоја (в. стр. 35) него о упоредно — психолошким задацима. Ако се под истим условима експериментално испитује већи број деце, то је онда могуће да се утврде психолошке законитости, нпр. о дечјој способности разликовања облика, о најнижим ступњевима дечје способности апстракције, о праоблицима узрочног мишљења, о верности сећања, о примитивном естетском смислу, о способности интелигентног рада итд. Различитим мењањем услова испитивања може се нека душевна појава детета подвргнути финијој анализи; проширивањем експеримента на разне групе деце могу се открити психолошке разлике полова, сталежа, узраста. Могуће је чак вршити помоћу експеримента поређење примитивних облика дечјег душевног живота са животињским и етничким; онда метода ступа у службу општих етнопсихолошких проблема.

Откако је Кац у својим „Студијама“ 1913 захтевао обилну употребу експеримента за педолошке циљеве завршен је низ значајних студија, које ће делом бити поменуте у обради појединих питања. Дobar преглед за сналажење у главним врстама експерименталног истраживања малог детета даје К. Билер; о најновијем стању рада извештава прегледно Х. Фолкелт.

И поред многих значајних резултата, не може се очекивати да експериментална метода добије за психолошка испитивања раног детињства онај значај који има за школско доба. То зависи од унутрашњих и спољашњих услова. Примену ове методе у првим годинама живота ограничаваће донекле и у будуће — у најмању руку за циљеве истраживања — тешкоћа разумевања и уже сарадње између испитивача и испитаника, брз умор,

недостатак интереса и непрорачунљива колебања пажње код малог детета, напоследку немогућност да се од детета добију искази о његовим субјективним доживљајима за време експеримента.

Тешкоћа да се помоћу експеримента приђе самој психи код малог детета била је разлог што се у последње време изоставило испитивање душевне стране доживљаја и ограничило на утврђивање објективног понашања. Тако је било могуће егзактно испитивати реакције децјег организма на неке условне дражи. Ово истраживање понашања и реакција не може се сматрати као „психологија“ у правом смислу, али оно може за њу да спреми драгоцен материјал. Такав начин рада изграђен је нарочито у Америци («behaviorism») и у Русији („рефлексологија“); нека Билерова испитивања су му блиска.

Психолошки испити или „тестови“ служе индивидуалном упознавању детета. Упознавање је дијагностичко кад се утврди душевно стање и садржај који постоји у тренутку испита; оно је прогностичко кад пружи слику урођених способности и могућности развоја који се може очекивати. Претпоставка сваког таквог испита јесте неко мерило; тј. ми морамо познавати нормалне успехе и способности извесне категорије деце (нпр. деце извесног узраста) да бисмо поједино дете из исте категорије могли према њима да меримо. Ту мисао је покушао први да оствари Алфред Бине (Binet). Али његова искуствена подлога са малим дететом била је врло мала, а права заслуга припада Алиси Декедр (Descouedres; Институт Жан Жак Русо) што је прва поставила систематску скалу за испитивање узраста од 2—7 година; ова треба да одреди тачну меру како опште интелигенције деце тако и неке појединачне способности; доцније ће се видети колико се приближила томе циљу. Али већ овде се може напоменути да такви краткотрајни испити тестовима могу да значе у најбољем случају допуну, али никако замену темељног индивидуалног посматрања деце. Њихово место је онде где децу, која не могу бити подвргнута дужем посматрању, треба подвргнути првом упоредном мерењу способности.¹

¹ За гранично доба између раног детињства и школског доба (5—7 година) предложили су серије тестова Хут (Huth) у Минхену и Винклер у Лајпцигу. (Штампано у: Stern-Wiegmann: Methodensammlung с. 479.).

Као што је раније наглашено, Марија Монтесори је изградила психолошки експеримент у циљу вежбе. Све су њене поучне игре тако удешене да се нека појединачна способност — као разликовање боја, облика, утисака пипања итд. — може знатно усавршити дужим занимањем играчком. Њој је на тај начин пошло чак за руком да постигне овим експерименталним путем неке вештине, као писање и рачунање, код деце сасвим просечне даровитости много пре но што су дорасла за школу.

Експериментално „вежбање“ може тако да ограничи значај „испитног“ експеримента. Јер тест испитује природну способност за рад, да би се на основу тога закључило нешто о степену урођених способности; међутим експериментална вежбања показују у којој се мери ова „природна“ способност за рад може изменити трајном вежбом. Деца из Монтесори — забавишта испитивана обичним тестовима, показала би привидно, због њиховог нарочитог вежбања чула, висину интелигенције коју уствари немају.

3. ИНДИРЕКТНЕ МЕТОДЕ

Осим непосредног посматрања и експерименталног испитивања деце постоје и друге методе психолошког испитивања, које по важности заостају за њима.

Као прву да споменемо искоришћавање сећања одраслих из детињства.

Таква сећања има сваки човек, многи чак врло жива, те се лако дошло на то да се она искористе за испитивање. Погледи уназад, на своје детињство, налазе се у безбројним аутобиографијама и највећи број њихових писаца не зауставља се на простом описивању спољних промена свога живота него настоји да обнови и душевне покрете своје младости. Сетимо се само Августина, Русоа, Гетеа, Готфрида Келера, Хелене Келер и других.

Затим се могу нарочито побудити одрасли људи, па чак и зрелији омладинци, да потраже у својој свести трагове сећања из детињства, на тај начин што им се упуте тачно одређена питања: о најранијим догађајима којих сада могу да се сете, о њиховим инте-

ресима у разним епохама детињства, о неким емоционалним покретима као страху, нежности, љубомори, религиозном осећању итд.

Али ма како била привлачна таква самопризнања, нарочито кад потичу од истакнутих личности, ипак се као научни материјал морају употребљавати само са највећом опрезношћу. Изванредна живост и често разливена опширност у излагању нису увек мерило за сигурност и поузданост сећања о којима је реч. Ту се увек, хотимично или не, ради о „Истини и песништву“¹: потреба уметничког заокружавања и тежња аутобиографа да посматра свој живот као непрекинут, унутрашње разумљив развој, долази до израза у многим конструкцијама, тумачењима и допунама; уживљавање уметника у дечја душевна стања, често вредно дивљења, води до описа који, додуше, могу имати субјективну вероватноћу, али стога не морају имати и објективну вредност стварности.

Још теже полази за руком одраслом просечном човеку да на захтев обнови живот мислима и тежњама свога детињства. Као модеран свет према старом веку, тако стоји зрео човек према свом сопственом детињству не више „наивно“ него „сентиментално“; често на место стварних оживљавања преживелих стања долази нагађање и конструкција, више или мање мучно присећање и несвесно пребацивање доцнијих доживљаја афеката и претстава уназад, у рано детињство.

Све то важи нарочито за рано доба које се нас овде тиче и из кога се обично ретко јављају успомене. Али, и поред свих тешкоћа не треба се потпуно одрећи овог извора психолошког упознавања детета. Шта он може да пружи показује скоро изашла књига од Рајхарта, који је неописаном марљивошћу нашао око 400 аутобиографија истакнутих људи и жена, да би скупио прва сећања из детињства тих писаца. Може свако поједино наведено место бити непроверљива смеша истине и песничког стварања — ипак у целини даје тај избор онога што је најбоље необично разноврсну слику дечјег живота, пуну унутрашње вероватноће.

¹ Врло лепо примећује једном Гете да је „своје нарочито верно обрађивано дело, *Dichtung und Wahrheit*, назвао тако, што је био дубоко уверен да човек у садашњости, а још више у сећању, измени спољни свет према својим одликама.“ (*Tag und Jahrhefte. Bemerkungen zum Jahre 1811.*).

И то, материјал може послужити с једне стране за о ч и г л е д н о п р и к а з и в а њ е иначе познатих црта дечје душе помоћу нарочито интересантних примера; с друге стране он обогаћује наше сазнање, јер у њему се спонтано открије понека појава дечјег у н у т р а ш њ е г душевног живота, коју само дете никад не испољи те је стога неприступачна директним методама.¹

Већа скепса је препоручљива према оном обимном материјалу сећања одраслих из детињства, који у најновије време скупља и употребљава психоанализа. Њена раније споменута теорија о накнадном утицају потиснутих доживљаја у детињству упућује на то, да се код одраслих пацијената траже ови неослобођени инфантилни остаци: тј. привидно одбачени и заборављени доживљаји из детињства треба да се освеже и на тај начин поново ослободе реакцијом.

Какав став треба да заузме научна психологија детета према тако постигнутим сећањима из детињства? Као што је већ наглашено има сигурно покрета дечје душе који су нам непосредно неприступачни. Такозвано „потискивање“, које жели да гурањем у потсвест збрише траг мучних доживљаја или недозвољених тежња, јавља се сигурно у ранијим годинама детињства (ма да ни из далека у тој мери у којој у доцнијим годинама). Такви потиснути афекти могли би можда, остати толико искључени од сваког непосредног изражавања, да остану потпуно неприступачни директним методама посматрања детета и могу се показати само накнадним довођењем до свести. Али док се у аутобиографијама (види горе) радило само о спонтаним сећањима, овде имамо посла са и з а з в а н и м. То знатно смањује њихову објективну вредност! Кад промислимо каквим сугестивним средствима психоаналитичар намеће пацијенту нека тумачења оних осећања која се код њега јављају, како му, на тај начин, унапред тако сугерира извесне афекте (нарочито еротичне) да све може да види само у тим бојама — онда морамо да постанемо подозриви, утолико подозривији уколико одрасли пацијенти детаљније описују своје афективне доживљаје раног детињства и њихову полну обојеност.

¹ У Лајпцигу је недавно Фолкелт (Volkelt) скупио преко 1.500 сећања из детињства, о којима досада постоји само претходни извештај од Фаулвасера (Faulwasser).

Карактеристично је да сећања из детињства делимично отступају од познатих закона памћења. Уопште важи, да сећање толико више бледи колико је дуже време протекло од доживљаја. За сећања на детињство то важи за деценије; она бивају стално мутнија, ређа, несигурнија — али напослетку са приближавањем старости кривуља се окреће. Док је човек на врхунцу живота упућени су свест и интереси сувише садашњости и будућности да би се прошлост могла озбиљно да намеће пажњи; али што више опада животна бујица утолико се многобројнија острва сећања јављају из мора заборав:

Сањам себе као дете
И тресем својом седом главом.
Како ме налазите слике
Које сам сматрао заборављеним!

Скупљачки рад може се споменути као друга индиректна метода. Он не иде за упознавањем душевног живота поједине деце него за извођењем закључака општег значаја из што је могуће опширнијег материјала скупљеног од многе деце. Пuteви прибављања таквог материјала врло су различити. Упитне листе су слате родитељима, учитељима итд. — нарочито у Америци — које су се односиле на афекат страха код деце, врсте њихових игара итд. Прављене су збирке израђевина мале деце: цртежа, радова од глине и лике. Психолози су покушавали да добију слике деце примитивних народа на основу етнографског материјала и извештаја путника истраживача.¹

Напослетку може се споменути да се и психологија књижевности може искористити за наше проблеме. Шарлота Билер (I) могла је из психолошке анализе бајке да изведе посредне закључке о дечјој машти, која у бајци налази своја адекватна задовољења.

¹ Упор. врло интересантна испитивања Франкеова о црначкој деци.

Глава III

ДУШЕВНИ РАЗВОЈ¹

Шта значи развој и који га услови одређују? То питање мора да се расветли прво с обзиром на његов начелни значај, ма да сасвим укратко, да бисмо добили исправно становиште за разумевање и објашњење дечјег душевног развоја.²

1. ОСНОВНИ СТАВ КОНВЕРГЕНЦИЈЕ

Развој се збива у јединки: али ова живи у свету утисака и утицаја — тиме смо додирнули основу наше теме. Какав је узајамни однос јединке и света? Да ли је развој процес који углавном у јединки има порекло своје врсте и степена? Или је развој резултат оне околине која утиче на дете од првог тренутка живота и чини га играчком непрорачунљивих утицаја добрих и рђавих, оних који слабе и оних који снаже. Тешка питања, двоструко тешка јер се не намећу само из теориске радозналости

¹ Основне мисли овог одељка објавио сам први пут 1908 год. (додуше у нешто друкчијем облику и распореду). Делимично врло слично формулисана излагања Мојманова у »Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik« изашла су доцније (1911). — Систематска подлога моје теорије конвергенције сада је изложена у мојој књизи: »Die menschliche Persönlichkeit«.

² Следеће разматрање намерно се ограничава на развој појединог бића, на такозвану „онтогенезу“. Само да напоменемо да је и душевни развој врсте („филогенеза“) предмет значајних научних испитивања, и да су нађена чудновата слагања („генетске паралеле“) између оба психичка низа развоја, индивидуалног и врсте. Стога је у последње време начињен покушај да се резултати психологије детета искористе за објашњење питања душевног развоја човечанства (развој говора, уметности итд.). Али расправа о тим питањима мора се изоставити и поред њене велике интересантности. Моје гледиште на овај проблем изложио сам на више места: Person und Sache I стр. 299, 324, 331. Die menschliche Persönlichkeit стр. 108. Die Kindersprache Kap. XVII. — Упор. даље Кофка стр. 30 и д. и Хајнд Вернер (II).

него и због неопходних практичних потреба неге и васпитања детета.

На ово питање о чиниоцима развоја дати су потпуно супротни одговори. Једни су склони „нативизму“ за који све битно у развоју проистиче из урођеног састава индивидуе. На супротној страни стоји екстремни „емпиризам“, за који је човек и његова душа првобитно *tabula rasa*, која доцније прима споља сву своју садржину. Оба гледишта имају важне доказе за оправдање свога мишљења. Нативизам указује на развој дарова и карактерних особина које околина није неговала нити им обраћала пажњу, али су ипак успркос свима сметњама непоколебљивом самосталношћу ишле својим путем; он указује на победнички пут теорије наслеђа која се примењује и на душевни живот; свако дете доноси на свет оне душевне особине, које му припадају као душевна наследна добра од његових предака. Емпиризам се, опет, ослања на велике разлике у развоју између деце разних друштвених слојева, различитих облика васпитања, указује на непосредно видљиве утицаје које врше васпитачи, другови, пријатељи, браћа и сестре. И као што се нативисти позивају на теорију наслеђа тако емпиристи указују на исто тако признату теорију околине која нам је тек изоштрила вид за отворене и скривене утицаје спољњег света.

Кад свако од два противничка гледишта може да изнесе значајне разлоге онда истина мора да лежи у спајању оба: душевни развој није само јављање душевних особина, али ни просто примање спољњих утицаја, него резултат конвергенције унутрашњих склоности са спољашњим условима развоја. Тако „к о н в е р г е н ц и ј а“ важи како уопште тако и за појединачне појаве развоја. Ни код једне функције или особине не би се смело питати: „Да ли она потиче споља или изнутра?“, него „Ш т а н а њ о ј потиче споља а шта изнутра?“; јер, увек оба момента утичу на њено остварење само не увек истим уделом. Кад је напредак у развоју зависан више од унутрашњих услова говоримо о „сазревању“; а кад од спољашњих онда се тај процес назива „емпириско учење.“¹

¹ Ово разликовање примењено први пут у овој књизи на прве кораке у животу одојчета спровео је сада Кофка (стр. 28 и д. и 114 и д.) у проширеном смислу за све врсте учења детета уопште.

Теорија конвергенције, која ће одређивати правац наших даљих разматрања, ослања се на одређено философско гледиште на суштину човека, на „критички персонализам“. Потребно је нагласити овде у најкраћим потезима оне мисли које непосредно долазе у обзир за наш проблем.

Свако живо биће, па тако и дете које расте, јесте „лице“ а не „ствар“. Оно је лице, тј. цело, које није просто али је ипак свуда и увек јединствено; није „ствар“ тј. прост произвољан збир саставних делова, није механичка повезаност промена. „Индивидуа“ се с правом зове „недељива“. Телесни и душевни елементи и процеси, који су у њој, постоје само тиме што су саставни делови целине и покуравају се једној јединственој тежњи циљу. Издавојена обрада, посвећена у следећим поглављима појединим функцијама, условљена је само методички; у стварности нема функција памћења за себе, нити емоционалних процеса за себе, каогод што нема варења за себе нити крвотока за себе; они не постоје независно једни од других, него су само различити изрази и испољавања јединственог живљења јединке.

Сва издвајања у самој личности само су релативна, само апстракције које су додуше потребне за извесне циљеве посматрања и обраде); сваки посебан развој појединачних функција одређен је целокупним личним развојем.

Чак и прастаро разликовање телесне и душевне стране код човека подлежи овом ограничењу. Човек се не дели у телесну и душевну јединку, него се његова личност јавља телесно ка спољашности, душевно ка унутрашњости, не губећи тиме своје јединство; и стога има у личности многобројних чињеница за које би било потпуно произвољно приписивати их само телесној или само душевној страни; оне су обоје истовремено, оне су „психофизички неутралне“. Шта је говор, подражавање, вољна радња? Зар не лежи суштина тих појава баш у томе, што скуп циљева личности врши радње које у својој недељивости имају истовремено своју телесну и своју душевну компоненту? Исто тако је развој говора, развој вољне радње, један јединствен телесно-душевни развој.

Али гледиште основног личног јединства не важи само за елементе и функције у човеку, које постоје једне поред других,

оно важи и за њихово слагање у слојеве и следовање у времену.

Лице има не само површину него и дубину. У њему постоје „слојеви“, који се постављају једни изнад или испод других, узајамно покривају, који могу да буду у односу затегнутости или слагања. Неки слојеви су близу спољној површини, стоје у непосредном саобраћају са околним светом; други су толико унутрашњи да остају непознати не само околини него и самој јединки, ма да учествују у изграђивању личног живота као скривени покретачи. Каткада избију активности дубљих слојева кроз наслаге изнад њих и дејствују као стране, непредвиђене чињенице; може да се деси и измена слојева која даје животном току трајну измену. Али када је реч о тим „слојевима“ мора се увек имати у виду да лице јесте и остаје целина; оно није расцепкано на множину слојеваного његову суштину сачињавају живе међусобне везе слојева, њихов структурни склоп и њихова живахна измена снага.

Применимо, напоследку, гледиште персоналне недељивости на њен развој у времену. Тај развој није произвољно ређање догађаја, него произлажење епоха једних из других у смислу јединствене тежње циљу. Систем циљева личности састоји се из „сопствених циљева“ (аутотелија) и „туђих циљева“ (хетеротелија); човек тежи да одржи себе и да се усаврши; али он тежи и за тиме, да испуни и циљеве изван себе: такве циљеве његовог рада претстављају други људи, заједнице разних врста и апстрактни идеали. Напоследку показује се јединство човека у томе што он стране циљеве којима служи, утопи у своје лично, животно тежење сврси и тако постаје активно средиште свога света у маломе, постане „микрокосмос“.¹

Због специјалних проблема развоја у раном детињству важно је пре свега да се ближе позабавимо циљевима упућеним непосредно сопственој личности. У њима налазимо две основне тенденције: за самоодржањем и саморазвојем.

Самоодржање тежи за тим да одржи живот, да очува оно што је стечено; оно дејствује како у телесним процесима

¹ Ову основну појаву сваког човековог постављања циљева, „интроцепцију“, обрадио сам исцрпно у својој књизи »Wertphilosophie«; овде се морам задовољити горњом напоменом.

измене материје, дисања итд. тако и у душевним у нагону за храњењем, за одбраном итд.

Саморазвој тежи да развије живот; он води стално даље, од онога што је већ стечено ка новим садржајима, задацима, могућностима стварања и налази у све већој мери приступ ка областима објективних вредности. Он се јавља као телесно растење и душевно сазревање.

Али ни један од та два циља не може да испуни цео човеков живот. Самоодржање за себе учинило би да се јединка окамени у пустој једноличности истих функција које само осигуравају постојање; тенденција за саморазвојем сама за себе вукла би човека ка све новим циљевима, али би у тежњи ка даљем запустила осигурање постојања, чување стеченога. Тако се унутрашња тежња свих живих бића сврси показује баш у томе, што се у процесу развоја самоодржање и саморазвој стопе у јединство. Управо у раним годинама детињства јасно се показује та веза. Оне функције, које се прве развијају јесу у исто време те које су од основног значаја за самоодржање; и док саморазвој жури даље ка све новим победама снажењем личности и душевним савлађивањем ствари и вредности, дотле у подлози живота непогрешивом сигурношћу ради нагон и способност самоодржања.

Тај однос је још приснији. Свака поједина етапа тежње за саморазвојем не постоји само у тренутку кад се постигне, да би је одмах замениле друге, него остаје као трајна тековина лица. Она, дакле, отада спада у њен сталан инвентар, постаје предмет њеног самоодржања. Тако је учење говора или учење ходања саморазвој; говор и ходање као способност која му следује, самоодржање на већ постигнутом нивоу. Исто тако је код свих осталих радња. У развоју нема ничег само тренутног; све утиче и после ма да само као оруђе за даље; све гомила снаге, ствара ставове и крчи путеве који одређују даљи живот. Овај конзервирајући принцип важи, опет, за целог човека; он се јавља у различитим облицима: као памћење, вежба, навика, прилагођавање, час у душевном час у телесном, час опет у обе области истовремено. Недавно је за њега уведен израз „мнема“, да би се тиме разликовао од памћења, ограниченог само на душевно.

Оне радње које помоћу мнеме постају сталан посед човека, заузеле би врло брзо целокупне његове снаге и затвориле могућност даљег развоја кад не би постојао још један нов чинилац. Мнема није способност која сама одржава него и која штеди; уколико чешће се врши нека радња утолико мању употребу енергије и свести захтева и напослетку је сасвим „механизована“, тј. она се збива до највеће мере сама по себи, а са најмањом мером утрошка снаге и свести. Тек тиме је могуће да се главна маса човекове снаге и права активност свести увек изнова упућује новим задацима које му поставља саморазвој. Старије, познатије и навикнутије силази у механичко, несвесно, чиме ипак не губи свој утицај на даљи живот човека; из ових доњих слојева личности, који стално расту, ниче све нова и нова тежња ка даљем напретку, ка новим освајањима телесне и душевне природе.

Како је човек својом мнемом производ своје сопствене прошлости, тако га тенденцијом саморазвоја оживљава један циљ, који тек треба да дође и чини га творцем своје будућности. Оне унутрашње одлике (диспозиције) које су принципом самоодржања стекле извесно трајање и отпорност, називамо „особине“, оне које су у знаку будућег развоја али ипак предодређене у унутрашњој сржи личности зовемо „склоности“.

Што човек рођењем доноси на свет од способности јесу готово само „склоности“ које се тек постепено јављају и лагано sazревају, одређују се и тако постају особине. Мали је број облика акције који има већ од почетка такву чврстину и одређеност да се може назвати особином; то су онда појаве самоодржања врсте које свако поколење преузима од ранијег. Ту спадају пре свега неки инстинкти на које релативно најмање утичу спољње прилике.

Склоности детета су такође наследно условљене, али не као нужни правци, које преци намећу детету, него само као опште тенденције чије специјално одређење зависи од индивидуалног рада и спољашњих утицаја. Развијањем својих склоности може стога дете да оде даље од својих предака, док га инстинкти вежу за исконско у човечанству.

Пошто склоности нису готове, него су само потенцијалности, потребна им је допуна да би постале стварност. Та допуна мора да дође споља и тиме почиње релативно право емпиристичког схватања. Неко семе може на основу свога унутрашњег

припремљеног састава да постане увек само биљка одређене врсте. Али којом брзином, колико успешно, у ком специјалном облику се развије биљка, то зависи само делимично од особина самога семена; јасна детерминација долази овде тек од сунца и воде, земље и ђубрета, конкуренције са другим растињем, неге вртара, границе шпалира, укратко од спољашњих утицаја. — Сама по себи намеће се примена те слике на наш проблем. Дечје склоности нису одређене предестинације онога што ће доћи, него путокази будућности — са границама, и у оквиру тих граница утиче васпитање и околина да би довели до стварног развоја.

2. НАПРЕДАК У РАЗВОЈУ

Напретком у развоју детета владају два принципа: све већа структурна одређеност (структурираност) и стално растење.

Све већа структурираност или „разграњавање“ је прелаз од дифузног, неодређеног стања ка стању јасније одређености, у коме се јасније показују границе и делови, раздвојености и везе. Свако уобличавање је истовремено све веће диференцирање и све веће усредсређивање: што је прво било нејасно и збркано издваја се; али у исто време на место магловите неуобличености долази надређеност и подређеност делова у једној већој целини која има средиште и споредне делове. Дифузна почетна стања је тешко докучити, још теже описати, јер су појмови и говорне ознаке одраслог човека узете из његовог сопственог, богатог и оштро уобличеног душевног инвентара. Разумевање детета захтева баш ту излагање из нашег зрелог живота, зашта се ми оспособимо само великим трудом; тек психологија развоја својим начином посматрања почиње да крчи те путеве у најновије време.¹ Полазне фазе којима почиње развој не могу се нипошто тачно окарактерисати нама познатим и тачно одређеним категоријама, које се односе на јасно ограничене појединачне функције; оне су још све у свему. Још се нису диференцирали

¹ Упор. нарочито теориска излагања и примере у Werner: *Entwicklungspsychologie*. Да укажемо такође на Фолкета, Мухову и Пиажеа

удели појединих чула у опажању, још се није јасно издвојило сазнање предмета од емоционалног реаговања, затим емоционални израз од вољног акта. Још говорни глас и гест чине једну неиздвојену целину итд. Појединачне функције и јасни облици избијају тек постепено из хаотичних почетних стања и неодређено расточених облика.

Али постепено разграњавање напредује много заобилазним путевима и странпутицама и води кроз најчудноватије прелазне облике дечје слике о свету и његовог понашања. То важи за још много виши узраст од оног којим се ми бавимо; са шест година још се ни из далека не постигне завршетак и структурност доживљавања која је нама обична.

Марта Мухов (III) заступа мишљење да у овом погледу оштар пресек, који обично чинимо између раног детињства и дечаштва, раскида стварну повезаност у развоју. С обзиром на разлике дечјих доживљајних структура од оних које су нама познате, године забавишта и основне школе пре чине тесну везу.

Уосталом, ови непотпуно структурирани рани облици показују и једну позитивну страну ако се упореде баш са зрелим животом. Баш стога што им недостаје пуна невезаност и ограничење они су дубље укотвљени у личност; много више него код нас бруји цело лице детета у свему што оно доживљава и ради, јер баш од полазне тачке доживљаја (нпр. надражења неког чулног органа) одмах зраче покретачки таласи ка целом човеку.

Ове појаве тешке за разумевање биће објашњене доцније великим бројем примера.

Лакше је споразумети се о другом принципу развоја, растењу. Као што дете напредује стално у величини тела и тежини, тако и по душевној садржини и духовној способности за рад. Како расте разноврсност утисака, исто тако напредује и способност изражавања. Способност примања утисака напредује исто тако као и способност изражавања. Шири се круг његових интереса, обим временских и просторних граница које свладава његов дух, степен употребљивости његове пажње и његове вољне активности.

Душевна тенденција развоја има код сваког човека сопствену унутрашњу темпо на који се васпитним средствима може

у извесној мери утицати, али које се у основи не може изменити. Вештачко васпитање, које нажалост није ретко у вишим сталежима нашег времена, може у прво време да убрза и преурани душевни развој; али оно неће имати као последицу трајно више образовање јединке него само повишење спољашњег успеха на рачун унутрашње зрелости и, стога, опасност за здравље; и оно ће доцније донети велико разочарење кад се покаже да се ипак не може прећи граница унутрашње дате мере развоја. Тиме се само раније постиже крајња тачка и завршетак развоја, који су код јединке одређени његовим склоностима.

Свакако да се и обратно, занемаривањем васпитања може знатно успорити темпо развоја, штавише учинити да се развој заустави далеко испред циља могућег према способностима. Исту последицу може да има васпитање које због доктринарства или непромишљености иде погрешним путевима, тако да отежава или уништава могућност развоја склоности које су латентне у детету.

Тако се овде јавља за васпитача — а то важи потпуно и за рано детињство — тежак задатак да се пробије кроз три опасности, опасности од сувише, премало и једностраног васпитања, да би тако склоности младе душе у развоју упутио правим путем.

Али и „урођене“ разлике у темпу развоја врло су велике код разних јединки. Није потребно при томе мислити ни на нарочито даровите с једне, нити на душевно заостале с друге стране (о њима ова књига не расправља); и у оквиру нормалнога постоје врло многе могућности. Није ништа погрешније него очекивати да нормална деца уђу истовремено у исте фазе развоја, нпр. да почну да говоре и напредују у томе истом брзином. Све постављене норме у односу на то произвољне су више или мање; оне се ослањају или на случајна посматрања поједине деце или су добијене као просечне вредности из врло различитих појединачних констатација. На основу њих се нипошто не може утврдити које отступање од просечне вредности већ прелази нормалност; то може да одлучује само лекар.

Та околност мора се истаћи тим више, што ћемо и ми у будуће бити присиљени да дамо о роковима почињања и брзинама развоја неке податке, који се делимично ослањају само на индивидуална посматрања. Они се, дакле, морају сматрати само као приближни ослонци за поређење.

Темпо душевног развоја показује, даље, нарочиту — такође унутрашње условљену — појаву ритмизације. Став, да развој не прави скокове, не сме се разумети у том смислу, да растење ма које душевне функције бива увек истом брзином. Штавише, може се свуда посматрати измењивање брзих и спорих фаза напретка. Каткад је разлика тако велика да се родитељи прво забрину због привидно потпуног застоја у развоју, да би се нашли тим више изненађени бурним темпом следећег развојног периода. Ова промена застоја и ослобођења може се нарочито јасно посматрати у раном детињству, тако у учењу говора, хода, у развоју разумевања, игре, емоционалних покрета итд. Стварно те фазе застоја не значе прави мир, него служе скупљању снага и унутрашњој преради утисака; напослетку, тако створено стање унутрашње напрегнутости толико порасте да се поново претвара у експанзивну активност. Васпитач треба да се чува — а нарочито за рано детињство — да у таквим временима стагнације покушава вештачко убрзавање напретка; ако мирно чека доживеће увек изненађење да се сметња изгуби сама по себи а јави се напредак припремљен у мирнијем добу.

Промена у брзини јавља се не само у развоју неке поједине способности (нпр. говора), него и у целокупном развоју. Има времена, у којима је дете у о п ш т е мирније, мање покретно, мање експанзивно и показује слабије душевне напретке, и времена са свестрано јаком потребом за активношћу и за стицањем нових искустава и вештина.

Степен развојне несталности о којој је реч, може бити различит и код поједине деце. Ту налазимо различите типове: неке са релативно сталном и неке са јако колебљивом брзином развоја. Та околност треба да опомене на опрезност кад се покуша са прогнозама о будућем развоју детета. Ту може бити грешака које делом потичу од непрорачунљивости свих животних процеса, делом пак од несавршенства наших метода сазнања. С обзиром на последње може се очекивати још доста од напретка у испитивању психологије детета. Тако сматрам с обзиром на случајеве дечје велике даровитости као потпуно могуће, да ћемо временом научити да разликујемо, да ли се ради само о преурањеном и убрзаном развоју који ће се и зауставити пре времена, или имамо посла са весницима праве наднормалности која ће се

тек доцније изразити потпуно. Изгледа ми несумњиво да се оба случаја морају разликовати већ код симптома који се јављају врло рано; пође ли нам за руком да сазнамо и протумачимо те симптоме благовремено, онда ћемо уштедети себи многа разочарења са „чудима од деце“.

Вероватно ће и експериментално испитивање интелигенције, кад се још више усаврши, моћи допринети продубљавању сигурности прогноза развоја. Већ сад се показало, да су при више пута обновљеним испитивањима способности, прилично ретки случајеви великих колебања у висини интелигенције.

Напослетку да скренемо пажњу на разлику полова која се показује у општем темпу развоја.¹ У првим годинама девојчице показују бржи развој него дечаци; позната чињеница да оне науче раније и брже да говоре јесте само нарочито упадљив специјалан случај једне много општије појавае. Али предњачење девојчице не остаје равномерно кроз читаву младост; штавише, за време школског доба има различитих промена. Девојчица показује велики напредак у годинама пубертета (које су раније него код мушкарца); зато дечак показује приметно већу брзину развоја у ранијим и доцнијим годинама.

3. ПРОМЕНЕ У РАЗВОЈУ

Суштину развоја не сачињава просто напредовање душевног живота у разноврсности и пуноћи; не мање је важно што се развој — посматран према каквоћи — састоји из низа метаморфоза. Ако се упореди једногодишње дете са шестогодишњим, то онда старије дете, посматрано већ само телесно, није беба већих димензија него нешто по каквоћи и друкчије. Растење није било сразмерно за све делове тела, пре се вршило сталним померањем односа. О душевном развоју важи то исто у још јачој мери. Ма да су новорођенчету већ дати први почеци свих главних функција, напредовање са узрастом не бива ипак тако да оне расту упоредо и равномерно, него на сасвим друкчи-

¹ Наравно да се ове констатације односе само на просечне висине развоја дечака и девојчица истог узраста; индивидуални случајеви могу показивати врло велика отступања.

ји начин: једна за другом пролазе оне своје важне процесе сазревања. У развоју се, дакле, стално пробија пропорционално напредовање тако да повремено добија првенство нека функциска област, која је дотада играла уску и можда безначајну улогу. Ова онда за неко време преузима вођство у душевном животу детета и начини за кратко време необично брз напредак; кад прође то бурно време истакне се на сличан начин нова нека област функција и интереса. Области које су раније водиле развијају се, наравно, такође даље, али не више тако снажно, него успореније, у оквиру целине личности — и тако дете показује у свакој фази живота квалитативно сасвим нову слику.

Тај ланац промена не условљавају ни случај нити спољни утицаји, него је у великој мери унутрашње заснован. На основу тога понавља се стално изнова изванредан ред у следовању тих душевних сазревања, ма како били различити услови под којима живи дете. По свој прилици ће психологија детета у будућности све више напредовати у проналажењу законитости за следовање фаза душевног развоја, слично као што већ знамо законе за промене биљке од семенке до плода. Тачно познавање метаморфоза развоја врло је важно не само теориски него и практично-педагошки; јер идеално развијање треба да „одговара развоју“, тј. своја средства да прилагоди природним епохама које се показују у животу детета.

Уколико дозвољава наше данашње знање, и у овој је књизи начињен покушај, да се утврде правилности у следовању чињеница развоја у раном детињству.

Али у развојним променама поред појава које се стално понављају има и значајних индивидуалних разлика. Њих делимично условљава васпитање: када се у некој кући много негује нека област (нпр. музика, религија, спорт) тиме мора да се утиче и квалитативно на развој детета које у њој расте. Али другим делом су те разлике унутрашње условљене. Нека нарочито изражена склоност, неки необично рано пробуђен интерес — мора да даје нарочиту боју целом току дечјег развоја. И раније укратко наглашен продор дубљих слојева (в. стр. 48) може да донесе непредвидљиве метаморфозе.

Пре свега могу се овде приметити разлике по половима; сресћемо на многим местима очигледну разлику типично.

дечачких и типично девојачких начина понашања. Њихово јављање у тако раном узрасту принципијелно је важно стога, што у том погледу онемогућава често покушавано извођење тих разлика из неједнаких васпитних и социјалних услова. Јер, у првом детињству показују ти спољашњи животни услови за дечаке и девојчице само врло незнатне разлике — а ипак се јасно показује мушка и женска особеност. Дакле, ту морају несумњиво постојати урођене разлике у склоностима за развој, које одређују будуће специфичне задатке и унапред вежбају за њих.

Покушајмо да упркос ове разноврсности генетичких чињеница истакнемо једну општу особину развоја.

Показује се да на почетку сваког развоја налазимо понашање у коме су још нераздвојено спојене две акције личности упућене ка спољашности: о с е ћ а ј и п о к р е т. Полазна тачка је примитивно јединство сензомоторности, везаност дражи и покрета, утиска и израза. Пошто раније није довољно узимана у обзир ова основна чињеница, дошло се до потпуно погрешних схватања о почецима душевног развоја.

Сензомоторна радња води од спољашности (од дражи која утиче) одмах поново ка спољашности (ка моторном изражавању). Али сваки напредак у развоју могућ је само тиме, што се између ове две активности, везане за спољашност, полако умеће једна с р е д и ш н а о б л а с т која се непрекидно шири. Из тога проистичу три одлике развоја који напредује. Сензорни доживљаји се осамостаљују тиме, што не прелазе више непосредно и рефлексно у покрете, него се чувају као искуства; м о т о р н е акције се осамостаљују тиме, што се изводе као спонтане радње без непосредне дражи; а између њих се шири све више једна активност која увек остаје унутрашња — телесно посматрана: активност м о з г а, душевно: активност с в е с т и.

За саму средишњу активност важи исти правац развоја. Прво се образују оне способности које су у уској вези са периферним процесима, па тек онда оне у којима се свест ослободи непосредне везе са спољним светом и постигне унутрашњу само-

¹ На другом месту сам изложио да се такве формуле развоја смеју употребљавати само са извесном оградом («Tatsachen und Ursachen», стр. 18.).

сталност која и даље расте. Ту се многобројна раније постављена правила развоја подвргавају нашој општој формули као њене посебне формуле. Јер, раније назначен пут мора да води: од опажања као претстави сећања и ка појму; од преовлађујуће рецептивности ка спонтаности (унутрашња прерада, стваралачки даљи рад), од просте вољне радње ка изборној и умној радњи; од важности за садашњост ка све већој способности да се укључи и узме у обзир отсутно и далеко, прошло и будуће; од субјективно-афективног става према стварима ка објективности посматрања и мишљења; од лаког примања сугестије и подражавања предања ка критици и самокритици.

Те овде набројане тенденције развоја — које све проистичу из опште формуле „развој од периферног ка средишном“ — не јављају се, наравно, још све у првих шест година, а многе тек знатно доцније. Ипак ћемо моћи извући користи из сада скициране формуле, нарочито за разумевање првих фаза развоја са којима свуда имамо посла.

Ту скоро је К. Билер поставио једну формулу развоја, која је изведена из упоређивања развоја животиње и човека.¹ Све смисаоне радње могу се сврстати у три ступња: инстинкта, дресуре и интелекта. Инстинкт претставља наслеђе поступака који су готови за акцију, уобличени и ненаучени. Дресура се служи асоцијативним памћењем; она ради с капиталом инстинктивних поступака на тај начин што нешто сузбије а нешто помаже, и ствара нове комбинације.² Напослетку интелект се сав прилагођава новим приликама и чини проналаске увиђањем и размишљањем; он ствара за себе помоћна средства, посредне путеве, алате, да би спровео неку радњу која није дата инстинктом нити научена асоцијативно.

Једно је од најважнијих психолошких сазнања последњег доба, да ова поступност важи и за животињски живот, у најмању руку за његове највише облике: интелект није преимућство само човека. Келерова испитивања шимпанза показала су несум-

¹ К. Bühler, Абрић, стр. 1 и даље.

² Упореди критичку напомену о изразу „дресура“ на стр. 81 ове књиге.

њиво да те животиње могу у извесним случајевима пуступати према у в и ђ а њ у.

Ако сада пређемо на развој детета, налазимо одмах у почетку живота инстинктивне радње, после неколико месеци радње научене у искуству (у које спадају дресуре) и у последњим месецима прве године живота интелигентне радње које су на ступњу приближном радњама шимпанза. Додуше, на ступњу интелекта пређе дете врло брзо душевну границу између животиње и човека. И највише развијена животиња остаје у својим интелигентним радњама везана за непосредну садашњост, код датог појединачног случаја, на чисто практичној примени; у тренутку у коме је дете постигло зрелост да гледа уназад и унапред, да уопштава, пита, да своје доживљаје не изражава него претставља (именовањем или цртањем), — оно је коначно оставило животињу за собом.¹

Напоследку, да поставимо питање да ли у раном детињству има нечега што би се могло назвати кризом развоја. Као одговор може се данас поменути само једна хипотеза коју је поставила Шарлота Билер. Она мисли да се баш у средини овог раног доба, дакле око 3;0, збива једна важна и критична промена, која у малом протиче као доцније криза пубертета у великом. Појаве пркоса, изненада појачани доживљаји наклоности и други афективни покрети треба да буду карактеристични за ову критичну епоху. Она чак верује да се ту јавља први потез полног развоја, „покрет који одједном букне, доцније усахне и тек у доба пубертета оживљава поново.“² Брижљива посматрања која је вршила Елза Келер на једној девојчици од 2;6 до 3;6 могу се тумачити у смислу ове хипотезе; ипак мора да постоји много богатији материјал поузданих чињеница пре него што се ту сме говорити о развојној законитости у раном детињству.

Слика коју даје Елза Келер о развоју мале Ане довољно је занимљива да оправда кратак опис на овом месту. Она показује ове фазе: у првом периоду посматрања (2;5 до 2;7) дете је још нагонско биће везано за садашњост и има односе према људима

¹ Келерова испитивања шимпанза искоришћавају врло опширно дела Билера и Кофке о психологији детета; ми се морамо задовољити узгредним указивањима на паралеле између животиње и детета. Упор. нарочито стр. 52—54.

² Ch. Bühler: *Das Seelenleben des Jugendlichen*, 2. издање, стр. 18.


и стварима у свету просте и без сукоба; али ову епоху обележава брз развој мишљења. У другом периоду испитивања (око 2;9) — на леговању¹ — показује се сасвим друкчија слика. Дете је усред једне кризе. Однос према мајци добија карактер мучне нежности; дете неће ни тренутак да испусти мајку, али „тако је као да Аница жели мајку не да би уживала у њој и нашла код ње умирење него да би се чешала о њу, дражила је и у датом случају ипак спровела своју вољу,“ (стр. 128). И иначе је у ово доба дете раздражљиво, неуравнотежено, ђудљиво; и — развој мишљења очигледно стагнира. — У трећем периоду посматрања (3;0 до 3;6) криза је прошла. Понашање је опет слично првом периоду, ипак са карактеристичним новим цртама. „Она се осећа и сматра за личност у средини света објеката... вал осећања је прошао“. Афективност која, наравно, још постоји и каткада се изражава нагло, односи се претежно на предметно сазнање као што уопште сада поново преузима првенство интелектуална функција. Јако наглашавање свога ја даје њеном бићу готово недруштвен карактер; дете се свесно издваја од других људи и супротставља им се.

¹ Додуше тешко је рећи уколико се овим спољашњим условима промењене околине може објаснити промена у понашању. Е. Келер говори само о конвергенцији унутрашњих и спољашњих утицаја.



ДРУГИ ОДЕЉАК

ДОБА ПРЕ ГОВОРА



За ову прву епоху дечјег живота може се сада указати на опширну специјалну студију: Bernfeld, »Psychologie des Säuglings«. И онај који се не може сложити са психоаналитичком полазном тачком Бернфелда моћи ће да извуче многу поуку из — досада нигде тако опширних — расправа о нагонском животу, као и из етнолошких и социолошких разматрања.

Глава IV

НОВОРОЂЕНЧЕ

Стање у коме се налази човек у почетку индивидуалног живота изазивало је увек нарочити интерес научника. Оно је полазна тачка сваког генетичког посматрања човека, психолошког као и филозофског; тачно схватање тога претстадиума показује се, стога, као неопходан предуслов за разумевање читавог доцнијег развоја.

Било би свакако потпуно погрешно сматрати да тренутак после рођења претставља апсолутно нулту тачку од које полази кривуља развоја. Јер, живот детета почиње већ пре тога. Он се показује у последњим месецима ембриа у такозваним дечјим покретима, и врло је вероватно да и магловити душевни покрети, какве наслућујемо код новорођенчета, постоје у својим првим зачецима већ пре рођења.

Ово схватање се потврђује даљом чињеницом, да је стање зрелости у тренутку рађања код разних индивидуа врло различито (чак кад се не узму у обзир ненормална превремена рођења), тако да многа деца показују већ одмах способности које се код друге образују тек после више дана или недеља; из тога излази, да неке чињенице развоја могу припадати час фази живота пре рођења, час фази после рођења. Дакле, моменат ступања у свет није почетак од исте полазне тачке за све људе. Ипак је важност тога тренутка још увек довољно велика, јер он значи најјачу изненадну промену коју човек уопште може да начини у читавом свом животу. Он излази из свога мрачног, тесног, топлог затвора у широк свет препун најразноврснијих дражи; и од паразитског бића постаје он јединка, која је додуше још увек у највећој мери беспомоћна и зависна од неге, али која ипак постоји као биће одвојено од оних који га збрињавају.

Дакле, новорођено дете има већ п р о ш л о с т која не може

бити без утицаја на његов садашњи живот. Појаве које се у њему збивају обрађивала је у новије време психоанализа (нарочито Фројд и Бернфелд); скрећемо пажњу на њих, ма да се не можемо с њима сложити у свим гледиштима.

Предисторија новорођенчета има две фазе: ембрионално стање и момента рођења.

У дуготрајном ембрионалном стању фиксирао се низ начина понашања, које нова ситуација не може просто да збрише као да нису никад постојали, него који теже да се одрже пред свима новим захтевима индивидуалног живота и тек постепено губе снагу. Новорођено дете, још недорасло за непрекидне многобројне дражи околине, има тежњу да се повуче у стање његовог предживота, оскудно у дражима и напрегнутости; штавише, упочетку највећи део живота састоји се у таквом окретању уназад. Тако се готово непрекидан сан новорођенчета може схватити као „регресија“ у живот фетуса; и држање опуштених удова код одојчета које спава одговара ембрионалном положају.

Може се признати ово схватање „регресивне тежње“ за најраније детињство, али ипак сматрати као неоправдано много шире употребљавање овог појма које чини психоанализа с обзиром на виши узраст. Јер, пошто је поступно престала да постоји стара ситуација, која је одговарала ембрионалном животном облику, то морају временом слабити и њени утицаји, док спадну на најмању меру, можда чак и потпуно ишчезну. Оне „регресије“ у ембрионално стање, које често претпостављају психоаналитичари да би објаснили неке појаве виших ступњева детињства или чак одраслих, највећим делом су творевине маште самих њихових проналазача.

Друга фаза предисторије, кратка али тим катастрофалнија, јесте сам догађај рођења. Јер овај није само граница између два животна облика, него је као догађај огроман потрес дечјег организма. Дете је изложено сатима низу најјачих утицаја притисака и вучења; спољњи и унутрашњи органи долазе непосредно пред сасвим нов захтев: плућа морају одједном да дишу, кожа је изложена великој промени температуре итд. Тај несумњиво изненадан удар обележава психоанализа (Фројд, Ранк, Бернфелд) именом „траума рођења“; и јаки, дубоки познији утицаји, који се уопште могу приписати трауматичним дечјим доживља-

јима, могу се применити и на доживљај рођења. Тако по Бернфелду дерање одојчета, кад није непосредан израз глади, претставља један такав поновни доживљај дерања после рођења; тако исто кад одојче дифузно реагује страхом на јаке изненадне дражи, то треба да буде понављање страха од рођења. Штавише „прастрах“ рођења претвара психоанализа у рођење страха уопште, те он и треба да има свој неуништиви накнадни живот у целој афективној сфери човека заједно са изражајним покретима.¹

И за ово схватање важи слично што о хипотези о којој је горе било речи: са све већим узрастом детета опада вероватноћа да су таква тумачења тачна. У сваком случају изгледа неумесно израз „траума“ преносити из патолошког у нормално, као што се овде ради.² Према општем значењу те речи, под траумом се подразумева нека душевна „повреда“, дакле неко ненормално мешање у ток душевног живота; али бити рођен јесте нешто најнормалније што постоји и стога то није „траума“; недостаје нам свако поређење како би се душевни живот образовао без овог основног доживљаја. Напротив, сасвим други смисао добија наше питање кад га доведемо у везу са нарочито тешким и ненормалним рођењима. Тешко рођење, везано са компликацијама, није само за мајку, него и за дете нарочито јако задирање у његов животни ток; изгледа потпуно могуће да то може извршити каткад поред трајних телесних још и душевне утицаје. Али за утврђивање таквих траума рођења потребан је обиман статистички искуствени материјал о душевном развоју људи чије је рођење било под ненормалним условима. Такав материјал за сада не постоји.³

1. ПОКРЕТИ

Посматрајмо сад новорођенче само с обзиром на његово спољашње понашање, не дирајући засад још питање о учешћу свести у њему.

¹ Упор. нарочито Bernfeld, стр. 188 и даље.

² Бернфелд чак дефинише доба сисања као доба између „трауме рођења“ и „трауме одвикавања“; стр. 265.

³ Постојање везе између тешког рођења и индивидуалне животне средине истакао је Ранк.

Код младог грађанина Земље потпуно преовлађује стање сна — вероватно продужење оног стања које је било једино пре рођења; само за релативно кратко време будно стање прекида сан; ипак се већ у првим данима припрема природна периодичност сна и будности, бар утолико што су ноћу прекиди ређи и краћи него дању. Будност се показује у разним покретима, који су већ од првог дана врло разноврсни и целисходни, како показује ближа анализа.

Две главне физиолошке врсте покрета, које уопште постоје код човека, већ су ту: они које изазива утицај неке спољње дражи са којом има неку смисаону везу: „реактивни“ покрети или „реакције“, и они који постају без видљивог потстицаја, дакле из унутрашње побуде: „спонтани“ или „импулзивни“ покрети.

Ако почнемо са другима видимо да се дете каткад јавља покретима, а у његовој околини се није ништа десило. Ту спада само буђење, затим дерање и бацакање удовима. Пошто се опште телесно стање детета налази у непрекидној промени, то морамо претпоставити да нека фаза у тој унутрашњој промени изазива покрете: потенцијалне снаге које теже за ослобођењем¹ изазивају кретање ручица и ножица тамо амо; глад која постепено долази изражава се у дерању итд. Напротив, још потпуно недостају такви спонтани покрети које не изазивају општа телесна стања него специјални мождани процеси вољне акције.

Само привидно чине ови први спонтани акти утисак бесмислености и бесциљности. Пре свега дерање, тај најјачи животни израз новорођенчета, има врло велики значај и зражајног покрета; јер за околину је то сигуран знак да се дете налази у стању (глади, мокроте, бола) које захтева помоћ. Није за потцењивање ни њихов значај за предвезбу, која се састоји у томе што приликом дерања плућа, грло итд. одмах ступају снажно у акцију и што се при бацакању запосли на разне начине мускулатура руку и ногу. Већ се оглашавају први напречи: кад се бацакање ножицама већином не изводи истосмислено него наизменично (десна ножица се пружа кад се лева скупља и обратно) — то је урођена склоност за способност ходања која има да се научи.

¹ Бернфелд означава ову групу покрета као „покрете отицања“; они су „неутрални према дражима“, тј. не односе се на дражи које утичу.

С друге стране, постоје спонтани покрети у којима ниједно доцније доба узраста не може да подражава новорођенче. Мало дете изводи још издвојено и независно неке мишићне покрете, који се доцније јављају само у чврстој, нераздвојној вези са другим покретима (дакле у „координацији“). Тако многа новорођенчад могу да покрећу свако око за себе: једно се окреће на горе друго у страну, или једно мирује док се друго окреће на доле. Истина, ова епоха се брзо проживи; каткада је проживљена већ у тренутку рођења, тако да се код детета јављају само координирани покрети очију.

Али још разноврсније него спонтани покрети јесу р е а к ц и ј е новорођенчета. Ту постоји низ најпростијих сензомоторних ланаца, који од надражења неког осетљивог места на површини тела, воде без прекида до моторног одговора. Врата се затворе — а одојче се тргне; додирну се усне — јави се покрет сисања; јака светлост падне у око — зенице се сужавају.

Све те реакције показују тренутно претварање чулног надражаја у покрет. Још нема посредне реакције код које би чулни надражај тек прешао даље у унутрашњост тела, био ту примљен, прерађен и повезан са другима, да би му тек онда следовао покрет. Али међу непосредним реакцијама могу се већ јасно разликовати две врсте: рефлексне и инстинктивне реакције.

Р е ф л е к с и се могу окарактерисати као просте спреге између чулних надражаја и покрета. Непогрешно правилно изазива нека одређена чулна драж покрет, и то увек исти покрет: увек кад јача светлост падне на мрежицу, смањује се отвор зенице, да би ослабио светлосни зрак који продире до ње, увек кад падне нешто млека у душник следује рефлексни кашаљ или повраћање, да би се удаљило страно тело. Наши примери у исто време показују да су они урођени рефлекси, успркос своје тобоже механичке једносмислености, потпуно целисходни с обзиром на целину организма.

Али далеко значајнији су у својој целисходности такозвани инстинктивни покрети; стога су они, својим јављањем код животиња као и код људи, изазивали код научника увек најјаче интересовање, па ипак до данас није нађено задовољавајуће решење. Можда оно и не постоји уопште, те се ту налазимо пред

оним последњим, необјашњивим телеологијама које уопште прожимају живот организма.¹

Инстинктивне радње имају заједничко са рефлексивнима то што стоје у тесној вези са чулним дражима, што су неопходне за одржање индивидуалног живота, што су урођене и што су несвесне. Али инстинкти немају више само м е х а н и ч к и карактер, не одређује их чулна драж нужно једномислено, него функционишу само онда кад испуњење циља инстинкта захтевају ма који у н у т р а ш њ и услови животног процеса.

Те унутрашње, циљу упућене снаге, којима служе инстинктивне радње, обележавамо као н а г о н е. Карактеристична је за њих елементарна сила којом се покреће потмула тежња, али не неодређено као при покретима приликом чишћења, него ка неком циљу — наравно непознатом самом детету.

Најпознатији пример за инстинктивне радње човека јесте с и с а њ е, које је у служби нагона за храњењем, а у исто време оно што највише пада у очи код новорођенчета. Јер већ првог дана живота је та способност готово потпуно савршена. Детету се стави брадавица у уста — само неколико минута прође за време којих оно прави нецелисходне или недовољне покрете уста; затим се усне склопе око брадавице затварајући ваздух, а наступају природно правилна она периодична скупљања мишића којима се животни сок из мајчиних груди увлачи у усну дупљу. Али да сисање није прост рефлекс на додир усана показује се неколико минута доцније: дете се уморило или заситило и драж која још увек и даље утиче на усне не изазива више покрет као одговор; сисање престаје, уста остају непокретна, или дете чак изводи супротан покрет: избацује брадавицу. Баш тај сложен и променљивим околностима прилагођен начин понашања јесте оно, што инстинкт чини загонетним; јер тиме добија инстинктивна радња велику сличност са свесном вољном радњом више развијеног чо-

¹ Упор. за проблем инстинката нарочито нова испитивања Кофке (стр. 64 и даље) и реферат Карла Билера: »Die Instinkte der Menschen« у извештају о IX конгресу за експерименталну психологију у Минхену (Јена, 1926 год.). Обојица полемишу са теоријама америчког „бихејвиоризма“ (нарочито Торндајк), који схвата инстинкт механистички, као сложен рефлекс.

века; ипак не може бити речи ма о каквом учешћу премишљања хтења и одлучивања, уопште о свести.

Често се чује мишљење да човек има много мање инстинката него животиња. То је тачно само у извесном смислу. Свакако да новорођена животиња показује далеко више инстинктивних вештина него човек. Она не само што прави тачне покрете кад јој се принесе извор хране устима, него иде за храном сопственим намештањем главе, често и целог тела; механизам ходања функционише исправно од првог дана; инстинкт страха и одбране буди се одмах пред опасностима и непријатељима, о чијем карактеру млађе животиње не могу имати стечено искуство (животиња се згрчи, склупча, држи се непомична, бежи к мајци или у неки угао). — Али пошто, као што знамо, оно што је урођено не мора увек по рођењу да се јави као готово, не смемо се ни код питања инстинката ограничити само на посматрање новорођенчета; и стварно се показује да се код човека доцније буди, односно постепено сазрева, читав низ инстинката. Они се само стога не могу тако лако познати као код животиње, што се стопе са радњама виших врста или се у њих утопе као саставни делови. Но о томе у идућим главама.

Ипак већ код новорођеног детета није инстинкт сисања једини, како се то чешће тврди. Није истакнут тако важан инстинкт одбране, чијим одличним функционисањем новорођена животиња добија извесну способност самозаштите; човеково одојче има само поменуте покрете дерања којима призива туђу помоћ. Тим више изненађује што супротност одбрани, о к р е т а њ е од нечега долази до израза већ код новорођеног детета у низу инстинктивних покрета — то збиља двоструко изненађује, јер ови покрети окретања не стоје само у служби чисто животног нагона за самоодржањем, него делимично могу већ важити као припреме функција пажње и схватања — могло би се опрезно рећи: као први весници нагона за сазнањем.

Досада се покатакд тврдило да постоје неки покрети окретања новорођенчета, али се није узимало у обзир да су они само различита испољавања једног општег инстинкта, јединог који се поред инстинкта за храњењем јавља већ прве недеље живота. Тако су приметили неки посматрачи да додиривање образа новорођенчета прстом или брадавицом има за последицу брзо окре-

тање главе ка предмету који додирује, тако да тај предмет дође у додир са уснама.

Према нашим сопственим посматрањима изван сумње је да близина мајчиних груди изазива гладно одојче на покрете окретања још пре додира: код наше најстарије ћерке посматрали смо такво „тражење“ трећег, код нашег сина осмог дана по рођењу (упор. извод из дневника који је дат доле). Ако је овде, вероватно, чуло мириса служила као покретач инстинкта, то је код других покрета окретања било активно већ једно од виших чула, око. Готово једногласно извештавају посматрачи већ о првом до трећем дану живота, да нека јака светлост, донета у близину одојчета, изазива окретање главице; тако гласе и наше белешке о Еви: „кад је дете имало тачно три дана донели смо га до упаљене божићне јелке; држано у различитим положајима оно је окретало више пута главу ка осветљењу. Слично смо посматрали одмах после тога код гасног осветљења.“

Окретање се може још више специјализовати: кад се у близини дечјих очију полако креће тамо амо неко осветљење, тада наступа, већ у првој недељи живота, „следовање очима“ и чини на посматрача утисак који управо запањује. Скупинов син га је начинио четвртог, наш син петог дана (Упор. пробе из дневника, дате доле); друга деца додуше тек доцније; тако наша ћерка и Диксов дечко тек у трећој недељи.¹

2. СЕНЗИБИЛНОСТ

Последња посматрања воде нас ка даљем питању, колико су способни за функцију поједини чулни органи код новорођенчета. Ту се могу са природним посматрањима спојити мали огледи како су их применили К у с м а у л, Г е н ц м е р (Genzmer),

¹ Посматрање шимпанза показује да код ових покрета у правцу ка једном циљу имамо посла са једном исто тако елементарном као и често инстинктивном радњом. Као што је утврдио Келер (стр. 71) „жеља, која има просторни правац али се не може испунити дуже време, изазива напослетку акције у том правцу без много обзира на практичну вредност.“). Ако је нпр. неки гладан шимпанзо био у свом кавезу и гледао да други једу, он је изводио све своје покрете:

Прајер, Мис Шин и други, а у најновије време Канестрини. Знамо, да у нормалном случају све чулне области функционишу већ у првим данима живота, тј. могу да служе као места која се могу побудити на моторне реакције.

Најразноврсније су реакције на дражи додир коже. Ако се додирну уста следује сисање; ако се стави прст у шачицу следује скупљање руке; ако се голица табан долази привлачење ногу и ширење прстију на њој. — Да дражи температуре могу утицати познаје се по пријатном расположењу које топло купање ствара код детета.¹

Што се тиче осећаја укуса показују огледи да јако горке, киселе и слане материје кад се дају на језик изазивају покрете дављења и повраћања и мишићна кривљења лица која показују одвратност, док се раствори шећера гутају одмах. О утицају дражи на чуло укуса говори такође и околност, да дете каткад већ првих дана не прима неки лек или кравље млеко. Наравно, ту осетљивост морамо замислити као врло мало усавршену; само сасвим грубе разлике у јачини концентрације изазивају утицаје који се распознају.

О реакцијама мириса говорили смо већ горе (окретање главе ка блиским мајчиним грудима). Даље је утврђено експериментално да су новорођенчад одбила да ухвате брадавицу уснама кад је била намазана нечим смрдљивим.

Од два виша чула већ смо споменули чуло вида. Додуше прво „гледање“ новорођенчета мора се замислити ко-

урликање, пружање руке, скакање увис, напослетку и сасвим бесмислене изразе љутње, хватања сламком по ваздуху, бацање каменчића кроз решетку — све у правцу срећнијих другова. „У јаком афекту без ослобођења мора животиња да учини нешто у просторном правцу у коме се налази предмет њене жеље.“ Пада у очи сродност оваквог понашања са инстинктима окретања у раном детињству.

¹ У томе играју, углавном, улогу не само чисти осећаји топлоте које саопштава кожа; цела мала личност се у купању прожме допадљивом температуром; такође и промене у осећајима отпора и кретања, у циркулацији крви и дисању, доприносе стварању једног телесног осећања измењеног уопште. Стога је нетачна Бернфелдова реченица о првом купању: „да човек има да захвали кожи као чулном органу за тај први пријатан осећај, то прво задовољство“. — (Стр. 31)

лико је могуће примитивније; само јаке разлике у јасноћи могу изазвати описане реакције окретања; за дете још не постоји боја, облик, положај, удаљеност; не може бити ни речи о виђењу „предмета“.

Напослетку чуло слуха је најмање развијено.¹ Првих дана нема ма колико целисходне реакције, нема окретања ка дражи, нема разноврсне реакције на разне дражи, једино се показује згранутост: јак изненадан шум изазива трзање, које се у блажијим случајевима ограничава на лице а у јачим захвата цело тело и може да буде у вези са узвиком.² Каткад се јавља трзање од шумава и у сну, а да се сан и не прекине.

За способности чула код новорођенчета може се, дакле, поставити ова скала:

Чуло пипања даје вишеструко диференциране реакције (према надраженом месту).

Чуло укуса, мириса и вида изазивају реакције окретања нечему (и каткад одбране).

Реакције осећања пријатности (или непријатности) следују дражима температуре.

Чуло слуха изазива недиференциране реакције згранутости.

Ова скала добија важну потврду с једне сасвим друге стране, наиме у анатомији мозга. Лајпцишки анатом Флексиг испитивао је развој централног живчаног система код ембриа и новорођенчета и нашао да живчани путеви, који воде од чулних органа ка великом мозгу, не добијају истовремено срж (тима нису ни способни за функцију), него један за другим. И то, код новорођеног детета је овај развој највише напредовао код оних влакана која везују кожу са средишним органом, дакле орган чула пипања, напротив највише је заостао код живца за слух; друге области чине средину.

¹ Изгледа да није тачно често изражавано тврђење, да је дете данима глуво јер је затворен ушни канал водом из ембрионалног стања. Према новијим испитивањима Хецера и Тудор-Харта, као и Б. Левенфелда изазивају јаки шумови, као шкрипа и ударање у руке, увек јаке реакције већ првог дана по рођењу.

² Б. Левенфелд објашњава ову реакцију као примитиван рефлекс бежања.

Анатомски проналасци важни су још за једно друго питање коме се морамо вратити на крају.

3. ПИТАЊЕ СВЕСТИ

Да ли новорођенче има свести? Ако има: какав је њен садржај?

Према схватању које је опште, велики мозак је прави орган свести; стога се свест код новорођенчета може само утолико претпоставити уколико је његов мозак способан за функцију. Према мало деценија још се веровало да то уопште није случај. Живци, који везују велики мозак са „субкортикалним“ (који су у кичменој мождини и њеним наставцима) центрима чулних надражаја и покрета, тако су неизграђени — како се тада мислило — да се све сензомоторне акције новорођенчета могу одигравати само субкортикалним путевима, дакле као чисти рефлекси без икаквог учешћа свести. После Флексигових испитивања знамо да се ти путеви већ у тренутку рођења налазе на различитим стадиумима развијености и у првој недељи живота се врло брзо усаврше; додуше, остаје истина да је новорођенче још великим делом рефлексно биће, али и поред тога могли би постојати већ први трагови свести који се даље брзо развијају у један живахан и разноврсан душевни живот.

Ако хоћемо да добијемо тачну слику о овој рудиментарној свести новорођенчета, морамо поступати са највећом опрезношћу. Све праве интелектуалне и вољне појаве треба свакако искључити; нема ни урођених претстава нити стварног опажања (тј. схватања спољних предмета као таквих), нити, напослетку, свесног хтења и тежње. Једино што се може претпоставити са извесним оправдањем јесу магловита, нејасна стања свести, у којима су још нераздвојно стопљени сензорни и емоционални делови, те би се, дакле, могла обележити као „чулна емоционална стања“ или „емоционално обојена осећајна стања“. Присуство пријатних или непријатних емоционалних стања може се утврдити већ првог дана живота на основу целокупног држања тела, изгледа лица и изражајног покрета плача.

Та чулна емоционална стања јављају се већ у два типа. Она се надовезују с једне стране на унутрашње догађаје у орга-

низму (дерање због глади, задовољство од ситости и у купању); онда имамо посла са емоционално обојеним органским осећајима. С друге стране, она прате реакцију на неке дражи (одвратност према неким супстанцијама, окретања ка светлости) и имају онда специфичну компоненту чулног осећаја. То одвајање је важно, јер претставља предуслов за доцније свесно разликовање између ја и спољњег света. Прве врсте стања свести претварају се све више у симптоме субјективног састава сопствене личности; стања друге врсте уобличавају се постепено у опажаје и претварају се тако у знаке за свет спољњих предмета. Али у почетку не постоји ни свест о ја нити свест о објекту, него само недиференциран прапочетак за једно и друго.

Даље се могу код осећања разликовати два праваца: задовољства и незадовољства; како су они подељени код новорођенчета? На то питање постоје прилично сагласни одговори, да незадовољство кудикамо преовлађује. Јер, типичан изражајни покрет новорођенчета је дерање, дакле најјачи знак незадовољства; тиме оно поздрави своје ступање у свет и прати свако поремећење свога стања — док још потпуно недостају одговарајући знаци задовољства, смејање, клицање, чак и најблажи осмејак. Шопенхауер је у тој околности, што одмах у почетку живота преовлађује трпљење, видео један доказ за свој песимизам; Кант је тумачио дерање новорођенчета као протест човековог духа против везивања у окове чулности.

Тачније посматрање детета и дубље размишљање о стању ствари намеће знатно блаже схватање. Прво, не сме се однос емоционалног израза према стварном осећању ценити код новорођенчета тако као у доба вишег узраста. Ми одрасли познајемо, свакако, вику само као знак сувише јаког, неиздржљивог осећања бола; код детета је он једини израз незадовољства уопште и стога се може јавити већ код осећања која имају релативно магловит и умерен карактер незадовољства. Друго, погрешно је истаћи незадовољство као једини емоционални тон новорођенчета. Утисак, који чини дете у млаком купању или после храњења и преповијања у својим колицима, несумњиво одаје пријатно стање, дакле осећање задовољства; додуше, оно је приметно само за онога који посматра дете изблиза, док они који су му даљи — нарочито нежење као што су Шопенхауер и Кант — познају дете само по

његовом продорном викању. Што се, опет, осећања задовољства толико много мање испољавају него осећања незадовољства, не мора да зависи од њихове различите јачине, него је то пре свега телеолошки условљено: незадовољству је потребна помоћ, зато и позив у помоћ, док пријатности није.

Ипак се може сматрати као тачна Прајерова изјава да „први период човековог живота спада у најмање пријатне“. Није никакво чудо што непосредна промена начина постојања, због које је новорођено дете одједном изложено свим могућим дотада непостојећим поремећајима, у прво време врши неповољан утисак на целокупно расположење; тек постепено може се створити прилагођеност на нове услове температуре, ваздуха, исхране итд. и тако отклонити потрес органске равнотеже изазван рођењем. Вероватно је да се све то огледа у мрачним, емоционалним стањима свести.

За очигледно приказивање горњих разматрања о новорођенчету нека послужи неколико забележака које сам начинио о нашем сину првих дана његовог живота.

„Другог дана дечко је већ реаговао на звук. Било је упадљиво да је више пута почео да се дере кад су се у његовој близини чули јаки шумови (клицање сестре, чујан ход, лупа столице). Пљескањем у шаке несумњиво је проверено постојање реакција; оне се показују као трзање очних капака које је увек непосредно следовало шуму. Покушај је прво направљен у његовој близини, на столу за повијање (на удаљености од око $\frac{3}{4}$ м.). Тактилан утицај механичког потреса ваздуха при пљескању онемогућен је марамом која је држана у средини. Али и покушаји на већој даљини били су успешни, тако на даљини од врата до стола за повијање (око 6 м.).

Сисање. На дан рођења увече дете је чујно сисало палац; исто тако и следеће ноћи. Кад му је било 24 часа дата му је сиса први пут; брзо је дохватило брадавицу и сисало снажно, при чему смо чешће, једно за другим, утврдили 10, 6, 13 покрета гутања. Без сваког неуспеха, пробе и учења функционисао је инстинкт сисања одмах савршено сигурно. Гласови дерања: \dot{a} и $\dot{a}\dot{h}\dot{a}$ потпуно су слични сестриним, само је боја звука тиша, често са прелазом у пиштавије и промуклије.

Покрети очију: док се оба капка често отварају и затварају независно, карактеристично је да досада нисмо могли приметити некоординиране покрете очију, штавише покретало их је дете увек оба у истом правцу.

Опет је утврђена реакција на звук, и то у дубоком сну. Пљескање у шаке утицало је на 6 м. удаљености, звонце за сто једним ударом на удаљености од $1\frac{1}{2}$ м.

Четвртог дана смо видели, додуше не потпуно сигурно, да гладно дете кад се стави поред мајке постане немирније и сиса јача шаку него пре тога.

Исто тако са резервом да споменемо следеће, врло упадљиво посматрање. Већ трећег или четвртог дана чинило нам се да каткада примећујемо да Г. гледа ка џепном сату покретаном тамо амо испред његових очију. Ипак је покушај био често безуспешан. Али петог дана ползило је то за руком тако често, да је за родитеље било све вероватније да дете већ следује погледом! Дете је лежало на столу за повијање; ја сам држао часовник клатећи га пред његовим очима, померајући га час мало на лево, час на десно, на горе, на доле од правца његовог погледа. Често није следовало ништа; али је већином поглед ишао после малог клаћења у одговарајућем правцу, каткад чак у вези са малим обртањем главе. Наравно да је часовник морао да буде сасвим близу, а померање у страну да буде у оквиру једног прилично уског круга!

Некоординирани покрети очију (шкиљење) утврђени су само једном, а већином координирани; тако нпр. увек при горе описаним окретањима погледа.

Девети дан. Следовање очима није са сигурношћу утврђено прошлих дана; прављено је мало покушаја. Али данас сам га утврдио, поред једног узалудног покушаја — кад је Г. лежао потрбушке на столу за повијање. Кад се поред њега покреће тамо амо свежањ кључева који звецкају а сјајни су, онда се окрећу к њему не само очи него помало и глава.

При лежању на трбуху Г. показује већ способност да дигне главу и удаљи је од мадраца.

Већ постоји асоцијација између мириса мајчиних груди и покрета к њима. Данас смо направили покушај и ставили будно дете, један сат пре но што је требало да сише, у јастучету, с леве стране мајке. Дете, које је већ пре тога снажно сисало ручицу, окренуло се на десно и „тражило“. Ставили смо га на десну страну мајке: није потрајало много и глава се окренула на лево. Ми смо га опет ставили на леву страну; оно је кратко време лежало мирно на леђима не сишући прсте; очигледно, осећање глади није постојало. Али чим се узнемирило глава се кретала ка мајчиним грудима и почела да тражи. Код ових покушаја била је даљина главе од мајчиних груди око 10 см. Грудни су биле покривене кошуљом“.

Глава V

РАЗВОЈ ВЕШТИНА

1. „УЧЕЊЕ“ ОДОЧЕТА

Колико много вештина „научи“ дете прве године живота! Усправљање, слободно држање главе, седење, пузање, суљање, стајање, ходање; пити из боце и јести чврсту храну; хватање у његовим разноврсним облицима, играње хартијом, лутком, звечком, кашиком, при чему се изводе најразноврсније радње, као везивање и раскидање, кретање тамо амо, отварање, одбацавање итд. све разноврсније гукање, подражавање речи које се чују и покрета који се виде, напослетку, низ сложених дресираних радња и непосредно целисходних понашања — годишњи задатак какав доцније најбоља школа ни приближно не може да свлада.

Спољња страна свих ових развоја, наима прелаз од неумети ка умети, обележава се заједничком речју „учење“. Али томе ни пошто не одговара у свему једнообразно збивање; штавише, процес учења има психолошки сасвим различита значења, према томе да ли његови главни услови леже у урођеном, у стицању, или у проналажењу.

а) Сазревање инстинката. Пошто су инстинкти „урођене“ способности, то је човек лако склон да очекује, да се они морају одмах јавити готови; или ако се чак призна, да сви инстинкти не могу да функционишу већ на почетку живота, то се ипак тражи да су они бар у тренутку свога јављања одмах потпуно способни за акцију и не пролазе кроз поступан процес развоја. Овакво схватање може у извесној мери (ма да не потпуно)¹ да буде тачно за животињске инстинкте, али за људе оно не важи. Видели смо већ раније да после рођења постоје само

¹ И птице морају „учити“ летење ма да је оно засновано на инстинкту.

два инстинкта, од којих опет само један (инстинкт сисања) функционише одмах савршено. Други (инстинкт окретања) је активан тек у несавршеним почецима; остали уопште још не постоје.

Један од главних задатака прве године живота јесте вођење низа других инстинката ка постепеном уобличавању. Колико је ту уствари у питању процес унутрашњег сазревања, а не спољашњег примања, види се из тога што је прилично утврђен и ред њиховог јављања.

Инстинктивне вештине у телесним покретима показују отприлике овај ред у развоју: у првој четвртини године научи нормално дете да дигне главу и држи је слободно, у другој четвртини да се усправи и седи (прво са наслоном затим без њега), у трећој четвртини стајање и пузање, у четвртој ходање које око напуњене године води до првих слободних корака.

Тачније рокове за ово дају сада Ш. Билер и Х. Хецер у своме „инвентару“ начина понашања у раном детињству. Према њему јављају се, просечно узето, ове способности:

У другом месецу: држање главе усправно, такође и при лежању на трбух.

У трећем месецу: усправно држање главе и рамена при лежању на трбуху.

У четвртом месецу: покушај да се потрбушке крене напред.

У петом месецу: лежећи на леђима подићи главу и рамена; лежећи на трбуху усправити се и држати се ослоњен само на шаке; са леђа окренути се на страну.

У шестом месецу: седети са ослањањем на нешто; окренути се с трбуха на леђа; постранце бауљати.

У осмом месецу: лежати потрбушке са ослоном само на једну руку; слободно седети.

У деветом месецу: без ослањања усправити се и сести; стајати ослањајући се; клечати.

У једанаестом месецу: са ослањањем усправити се за стајање.

У дванаестом месецу: стајати слободно; ићи ослањајући се на нешто.

За инстинктивне вештине упућене спољним дражима може се поставити ова листа: прва четврт године усавшава покрете

обртања главе и очију (наглашене већ код новорођенчета): фиксирање, следовање, слушање. У другој четвртини године дете постаје — како каже Сигисмунд — „хватач“, док се код детета полугодишњег и тричетвртгодишњег подражавање развије у јако истакнуту акцију.

Свака појединачна од ових вештина јавља се прво само у клици и несавршено, да би се даље усавршавала корак по корак до потпуне самосталности. Дакле, у питању је чисто учење. Али, колико се битно разликује ово учење од чисто емпириског стицања, показује упоређивање са изразитим облицима учења других врста. Ако се упореди, рецимо, учење хватања код одојчета са учењем писања код школског детета, учење ходања са учењем возања на точкићима, учење говора са учењем латинског — одмах се види да поменути акти учења малог детета нису ништа друго до јачање унутрашњих снага којим се урођене могућности претварају у способности — док се учење писања, возања на точкићима, страног језика, не би никад развило само него је потпуно зависно од поуке.

Инстинктивно учење одојчета не збива се аутоматски и по себи разумљиво, него захтева неку врсту најпримитивнијег учешћа воље самог детета. Треба посматрати дете од три месеца у коме се пробудио инстинктивни нагон да се усправи: како неуморно оно искоришћава случајно ухваћен покривач или ивицу колица као ослонац и покушава да се подигне напрежући све снаге, и како обнавља покушај док га не изда снага, ма колико пута пало — то су несумњиво прости акти тежења праћени јаком концентрацијом пажње. Сличне појаве могу се посматрати у неуморним вежбањима у хватању и нешто доцније у покушајима подражавања и пузања. Стога је вероватно да јачина дечје воље већ овде постиже своје прве успехе: од двоје деце, која су подједнако здрава и снажна и код које су инстинктивне склоности подједнако развијене, оно ће раније научити вршење тих урођених вештина, које има јачу вољну енергију.

Сазревање инстинкта није потпуно независно ни од спољних утицаја; ови саодређују у најмању руку његову брзину и више или мање добру каквоћу успеха. Тако може нпр. слаба исхрана да допринесе томе да дете тек врло доцкан добије снагу да дигне главу, да се усправи, да пузи и да трчи; претерано чврсто

повијање допринесе да ручице и ножице дуго немају гipкост потребну за неке покрете. Запуштеној деци просто недостаје каткада прилика за вршење и увежбавање вештина: она добијају сувише мало предмета на којима могу учити хватање; она ретко дођу у положаје у којима могу остварити мишићне покрете потребне за седење, инервације ногу потребне за ходање. Обратно, добра исхрана и нега пуна љубави помаже и у извесним околностима убрзава и развој инстинктивних вештина.

Тако је у томе погледу већ могућа нека врста „васпитања одојчета“, додуше само посредно. Може се водити рачун о томе, да за оне вештине које у своје време почињу да сазревају, постоји снага за извођење и прилика за вежбу. Али сваки покушај непосредног наметања неприродан је и може чак да буде грех према детету; нестрпљење многих мајки да виде своје дете како хода, често има за последицу искривљавање ножица које још нису довољно јаке.

б) Учење искуством. Инстинктивне способности о којима је било речи развијају се код све нормалне деце углавном подједнако; оне су опште наследно добро човечанског рода¹ Поред ових вештина научи већ одојче читав низ других за које су спољњи утицаји одлучујуће важни. Додуше и код њих се мора претпоставити извештан износ унутрашњих способности да би такво учење уопште било могуће; али специјално преобраћање тих способности у радње, навике, дресиране вештине одређене садржине, наравно да је дело посебног утицаја околине. Тако се већ овде јавља значајно диференцирање деце.

Искуствено учење моторних вештина збива се слично ономе што ћемо доцније изложити о стицању душевних искустава. Из хаоса дифузних и несређених покрета, које дете изводи само од себе и без циља, издвоје се и утврде неке групе покрета; у томе саучествују час стварне околне прилике — тако може нека особина играчке (нпр. звечке) да произведе координацију у покретима руковања које дете није научило код играчке друге врсте —

¹ Наравно да и ту има разлика не само у темпу развоја него и у врсти; тако има деце код које пузање или суљање претставља врло маркантну епоху њихових успеха у покретању пре него што дођу до ходања; има друге код које је та пролазна епоха изражена само делимично. Ипак су такве разлике знатно мање него оне о којима је било речи горе.

час дете само изврши неки несвестан избор тиме што повлашћује целисходне координације покрета (тј. оне које воде успеху), а изоставља нецелисходне;¹ час опет изазивају одрасли намерно извесне покрете код детета тиме што му нпр. склапају ручице или га изазивају на подражавање, изводећи неке гримасе пред њиме. Ово „издизање“ једне структуре покрета подлежи, даље, познатим законима памћења и асоцијације. Постоји уствари исто тако једно памћење за покрете као што постоји памћење чулних утисака; сваки покрет понављањем постиже олакшање за поновно јављање, док не дође до његовог сигурног аутоматског функционисања. А свака веза више покрета, коју су створиле одређене побуде, толико се учврсти честим понављањем, да је довољан мали потстицај па да изазове сређено следовање целог ланца, тако да се често јављају врло сложене радње. Напослетку, стварају се асоцијације између чулних утисака и истовремених покрета детета, чак и ако ови не стоје у природној и детету разумљивој вези са утисцима, дакле емпириске „сензомоторне везе“.

Последња врста емпириског учења је најупадљивија и стога неупућеном најпознатија: то су ситне издресирани вештине које има свако дете.² Додуше, неупућени их већином знатно прецењују и тумаче као знак „разумевања“ које се буди. Кад неко дете на питање: „Колико си велики?“, подигне обе ручице, оно не разуме ни реч „велики“ нити зна да треба да покаже своју величину; оно је само после честога понављања створило асоцијацију између тих често слушаних гласова и подизања ручица; асоцијација чини да сам звук речи може изазвати моторни импулс који је с њим у вези. Успех детета стоји, уствари, на истој висини са

¹ Торндајк заснива на разлици између успешних и неуспешних покрета своју потпуно механистичку теорију учења, коју Кофка (стр. 116 и д.) побија с пуно права.

² Следујући уобичајеном говору ограничавамо, дакле, израз „дресура“ на такве способности које се појединцу намећу споља и код којих ток покрета одређују циљеви које одређује други. Напротив, Билер (Abrif, стр. 49) назива дресуром цео други основни ступањ развоја који лежи између инстинкта и интелекта, дакле све оно што ми зовемо „емпириским учењем“, и стога говори консеквентно и о „самодресури“ (нпр. у горњем примеру о руковању звечком). Ово проширивање појма „дресура“ изгледа ми неоправдано јер може бити повод за забуне.

успехом дресиранога коња, који на одређено наређење господара изврши одређени покрет.

Поред тих вештачких, и за дете у прво време бесмислених дресура има, додуше, и таквих које су непосредно целисходне. Да скренемо овде пажњу само на навикавање на чистоћу, која научи дете да схвати постављање у неки одређен положај и гласове који к томе иду, као знак за вршење неких радња. То „васпитање одојчета“ често је успешно већ у другој години живота.

в) Прелаз на поступање са увиђањем. Инстинктивним и искуственим актима учења, о којима је досад било речи, заједничка је једна црта: стереотипност вештине. Једном стечено умење има одређен облик збивања и везан пут кретања; највише што може да наступи сталним вежбањем јесте постепено усавршавање сигурности и механизације. Али, јављају се нови начини активности, у којима се свладава та стереотипност, и то свладава на смисаон начин; дете врши радње које нису строго везане за урођено или научено него се прилагођавају некој одређеној ситуацији и на одређени начин: постигнут је трећи ступањ радње — са увиђањем.

Показало се као нетачно раније јако раширено мишљење да се интелигенција јавља тек са говором и помоћу њега. Психологија детета и животиња истовремено су утврдиле постојање предговорних мисаоних радња. Постоји и једна „практична интелигенција“, и она је елементарнија него она која је фиксирана говором; она се састоји у томе што омогућава смисаоне нове поступке на основу увиђања везе између средстава и циља.

Наравно да се у првој години дечјег живота могу наћи само врло прости облици таквих интелигентних поступака; штавише, код неких прелазних појава мора се оставити отворено питање, да ли још имамо посла са нарочито специјализованим, наученим радњама или се већ отвара нови свет проналазачког интелекта.

Да посматрамо следећа три примера:

Хилда 0;7 до 0;7^{1/2}. У доба у коме дете иначе хвата све што му дође у близину руке, научило је оно у једној прилици уместо бесциљног хватања једну другу целисходну радњу. Детету је после купања често облачено јелече на тај начин што су ручице једна за другом увлачене у раширене рукавиће. Онда је мајка држала једном више у шали рукавиће тако пред дететом да их је оно могло лако да дохвати. „Десна рука се покретала напред, шака се пружала и приближавала отвору, али, ка-

рактеристично, не хватајући, тако да је изгледало као да је дете разумело шта ради. У току две следеће недеље та појава је постала сасвим сигурна: дете је покушавало са напрегнутом пажњом да увуче ручицу кроз отвор на рукавићу.“¹

Хилда 0;8. „Дете је добило препуну боцу да пије и заситило се пре но што је боца испразњена. Али пошто је млеко још увек ишло у уста дете приближи полако десну руку боци, ухвати цуцлу и извуче је из уста; онда се насмеја задовољно.“

Гинтер 0;11½. „Већ од пре четири недеље држи он сам боцу кад пије; он одређује положај боце, тј. са опадањем садржине он је диже све више да би могао да испије све. Пошто испије извади сам боцу из уста и игра се њоме.“

Овде описани догађаји нису потпуно нови ни за дете; јер одрасли су већ често провлачили дечју ручицу кроз рукав, узимали цуцлу ситом детету из уста, одређивали положај боце према количини још непопијеног млека. Могле су и ту да се образују неке везе између покрета сензорних доживљаја, и да се утврде понављањем. Ипак је тако велика разлика између пасивног примања тих веза и активног самосталног извршења, које се јавља изненада, да се не може веровати у прост утицај дресуре. Свакако је она припрема од стране одраслога утицала као помагач да олакша прву искру увиђања, али се сме слутити да ту већ лежи један такав душевни блесак, једно неодређено хтење средства због циља.

Међутим, нисмо ипак упућени само на слутње. Пред крај прве године живот има радња, које се уопште не крећу више путевима увежбаног поступања, него претстављају нов став, самостално налажење досад непознатих помоћних средстава за постизање неког одређеног циља. Тиме смо дошли до несумњивих, ма да још сасвим примитивних интелегентних поступака. То илуструју следећи примери (без обзира на то што се код последњег ради о „покушају недовољним средствима“).

Скупинов син 0;10½. Дечко, коме је пузање постало тешко, покушава узалуд, лежећи на земљи, да доспе до једног удаљеног предмета. Мајка не обраћа пажњу на његов израз молбе да га дигне. Он онда шчепа мајчину сукњу и покуша да се подигне помоћу ње. Из његовог даљег понашања види се да он овај нов начин хоће да искористи као

¹ Скупинови су утврдили ово целисходно поступање тек кад је њихово дете било два пута старије (1;3).

средство за постизање свога правог циља; тек што се исправио тапка он ка оном удаљеном предмету и подиже га.

Исти 1;01^{1/2}. Понео је своју целулоидну рибу на излет колима. „Данас нам је пао у очи немир детета; оно се померало на своје седишту тамо тамо, напослетку се окрете и гледаше наслоњено преко наслона кола на тротоар; затим испусти нестрпљиве гласове и гледаше нас упитно.“ Он је, стварно, сто корачаји раније бацио рибу неопажен од родитеља и сада тражио начин како да им скрене пажњу на губитак.

Гинтер 1;0. „Када Гинтер сам све испије из боце тако да остаје само још бела пена, он је каткад обрне и покушава да стави у уста њено дно, као да верује да ће моћи тим путем да дође до остатака.“

И Билер извештава да су његовој ћерци са 0;11 полазиле за руком разне манипулације у игри, у којима су се показивала нека „открића“.¹

Проблем најпримитивнијих интелегентних радња сада је приступачан и експерименту, и то благодарећи испитивањима животиња. Посматране шимпанзе стављао је Келер пред задатке који су дражили њихову пожуду, тиме што им је показивао непосредно неприступачне банане, а затим их остављао саме себи. Могло се очекивати да ће мајмуни употребити највећу меру душевних средстава за која су уопште способни. И стварно је могао да утврди смисаоне поступке, који се нису могли објаснити из инстинката нити из онога што је стечено учењем, него су очигледно почивали на увиђању.

Тако је експериментатор ставио банане пред решетку тако да се не могу дохватити, или их обесио о таваницу кавеза. Келер врло сликовито описује понашање животиња. Њихов први поступак састојао се у томе што су се дочепали ма каквог предмета, којим су покушавали да се служе за дохватање као штапом; али за овај циљ дохватили су и неподесне ствари, као свежење сламе и вреже. То се ради тако природно да се ту мора узети утицај инстинката из живота у слободи (употреба грана). Али постоји такође и једно друго понашање, које показује нове, раније никад неизвођене облике акције: шимпанзо тражи неки алат и ствара га сам под извесним околностима. Ако нпр. у кавезу нема предмета сличног штапу али је ту неки сандук, он изломи комад његовог капка и хвата њиме банану. Ако је банана толико удаљена да је

¹ Aбрић, стр. 52.



прихваћен штап недовољан, он онда узме и други (који је покушао да употреби оба. При томе је један шимпанзо (направио је један Гинтеру у нашим горњим редовима) покушај недовољан, један ствима: покушао је да продужи штап на тај начин што је други држао на њему. Али је другоме пошло за руком да направи један штап са шупљим крајем на врх другог; тај проналазак примењивао је он отада увек смисаоно. Да би дохватили банане обешене на великој висини правили су мајмуни разне проналаске. Један је употребљавао бамбусов штап као ослонац за скакање, који је упро у земљу и скакао по њему у висину да би шчепао плод. Један други догурао је сандук испод банане да би га употребио као степеницу. Кад један сандук није био довољан покушао је да стави на њега други али у томе није могао да дође до статички употребљиве зграде.

Ове и друге радње са увиђањем нису, наравно, извођене са планом, глатко и поуздано као код човека; оне су биле само повремене сјајне досетке, које сину у тренуцима најјаче жудње из хаоса несређених и неуспешних покрета. Али, да су то више него обични случајни доживљаји доказано је низом чињеница. Прво, израз самих животиња је јасан: претходно бесмислено покушавање бескрајним понављањима и љутња због неуспеха; затим, као међустадиум, израз беспомоћности, устукнућа, тражења — и одједном кад је нађен пут, тежња циљу, изостајање бесциљних сувишних покрета, смисаоно следовање елементарних поступака (главни циљ „банана“ не заборавља се због убачене радње „ломљења поклопца од сандука“). Даље, за увиђање говори такође околност што се једном нађено решење задатка одмах (дакле без увежбавања потребног код дресуре) поново употребљава а преузимају га и други мајмуни.

Не мање важне су границе ове мајмунске интелигенције — а тиме и животињске уопште. Нов поступак, у коме има разумевања и увиђања, није свакодневни облик животињског поступања, него се јавља као редак највиши успех. Он се може изазвати само јаким афектима, праћеним дражима које су у тесној вези са елементарним животним потребама, нарочито са нагоном за храном.¹ Такви поступци су сасвим очигледне природе, и огра-

¹ Тиме отпада веровање да животиње (коњи, пси) могу вршити са увиђањем тако неживотињске и од њиховог живота далеке радње као

ничени само на конкретне, тренутне ситуације; чак и ту се могу разумети и свладати само најпростије структуре. Животиња отказује чим је оптичка слика мало замршенија или је потребно неколико међустаница до постизања циља.¹

Ова карактеристика највиших успеха животињске интелигенције важна је за нас стога што одговара сваком цртом прауспесима човекове интелигенције, какви се они показују пре развоја говора. То ће потврдити сваки ко без предубеђења посматра једногодишњу децу. По себи је јасно да се и ту врше експериментална испитивања са ослонцем на Келерове методе; нажалост, више пута наглашене побуде у том погледу, остале су досада без извршилаца. Колико је мени познато за прву годину живота постоје само неколико Билерових огледа на његовој ћерци; да опишемо његовим сопственим речима најпопуларнију серију огледа.²

Комад двопека везан једним канапом стави се тако пред дете да оно може дохватити канап али не и двопек; утврђено је да и дете само дође на то да повуче двопек к себи помоћу канапа. „У почетку, у 9 месецу дете је по правилу пружало руку директно ка двопеку не обраћајући пажњу на канап; ако је овај случајно доспео у руку која је хватала дете га је одмах отпустило или видљиво гурнуло у страну. Само у два огледа изгледало је као да је схватило везу, јер је следовало непосредно једно за другим више разних решења. Сад ми изгледа да је стварно тако било. Али идући пут је све било заборављено; тек пред крај десетог месеца дете је потпуно и за увек упознало и савладало ситуацију. Отада је могао да се стави канап где било, нпр. сасвим лево, док је двопек лежао десно, или обратно, увек је дете тражило погледом канап, хватало га и њиме привукло к себи двопек. Али то само онда кад је лежао сувише далеко да би га могло дохватити непосредно. Против претпоставке чисте

што су рачунање или срицање слова. Ту су несумњиво у питању дресирани (намерно и ненамерно) поступци.

¹ Морамо се уздржати од улажења у дубља расправљања, која су се развила о правој механичкој основи ових најпримитивнијих душевних „нових радњи“. Упореди о томе нарочито Bühler: *Entwicklung* стр. 270 и д. и Кофка стр. 136 и д.

² Абриј, стр. 52.

дресуре говори више разлога: прво огледи су прављени тек једном у неколико дана, а случајни успеси нарочито спречавани, док у дресуру спада једно и друго, успеси и честа понављања; друго, није изостало карактеристично преношење на друге прилике изван огледа; и треће, десило нам се то што и Келеру: погледом се може по изразима лица детета разликовати јасан и сигуран циљ од механички наученог."

Прелазимо сада на две специјалне групе вештина које се развијају у току прве године и заслужују нарочит психолошки интерес: на подражавање и игру.

2. ПОДРАЖАВАЊЕ¹

Подражавање је покрет чији је резултат сличан некој опаже-ној дражи или бар тежи да буде сличан. У другој години живота, као што смо већ напоменули, подражавање постаје јако утицајан животни облик; али његови почети падају у много раније стадиуме.

Прве појаве које спадају овде јесу с а м о п о д р а ж а в а њ а или „циркуларне реакције“ (Балдвин). Као што је познато, дете већ рано воли не само једном да изведе неке покрете (говорних органа, руке итд.), него и да их често понавља. Та појава почива пре свега на „моторној персеверацији“: једном покренут импулс иде без сметње и прекида увек истим путевима. Али у целокупну структуру те појаве спадају, дакле, не само сами импулси покрета, него и утицаји тих покрета на чулне органе: дете чује глас који гуче, види покрет руке, и задовољство од активности је исто-времено и задовољство од њених опажања. И то, понављањем покрета ствара се и нарочита временска периодичност а b a b . . . , тј. ствара се унутрашња асоцијација, у облику ланца, између импулса покрета и опажаја успеха кретања. Али то сензомоторно везивање је двострано: чулни утисак (нпр. слушање сопственог гласа) не следује само покрету произвођења, него појачава импулс за поновно произвођење истог гласа: дете само подражава себе.

Додуше, код честих понављања у монолозима гукања или у покретима шаке и руке код детета, не може се на њима лако

¹ За теорију подражавања упореди нарочито Koffka, стр. 230 и д.

приметити, да ли се дешавају чисто аутоматски или већ постоји самоподражавање са искоришћавањем сензомоторних асоцијација. Али се може, под извесним условима, експерименталним путем одговорити на то питање на тај начин што се испитује, да ли дете подражава исте покрете кад се изводе пред њиме. Тако се могу нпр. изговарати пред дететом гласови које оно често спонтано производи у својим монолозима гукања, али наравно, које не изражава непосредно пре експеримента; изненађују новија испитивања која показују несумњиво сигурно да је дете способно за ову врсту подражавања већ пре краја трећег месеца. Пошто тако рани рок за почетак подражавања противречи уобичајеним схватањима доказаћемо га неколиким примерима.

Хилда 0;2^{1/2}. „Ако се пред дететом, кад је добро расположено, каже „е ре, е ре“ оно често реагује на то тиме што те слоге, које је иначе нехотично и лако изводило производи са очигледним напрезањем које често траје више секунда. Случајност је искључена, пошто је оглед често испао за руком а да дете ни непосредно пре ни после није само изговорило гласове.“

Гинтер 0;3. „Кад се занимам са Г. то личи на неки примитиван разговор. Он нарочито реагује на просте гласове, сличне његовим, као нпр. „ā, ере“, тако да његов одговор изазива каткад утисак подражавања.“

Скупинов син 0;1^{1/2}. „Пошто се пред њиме више пута понављало „абррр“, насмејао се дечко одједном застиђено (!), начинио неколико покушаја покрећући уста одупро се ногама и рукама о душек и напрежући се опет избацио „абрр.“

Ако дете у овим првим подражавањима и не научи још ништа ново, онда ипак бар то, да изврши радњу за коју раније није било припремљено; отуда велики напор о коме горњи извештаји сагласно пишу. Ту имамо, дакле, посла опет са примитивним вољним радњама, у исто време са предвежбом за много сложене није вољне радње, које су потребне за доцнија подражавања.

Пут самоподражавања није једини којим дете долази до подражавања других; морамо споменути још једну необичну способност подражавања која мора да је у рођена. Дете може, наиме, да подражава и такве покрете које на себи не може да опази на исти начин како их опажа на другом а. Прајеров син подражавао је већ 0;3 скупљање уста; Скупинов син отварао је са 0;6^{1/2} увек уста кад је видео неког другог

да пије; наш син подражавао је са 0;9 отварање и затварање очију — шта се ту дешава? Дете је, додуше, раније правило такве покрете уста и очију, али их није на себи опазило оптички него их познаје само као кинестетичке¹ и тактилне опажаје; сада их оно доживљава на другима као оптички утисак и тиме се побуђује за одговарајуће покрете на сопственом телу. У свести детета, дакле, недостаје потпуно сваки траг о сличности између онога што само доживи и оног што опази на другима; погледом на кретање мојих усана не може се изазвати нека научена и увежбана сензомоторна асоцијација, а ипак се подражава покрет.

Та способност стоји, на тај начин, на потпуно истом ступњу са инстинктивним покретима о којима је раније било речи; изводе се сложене радње целисходне природе, чији предуслови не леже ни у искуствима ни у процесима учења јединке него у наслеђеним живчаним спојевима. Утврдити тако нешто, важно је баш стога што се досад подражавање обично истицало насупрот наслеђу. Како се мислило, подражавање значи одређивање од стране спољашњих искустава, пасивно примање облика од угледа и примера; сада видимо да мора бити унутрашње дата као склоност не само општа тенденција и способност за подражавање, него да у наслеђеном саставу средишног живчаног система мора бити преформиран низ специјалних подражавалачких аката.²

Обе чињенице о којима је реч, самоподражавање и инстинктивно подражавање, чине полазне тачке за ону многострану способност подражавања код детета, која ојача нарочито од треће четвртине прве године. Поред готово рефлексивног заражавања неким догађајем, који се види или чује, налазе се и изричито вољни акти који се изводе са најнапегнутијом пажњом, јаким телесним напором, погрешним претпокушајима.

Дете се, затим, оспособи не само да подражава оне покрете које је само већ раније изводило спонтано, него и нове, раније никад увежбаване координације покрета. Тако је наша ћерка

¹ Кинестетички зове се онај осећај који човек има непосредно од кретања сопствених удова: њега преносе сензорни живци који полазе из унутрашњости зглобова и мишића.

² Оно што је основно у овим процесима подражавања може се можда најбоље упоредити са неким „заразама“ које налазимо још и код одраслих: сетимо се утицаја зевања.

0;9 пошто су изговорени пред њом, избацила везане гласове па па, који се раније никада нису јављали у њеним монолозима гукања. У исто доба њој је пошло за руком да подражава мајку у стискању гумене лутке тако да се јавио познат глас механизма. Мејџоров син поновио је у 0;8 прилично тежак покрет мајке која је стављала на главу једну новину као капу. Скупинов син од 0;11 обрисао је брижљиво хартијом једну столицу, како је често видео девојку да брише прашину. Кад су му певали или звиждали поједине тонове покушавао је он каткад већ 0;9 да одговори приближно исто тако високим тоном (на звиждање врло високим пискавим тоновима). Подражава се и ритмика; тако је наш син 0;8 реаговао на једном пред њим изговорено *ä са ä*, на два пут изговорено *са ä ä*. Напредак се показује, дакле, у томе што дете свлада читав низ различитих начина подражавања и може брзо да их замењује. Код наше ћерке од 0;9 могли смо да постигнемо подражавања у непрекидном низу на следеће пред њом изговорене гласове: кашљуцање, rrrr, а, висок звиждук, дада и пуцање језика.

У имитативним процесима могу се, дакле, разликовати још два типа, непосредно и посредно подражавање. Велика већина досад наведених примера припадају првом типу, код кога се подражавање прикључује без паузе о па жа ју покрета. Други облик има мање упадљив, али можда значајнији утицај; код њега се опажаји не претварају одмах у подражавања, него тек после дужег или краћег латентног времена; дакле, утисци морају у облику диспозиција или приправности да утичу и даље, да би се онда испољили у згодној прилици у одговарајућим покретима.¹ Наравно да то важи пре свега о оним утисцима, који су се често понављали; њихови накнадни утицаји се сабирају док не постигну јачину довољну да пређу на моторне путеве. У таквим случајевима је онда испољавање неких гласова и извођење неких радња само завршетак једног дугог процеса учења; али пошто је он цео протекао у скривеним областима, изазива тај моменат код посматрача често велико изненађење. Дете одједном може нешто што дотада привидно није било у кругу његових интереса; „као да му је пало с неба“.

¹ За ове ране стадиуме не може се утврдити да ли те приправности постоје и даље као свесне претставе док се не јави подражавање.

Тај подземни пут претставља главну методу учења. Највећи део вештина не научи дете подражавањем онога што му је намерно показано, него непрекидним нехотичним скупљањем утисака које оно напослетку на сличан начин опет пројцира ка спољашности. Тако научи мало дете наглашавање, наречје и речник своје околине, тако неке одређене покрете игре и стотину других ствари; тако се оно постепено уживи у своју средину и прожме њеним начином живота, обичајима и навикама.

Ако се баци поглед на оно што је речено о подражавању и примене на то Билерови ступњеви: инстинкт, дресура, интелект, дође се до једног значајног резултата. Обично се подражавање доводи у најужу везу са „дресуром“; подражавање изгледа да је нека бесмислена акција која може да се изазове или просто наметне јединки честим понављањем произвољних чулних утисака. Али уствари су најмање важна та механички научена подражавања. Чак и у својим примитивним облицима подражавање је сасвим претежно активност са унутрашње смисаоним склопом. Стога се врши избор — за дете несвестан, али одређен животним циљевима — међу бескрајно многим, за подражавање могућим утисцима. Покретачке снаге овог избора су прво инстинктивне природе; образовале су их наслеђене биолошке потребе о којима смо већ говорили. С друге стране, оне су интелектуалне: подражавање постоји за оне покрете који не претстављају само произвољно следовање у скупљању мишића, него за оне који се ма како схвате као смисаона целина, који се, дакле, разумеју. Имамо пуно разлога да признамо јављање подражавања са разумевањем око навршетка прве године, која уопште доноси прве трагове интелигенције. Оно отада узима све више маха над другим облицима, инстинктивним и дресираним подражавањем. То ћемо моћи утврдити пре свега код говорног подражавања.

Потпуно слепо, механичко подражавање обележава се често као „мајмунисање“, као да мајмуни највише воле баш тај облик активности. Према новим Келеровим испитивањима мораћемо у том погледу потпуно променити мишљење. „Шимпанзо подражава неисказано тешко нешто што му није јасно“ (стр. 123). Код њега изазива импулсе подражавања само онај поступак који види код човека или саплеменика а чији смисао он схвати (стр. 175).

Келер ту говори о подражавању ненавикнутих поступака и оставља, стога, на страну инстинктивна подражавања. Али свакако се и ту примећује аналогија између детета и антропоидног мајмуна.

Трећи изборни чинилац јесте л и ч н и, на који у новије време нарочито скреће пажњу Гринбаум (Grünbaum).¹ Дете подражава тамо где је са другом личношћу везано у заједницу, и подражава стога што се уска везаност заједнице показује и у једнаком такту рада. Гринбаум каже тачно: „Не подражава се комплекс осећаја који се претставља као покрет, него лице које изводи покрет.“ Доцније ће се показати, нарочито код говорног подражавања, како избирачки дете каткада при томе поступа.

3. ПОЧЕЦИ ИГРЕ

У скупу свих акција одојчета чине само један делић оне које су упућене непосредно постизању неког циља, као што су тежња к неком човеку или предмету, изражајни покрети тражења помоћи и радња које су везане са примамом хране. Велика већина дечјих радња не служи непосредном остварењу неког циља који лежи изван њих, него су довољне самесеби; то су игре.

Пошто ће доцније бити опширно² обрађено питање суштине и услова игре, то овде може бити довољно неколико наговештења која важе само о првим почецима играња код одојчета.

Малочас начињена разлика између „играчких“ и „целисходних“ радња постоји у тим раним стадиумима само за посматрача; њој не одговара нипошто разлика у душевном понашању детета. Јер, само у сасвим ретким случајевима стварне претставе циља одређују дечје озбиљне сврховите поступке. С друге стране, интензитет свести, којим дете прати своје тренутне интересе игре, често није мањи од душевног учешћа у радњама важним за живот, као што је нпр. узимање хране.

Ипак ту поделу морамо задржати. Налазимо се пред чудноватом чињеницом да једно младо биће изводи највећим делом

¹ Гринбаум га је начинио чак — свакако претерујући — општим основним принципом сваког подражавања уопште.

² Упор. главу XXI.

такве радње које изгледају бесциљне и стога сувишне. Настаје питање, како се то може сложити са телеологијом која влада у органском свету. Зашто се, дакле, игра одојче?

У првом реду несумњиво стога, што су у њему живе покретачке снаге које теже за ослобођењем, а које се не искористе довољно озбиљним радом. Тако се сувишак снаге претвара у обиље покрета. Снаге избијају у праћакању и копрцању, у гукању, фрктању и кијању, у пузању и котрљању, у бацању и ударању свакојаким предметима, у лупању звечке и прскању водом. (Спенсерова „Теорија ослобођења“).

Због те везе обим и јачина кретања у игри мора да зависи од количине сувишне снаге. Стварно, свако опадање количине снага опажа се у попуштању активности игре. То је потпуно јасно код свих обољења: снаге које се налазе у детету потребне су сада за борбу против унутрашњих сметња, те не остаје више нимало сувишка за играње. Одједном престаје задовољно бацакање и пријатно гукање, уживање у играчкама итд., да би се опет вратили са оздрављењем. Један пример за јачину те плиме и осеке.

Хилда 0;6¹/₂. „Јако запаљење плућа са грозницом бацила је дете за четири дана у потпуну апатију са одбијањем хране. Са опадањем грознице попустило је и апатично стање, и кад је (после шест дана) дете почело поново као раније да узима храну, наступила је неочекивано изненада и душевна промена. Дете је захватила нека узбуђена радост; Хилда је кликтала, грактала и „причала“ да је било задовољство. Изгледало је као да је после болести уживање живота постало још јаче и тражило све путеве да се изрази.“

Али слична колебања у интензитету игре јављају се и без пропратних појава болести, што досада није довољно испитивано. Штавише, изгледа да је извесна периодичност у растењу и опадању тих примитивних покрета ослобођења општа и нормална појава ранијег (можда и доцнијег?) дечјег живота. Ми смо то посматрали нарочито код гукања одојчета, али и код покретања удова у игри.

Само што теорија ослобођења снага пружа, у најбољем случају, објашњење за „да“ али не и за „како“ игра настаје. Да ли је збиља сасвим случајно и свеједно којим се путем ослобађају оне енергије? Да ли игра нема никакав значај за дечји живот?

Одговор на друго питање дао је Карл Грос у својој познатој теорији предвезбе игром. Иако изгледа да игра не служи

никаквим непосредним циљевима, она ипак испуњује један врло важан задатак као несвесно аутодидактички предтечај за озбиљне акције у будућности. Тиме је откривена инстинктивна подлога играња. Склоности за будуће способности буде се дуго пре своје праве зрелости, да би се припремиле за доцније целисходно функционисање на слободан начин и на безначајном материјалу.

Посматрајмо главне стадиуме развоја игре у доба дојења с обзиром на њихову вредност за вежбу.¹

Најпростији облик јесте проста игра сопственим додирима. Тако играње рукама пред очима, које се јавља већ у првој четвртини године (упор. стр. 113), претставља вежбање у схватању облика и у исто време припрему за хватање. Бацакање вежба мишиће ногу и показује већ у своме наизменичном ритму специфичне покрете ходања (в. стр. 66). Даље, никад дете не би без неуморне игре гукања, која траје три четвртине године, савладало покрете језика грла, усана и плућа, који омогућавају будући говор.

Ева 0;4. „Гукање је сада постало задовољно „грактање“. Ева избацује тонове високе као тонови малог псића и изгледа да јој они чине велико задовољство јер их понавља често — она се игра својим грлом.“

Скупинов син 0;10. „Он производи шумове сваке врсте из чистог задовољства; он мљацка, шикће, дува, пишти (први покушај да изведе с), цокће, кашљуца, прави брр и брбља без прекида.“

Чим дете може да хвата, дакле у другој четвртини прве године, почиње његова игра предметима. Ономе који је посматра изгледа сасвим једнолична, пошто се састоји већином само од неуморних понављања истих покрета: новинска хартија се гужва, чак (у доцнијим месецима) и цепа, звечком се непрекидно маше, кашиком се лупа по столу да се ори, лутка се непрекидно избацује из колица, двадесет, тридесет пута. Ипак колико богатство доживљаја сусреће ту дете и како се ти доживљаји дубоко урежу у пријемчиву душу баш тим тако целисходним нагоном за понављањем! Доцније је свакоме хиљадуструко потребна способност да рукује предметима, да тачно управља њима, да их разликује, да се снађе у њиховим сплетовима; у четвртном месецу почиње његово доба припреме за то. Сваким ударом који дете произведе

¹ Упореди за ово и „Инвентар“ од Билерове и Хецера, који набраја игре посматране код 69 деце и пружа податке о роковима јављања појединих облика игре.

својом металном шољом на столу уреже оно у свој мозак: „Стварима се могу произвести шумови“ и „Ја сам узрок шумова“. И кад је Скупинов син (0;10) наизменично лупао кашиком о сто и метални служавник, то је он при томе доживљавао: „Различити предмети звуче различито“. Дете које цепа хартију има тиме малу поуку из физике и геометрије; оно примећује да предмети пружају отпор растављању, да се крећу наниже кад се пусте у ваздуху, да најразноврснији облици постају једни из других, да оно што је веће постаје деобом мање итд.

Ово не треба разумети погрешно. Разуме се по себи да не мислимо да дете стиче ова „знања“ у облику свесних претстава, да би могло можда добити појмове „узрока“ или „кохезије“. Ради се искључиво о томе, да се јави у детету интимно познанство са великим бројем опажаја и сопствених покрета и међусобних односа свих тих момената; и да тако стварно доживљени материјал својом све већом познатошћу буде темељ на коме се може изградити стварно сналажење у свету, разумевање ствари и њихових веза. Тај припремни рад сваке игре више је подземни, збива се највише у сумраку несвести и потсвести; свако говорно формулисање чини веће или мање насиље таквим несхватљивим душевним појавама.

Као трећа група игара одојчета јавља се поред поменутих у другој половини прве године игра са д р у г и м љ у д и м а; дете се више не задовољава усамљеном игром него хоће да има социјалне игре. Кад би било упућено на друге људе само оним односима који проистичу из стварних потреба његовог живота — то би било врло мало; храњење, купање, преповијање у чисте пелене — то би било све. Али игра проширује ту област и чини да се већ примећују односи који тек много доцније постају стварност; то је први извор опхођења, стварно долажење детета у душевни додир са другима. (Упореди и главу VII, 2 с.).

Гинтер 0;7^{1/2}. „Већ недељу дана одговара Гинтер истим гласом на кратко изговорено „а“, и то једно за другим више пута. Нарочито брзо реагује кад је у својим колицима у другој соби код отворених врата и не види никога и тако успоставља везу између себе и човека кога не види.“

Исто је забележено за нашу ћерку од 0;8^{1/2}; дете је око седам до осам минута одржавало „једнозвучну“ игру разговора а да се при томе није уморило.

О односу дечка према његовој старијој сестри забележено је непосредно пре завршетка његове прве године:

Гинтер 0;11½. „Гинтер се много радује кад се Хилда „игра“ са њиме, кад му пружи играчке, вози га у столицци, игра и несташно скаче пред њим или слично. Од детета иде ка детету као неки флуид; ма да се говором не могу споразумевати разумеју се они тиме што су деца“.

Борба око својине — шта зна о њој дете од пола године? Шта о расанку и поновном виђењу? Ипак:

Гинтер 0;7. „Давање и брзо одузимање Хилдине лутке јесте игра која му чини велико задовољство; сваки пут се јави узбуђено клицање и жеља за хватањем. И игра звирења чини му велико задовољство; кад се појави из заклона глава онога који се са њиме игра, дечачић кличе.“

Врло је значајно, како изгледа, да је баш споменута игра звирења и скривања, типична игра детета од пола до једне године. Спомиње се увек у најразноврснијим дневницима нашим и туђим. Понекад се онај, који се игра са дететом, скрива иза столице или мараме а дете вреба напрегнуто, да би његово појављивање поздравило ускликом *да!* Или се пребаци детету марама коју оно са мање или више вештине скине да би се иза ње појавило сијајући од задовољства.¹ Очигледно је да необична драж коју таква игра изазива почива на супротности између самоће и друштва.

¹ Овде спада и игра коју ћемо поменути у идућем одељку, стр. 107.



Глава VI

СТИЦАЊЕ ИСКУСТАВА

1. ОПАЖАЊЕ И ПАЖЊА

Питање порекла човековог сазнања живо је покретало у свима временима психологију и теорију сазнања; доста често су се та испитивање враћала малом детету за пример, пошто се ту долази у непосредан додир са јављањем првих искустава. Нарочито је био омиљен тај корак код претставника емпиризма, који желе да изведу све човеково опажање, схватање и сазнање из чулних осећаја и њихових спојева. Душа новорођенчета је, по њима, првобитно сасвим празна; дете, дакле, мора сав материјал за доживљавање да прими споља, да омогући да утисци ушетају у његове чулне органе и да првобитно усамљене осећаје повеже асоцијацијама, чиме би се саме по себи створиле сложене појаве, опажаји, претставе и мисли.

Према томе, главне тезе овог учења, које је јако раширено и јавља се у разним облицима, јесу ове: пасивно примање чулних утисака који долазе споља; првобитно атомизовање садржаја свести у саме мозаикне каменчиће („осећаје“), изграђивање душевног живота механичким везивањем тих првобитно самосталних елемената. Међутим, ниједна од ових теза не одговара стварном развоју дечјег искуства; њихово одржавање било је могуће само дотле док није било стварних посматрања детета. Јер ова показују сасвим друкчију слику. Против прве тезе она износе, да се опажање не остварује само простим примањем него конвергенцијом спољних утисака са самосталном активношћу детета која им излази у сусрет. Против друге тезе указују на то, да полазну тачку душевног живота не чини мозаик издвојених осећаја, него једно недиференцирано, опште стање. Напоследку, на супрот треће уче, да се искуство образује и грана не механичким везивањем елемената у комплексе (асоцијације), него издиза-

њем појединих делова из општег стања. „Асоцијација“ може затим да постане активна тек секундарно, кад су већ добијени такви „опажајни облици“.

Да опишемо нешто ближе ове изворе човечанског искуства.

Под „осећајем“ се подразумева најпростији елеменат свега чулног доживљавања. Тај појам је неопходан у психологији; али се не сме погрешно разумети његово значење. Он изражава, наиме, једну а п с т р а к ц и ј у: кад бисмо могли раставити ма који опажај и замислити то растављање толико продужено док би постало немогуће даље дељење на простије делове, онда би се ти замишљени последњи резултати анализе назвали „прости осећаји“. Они су, према томе, само мисаоне, вештачке творевине, а ли не душевни реалитети. У стварној свести уопште се не јављају такви прости осећаји: тона, боје, температуре итд.; они су увек само несамостални моменти у било којој јединственој душевној појави. Та несамосталност је највећа, баш у прастању детињства. Душевно прастање — видели смо то већ раније (в. стр. 45) — треба замислити као једну дифузну општу сензибилност, као општу магловиту животну свесност, која још не показује издвајање појединачних доживљаја. У томе почетном стадиуму нема ни онога што је стара психологија звала „прости елементи“ нити онога што нова зове „облици“. Као год што ми, кад лежимо на софи, у полудремежу и са затвореним очима, не примећујемо ништа издвојено од светлости која продире кроз наше очне капке, од удаљеног шума са улице, додира одела, температуре собе, него све то стопимо у своје опште стање осећаја, тако — само још много неодређеније и магловитије — морамо замислити сензибилност малог детета. Према томе, не смемо почети питањем како се спајају првобитно издвојени елементи, него обратно: како се из тога смешаног општег стања постепено издвајају оне појаве свести које зовемо: опажаји, „искуства“. Тако, дакле, на почетку не стоји проблем асоцијације него дисоцијације или „и з д и з а њ а“.

То издизање може се објаснити само к о н в е р г е н ц и ј о м.

С једне стране на дете врше утицај дражи које долазе споља. Чулни органи одојчета, првих дана живота још врло мало активни (в. стр. 70), с дана у дан оспособљавају се све више за функцију, и утичу тиме да збркано опште стање прасензибилности добије

извесну уобличеност. Оно није више потпуно једнолично и неразуђено као магла; штавише у њему има места која се ма на који начин истичу специјалним квалитетима (обојеношћу, чујношћу, чврстином), извесном ограниченошћу линија, изненадним јављањем и нестајањем. Овде би спадао онај комплекс утицаја који долази од лица, гласа и благе мајчине руке, или од облика и шума звечке. Али само постојање таквих истакнутих места у сензорном општем стању, за себе још не значи неки опажај. Та места претстављају само један, спољашњи условљен чинилац у конвергентном процесу опажања; она претстављају само тачке ослонца за други чинилац, самосталну активност детета, која је делом телесне делом душевне природе.

Телесна активност састоји се из припремних покрета: истакнута места чулне области, која смо мало час споменули, изазивају такве импулсе покрета да чулни орган доведу у нарочито повољан положај за драж те може да је прима што је могуће јасније.

Замислимо неко узето дете, које додуше има мрежњачу способну за функцију, али је неспособно да покреће очне мишиће и главу: дете би у општем инвентару свога осећајног садржаја доживљавало сјајност, боје и облике, али никада не би дошло до издвојених оптичких слика, предмета и догађаја, јер би били немогући сви они припремни покрети за фиксирање, следовање очима итд. Исто тако осећаји додир на кожи не би водили до схватања опипаних предмета кад им се не би придружили активни покрети хватања, гребања, глађења.

Али урођени су и они сензомоторни спојеви, на основу којих на дражи следује окретање и приправност. Неки од њих функционишу већ првих дана живота, како је речено у претходној глави, други се образују у првим недељама живота тако брзо да не може бити речи о неком стварном учењу у чистом искуственом смислу. У питању је, дакле, инстинкт који брзо сазрева.

Међутим ни сензомоторни инстинкт окретања и приправности сам за себе још не би био довољна гаранција за стварање опажаја. Јер, пошто би у детету стално били активни покретачки импулси и других спољних и унутрашњих дражи, који секу те механизме приправности, то би њихово остваривање било стално у опасности, а њихово дуже одржавање просто немогуће. Томе од-

говара чињеница да се, бар у првим данима живота, стварно окретање на дражи дешава ретко и увек само за неколико тренутака.

То стање се промени брзо: снажи се с р е д и ш н а активност детета: п а ж њ а. Урођена способност за концентрацију други је унутрашњи предуслов за стварање искуства.

Као претступањ пажње може се сматрати способност детета да под утицајем нове дражи с к р е н е пажњу са рада којим се бави. Већ у трећој недељи престаје каткада дрвање детета кад неко приступи његовом креветићу или кад се изненадно јави неки јачи акустички утисак. И тада почиње да функционише такође и права активна пажња. Држ која скреће пажњу не само да спречава радњу вршену дотада, него узима за себе и енергију ослобођену на тај начин. Јавља се она моторна приправност чулних органа која је нарочито повољна за примање дражи; сви остали покрети се спречавају — при томе органи који нису активни често дођу у нарочито стање напетости, најпогодније да спречи њихове нецелисходне покрете — напослетку то напету стање се с напором одржава неко време, да би се омогућило мирно и интензивно схватање дражи. — Тако од простог инстинктивног окретања к јасним дражима постаје ф и к с и р а њ е и п о г л е д а њ е, од трзања на јак шум с л у ш а њ е и п р и с л у ш к и в а њ е.

Хилда, крај 5 недеље: „Звиждање и певање прави очигледан утисак на дете; оно одмах престаје да се дере и показује напету пажњу, тј. очи су му широко отворене и непокретне као и цело тело“.

Гинтер 3 недеља: „Последњих дана гледање је утврђено потпуно сигурно. Наиме, кад се детету изненада приближи нешто — нарочито лице човека — поглед добија неку напетост, одређеност, која се не може превидети. Ако фиксирани предмет мења свој положај, и поглед каткада мења свој правац према њему.“ Три дана доцније: „Ако се дечко јако дере а неко му се изненада приближи, одмах наступа пауза у дерању и поглед се упуту ономе који долази“.

Пета недеља: „Поглед је све шири и напетутији; ако се приступи колицима оно погледа човека пажљиво; ако се узме из колица или вози у другу собу онда промена утисака изазове дуг поглед пун напетости и очекивања.“

Седма недеља: „Кад Гинтер лежи на столу за преповијање он тражи готово увек очима сјајан зид иза себе; ако буде окренут он одговарајући промени правац гледања да би зид задржао у погледу.“

Ева, трећа недеља: „На шушањ не реагује трзањем него напетом пажњом, прекидањем дерања, нарочито кад се звижде високи тонови,

звечка кључевима или кад се увлачењем ваздуха произведе шиштање. „Пажња“ се изражава у потпуној укочености тела и укоченом погледу. Исто тако утичу и јасно осветљена лица која се нагињу над њу.“

Да наведемо једну забелешку брачног пара Скупин из децјег доцнијег доба (дванаеста недеља): „Мајка је држала на крилу дете које је седело у носилци; оно је гледало пажљиво око себе и нарочито заинтересовано посматрало рибе које су пливале у акваријуму. Кад се један чиков изненада узнемирио и почео да кружи по суду, оно је живо дизало и спустило руке и јако раширило ноздрве. После неког времена поче птица да цвркуће и дете одмах окрете главу к њој; тачно је познало правац гласа и није више скидало поглед са животињице која је певала.“ (1, 9).

Наравно, не сме се у првој години очекивати много од те напрегнутости пажње. Нарочито је слаба истрајност детета; чим је оно схватило — ма како предано — неки израз са пажњом, већ у следећим тренуцима може се утврдити попуштање и окретање к новом утиску. Још код детета 0;11¹/₂ нашао је Иделбергер (стр. 253), низом малих огледа, да време, за које дете непрекидно пажљиво посматра показани предмет, никад није прешло мали број секунда; најдуже — 15 секунди — је био везан напрегнут поглед за један џепни сат стављен детету у руке.

Дакле, моторна приправност и концентрација пажње јесу два тесно везана средства, помоћу којих млада јединка издваја и потврђује поједине засебне појаве из дивљег прахаоса емоционално обојених осећаја, али у исто време их и *з д и ж е* из тога општег стања и доживљава као нешто самостално. Оне тиме постепено добијају карактер супротан ономе што се доживи само субјективно, оне указују ка спољашности, на објекте, укратко, постају *о п а ж а ј и*. Тај процес се врши врло лагано: дугачак пут води од примитивног ступња, на коме чулна драж делује искључиво на субјективно осећање пријатности или непријатности и изазива реакције одбране или окретања, до оног тренутка у коме доживи као стварно и „*о п а з и*“ неко лице, неку ствар, неки објективан догађај. На основу понашања детета не може се ни пошто са сигурношћу утврдити, да ли се у неком специјалном случају већ пробило до правога опажања предмета.

Из експерименталних испитивања Б. Левенфелда о акустичким реакцијама одојчета да наведемо следеће чињенице психологије развоја. Док се у првом месецу јављају само дифузне реакције

згранутости (шока) и незадовољства, долази у другом месецу прво диференцирање, те се на шумове (шкрипу) реагује негативно, тј. покретима згранутости, а на звукове (свирајке) неутрално. У трећем месецу се ствара веза вид — слух, тј. поглед се фиксира у правцу извора звука. Овај месец је право „доба слуха“ и трајност приправности за дражи слуха је врло велика. У четвртном месецу опада трајање и разноврсност реакција, реакције згранутости се ублажавају у изражајне покрете, а реакција осмеха јавља се као нова. У даљим месецима утичу само још такве дражи слуха које имају неки нарочити афективни утицај.

Фином интуицијом описује Адалберт Штифтер у својој аутобиографији постепен прелаз од дифузних, афективно обојених чулних доживљаја ка опажају спољњег света супротстављеног лицу. Може се ту оставити на страну питање, колико у томе имамо посла са стварним остацима пресећања (као што верује сам Штифтер), а колико са песничким накнадним дотеривањем.¹

„Далеко назад, у празном Ништа, има нечега што је сласт и милина, што је продрло у моје биће обухватајући га снажно, готово уништавајући га, и чему ништа више у моме даљем животу није било равно. Одлике које сам запамтио: био је то сјај, био је то метеж, било је то доле. То је морало бити врло рано, јер ми се чини као да око њега лежи свуда висока, дубока помрчина Ничега. Затим је дошло нешто друго, што је пролазило кроз моју унутрашњост нежно и благо. Одлика је: били су то звуци. Затим сам пливао у нечему што њиха; ја сам пливао тамо амо, у мени је постајало све мекше, затим сам био као пијан, напослетку ништа више... Следећи врхови бивају све одређенији, звукови звона, широк сноп светлости, румен сумрак. Било је нешто потпуно јасно што се стално понављало. Глас који је говорио мени, очи које су гледале мене и руке које су миловале све. Позивао сам те ствари. Затим је било нешто очајно, неподношљиво, затим слатко смирујуће. Сећам се тежња које нису постизале ништа и престајања нечег страшног, уништавајућег. Сећам се сјаја боја који је био у мојим очима, тонова који су били у мо-

¹ Ово место сам узео из Бернфелдове књиге (стр. 261). — Навод је толико више за дивљење што је Штифтер умро већ 1868, дакле није могао имати утицаја од модерних психолошких теорија. — Истицање неких места је моје.

јим ушима и милошта које су биле у мојој души. Све више сам осећао очи које су ме гледале, глас који ми је говорио, тонове који су све ублажавали. Сећам се да сам то називао „мам“. Осећао сам једном да ме те руке носе. У мени су биле тамне тачке. Доцније ми је сећање казало да су то биле шуме које су биле изван мене. Затим био је један осећај као први мога живота, сјај и метеж, затим није више било ничега. После тога осећаја опет је велика празнина. Стања која су постојала мора да су била заборављена. После тога уздиже се преда мном свет, пошто су дотада били опажани само осећаји. У мени су били само као осећаји чак и мам, очи, глас, руке, чак и шуме, како сам већ рекао..... Мам, што ја сада зовем мајком, стајало је тада преда мном само као облик и ја сам разликовао њене покрете...”

Разматрајмо сада појединачан опажај као такав. Већ раније смо напоменули да се не може нипошто сматрати као склоп састављен из самих простих осећаја. Штавише, он је отпочетка целина која се јасно издваја од свести као основе, и у коме је значај тонова, линија, боја итд., несамосталан, узајамно условљен и зависан од целине. Такву ограничену целину назива нова психологија душевни „облик“, а разуђеност и ред који је у њој „структура“.

Сваки опажајни облик развија се још даље за себе. Он је још сасвим оскудан и нејасан кад се у прво време постиже покретима приправности и концентрацијом пажње. Али он утиче даље као нова побуда за дану телесну и душевну активност и излази ојачан и у пречишћенијем облику из сваког таквог акта пипања и посматрања, примећивања и скретања пажње. Ограничавање предмета од околине се пооштрава. У унутрашњој структури се нагласи јаче једна ознака, сузбије друга небитнија — укратко: тек самостална активност својим целокупним током ствара облик, она је „убичавајућа“ активност.

Штавише не смемо говорити о „облицима“ као нечем што је просто предметно дато у свести, него о чистим „убличавањима“ у које улази и самоактивност телесне приправности и напор пажње, поред чулних момената боја, шумова и утисака чула пипања. „Звечка“ као опажена појава није за дете само спој виђеног

и опипаног облика и чувеног шума, него укључује отпочетка и ритмички активан покрет тресења и акт напрегнутог слушања.¹

Сад смо у положају да можемо дати право место и принципу асоцијације. Тек кад се уздизањем (дисоцијацијом) већ добију поједини опажајни облици, може међу њима да буде везивање. Везивање називамо асоцијацијом онда када један члан, који се јавља сам, може да повуче за собом други или друге. Код опажаја може та појава да се оствари на два сасвим различита начина: као „унутрашња-асоцијација“ и као „међу-асоцијација“. Прва се показује у оквиру неког појединачног опажаја: чланови који су повезани у структури задржавају и онда своју узајамну везаност, кад се чулним дражима изазивају у прво време само одломци опажаја. Тако може нпр. само мирис мајчних груди да побуди у детету асоцијативне покрете сисања и доживљај очекивања, јер у првобитном облику опажаја „мајчине груди“, једну јединствену структуру сачињавају утисци мириса, вида, пипања, укуса и покрета сисања. Напротив, међу-асоцијација се јавља тамо где се доцније споје две (или више) првобитно једна од друге дисоциране јединице доживљаја, и тако образују нову структуру временског следовања, просторне везаности, каузалног односа итд. И ту може један члан асоцијативно да повуче за собом други: тако кад дете створи разумљиво назив предмета од опажаја дрвета и (акустично-моторне) речи дрво, и после тога га увек погледа кад чује реч „дрво“.

¹ Горње излагање је покушај да се сведу гледишта психологије облика (Gestaltpsychologie) на основна схватања персонализма. „Облици“ нису нешто последње него произилазе из активности јединственог личног субјекта која уобличава. — Уосталом, вредно је истаћи да и сами претставници психологије „облика“ иду по унутрашњој нужности даље од целина свести, које су првобитно називали „облици“, и траже надређене целине. Тиме се нехотично приближују персоналистичком схватању. Баш испитивање раног детињства мора довести до тога. Оно наводи нпр. Кофку не само да постави моторне структуре као нарочиту групу поред сензорне и идеаторне (дакле чисто психичке), него и да призна изричито „сензомоторне структуре“, тј. уобличене целине у чијем су јединству психичко и физичко само несамостални моменти. Тиме се он већ сасвим приближио гледишту које горе бранимо; јер такве структуре су могуће само психофизички неутралном „лицу“.

Наведен пример показује у исто време да асоцијације могу постојати не само између садржаја свести него и између њих и покрета.¹

Утицај асоцијативних веза води даље од самог опажаја у област памћења.

2. ПАМЋЕЊЕ — ПРЕТСТАВЉАЊЕ

Морамо узети да функција памћења у најширем смислу почиње већ од првога тренутка у коме почињу да утичу чулни утисци. Ако се, наиме, неки чулни опажај јавља више пута, онда се збир тих сукцесивних утисака претвара у један општи резултат, који има извесну трајност. Први спољни знак тих најранијих појава памћења јесте „уознавање“ (тачније „поновно уознавање“) код детета — додуше радња која се мора замислити као врло примитивна.

Већ у другом месецу живота може се каткад посматрати да дете не остаје равнодушно према неким утисцима које је имало чешће — нарочито лице и глас мајке — него му они изазивају благ осмејак. У другој четвртини прве године ово познавање напредује чак до неке врсте „разликовања“: дете се понаша сасвим другачије према познатој личности него према страном.

Гинтер 0;3. „Кад сам (мајка) показала дете тек одвојено од груди једној гошћи и држала га при томе на руци (положај иначе пријатан детету), отпочео је Гинтер, који се мени још осмехивао и био већ сит, да развлачи ожалошћено усне и тужно да плаче (изразитије него што иначе плаче“).

Скупинов син 0;3¹/₂. „Познатим лицима смеје се на даљини од 3 метра. Страна лица познаје већ као таква и посматра их озбиљним, зачуђеним погледом: ретко кад њима полази за руком да засмеју иначе тако весело дете. Обично се оно само смеши погнуте главе.“

Ева 0;4¹/₂. „Јуче сам изненада приступила њеним колицима са једном дамом; непозната се саже над дете које то није очекивало и оно започе да плаче јако уплашено. Кад се нагну над њим мајка или отац, сестра и брат оно се обично смеши.“

¹ Принцип асоцијације је, дакле, психофизички неутралан исто тако као и принцип уобличавања и структуре; то такође намеће персоналистичко објашњење.

Пред чиме се налазимо у овом случају? Несумњиво то није сазнање, односно разликовање у обичном смислу речи. У детету се не збива процес свести отприлике овакве врсте: „ово лице одговара ономе које сам видео већ раније, а оно напротив нисам видео никад.“ Јер, нити се оно може сетити утиска који је био раније, нити може вршити поређење. Детету уопште још недостаје у томе свака веза са прошлошћу. Ранији учестани опажаји мајчиног лица утичу искључиво на тај начин, што дају нарочиту емоциону нијансу обновљеном опажају. Том предвежбом цео процес садашњег опажања је олакшан; утисак улази у структуре које већ постоје. Рад пажње тече глађе и може, стога, енергијом која јој стоји на расположењу да схвати и повеже више поједности него код утисака нове врсте. И тако опажај као доживљај може добити примесу задовољства, које се обично назива „квалитет познатости“ (Хефдинг) или осећање присности.

Дакле, имамо посла — бар за време прва три месеца живота — искључиво са везаним функцијама памћења. Ранији опажаји још не остављају самосталне трагове у свести него доприносе само подземно уобличавању доцнијих опажаја. Али то скривено утицање је врло важно, јер оно чини детету познатим и присним све ствари и догађаје који свакодневно утичу на његове чулне органе¹. Свако даље понављање учвршћује утисак, док напослетку опажаји нису довољно дубоко утиснути, да би могли оставити у свести самосталан заостатак у виду актуелног трага памћења, тј. претставе.

Наравно, да ослобођавање памћења од опажаја бива корак по корак. Као прелазни облици могу се утврдити: примарна слика сећања и асоцијативна антиципација опажаја.

Сваки опажај који има извесну снагу оставља за собом, и кад престане, неку врсту копије, тзв. „примарну слику памћења“, која додуше ишчезне брзо, али ипак може и код малог детета извршити неки утицај на свест. Тако Мисшин извештава о својој нећаци:

0;3. „Једна у светло обучена дама шалила се са дететом, али је затим променом свога места изненада ишчезла из његовог видокруга. Дете је на то неколико тренутака тражило нестали видни утисак.“

¹ О везаним утицајима памћења опширније у глави XV.

Неколико месеци доцније примарно памћење је тако живо да се може искористити за прве просте игре са дететом. Ако се одједном изгуби неки утисак који је интересовао дете, оно је њиме непосредно после тога још тако испуњено, да очекује његово поновно јављање; ако се деси то обнављање, дете кличе и никако се не умори понављањем игре.

Хилда 0;7. „Отпре неколико дана посматрала сам код детета нешто што ми изгледа као нека примитивна игра. За време док пије код мене на грудима окреће поглед к мени; погледам некуд на другу страну, дете престане са дојењем, окрене се са стране на леђа и гледа ме враголасто вребајући, што наравно не могу да посматрам ја него мој муж. Кад се затим лагано окренем детету његово лице пређе сијајући, задовољан осмејак, а забавну игру почиње изнова, направи неколико гутљаја, престане, гледа ме напрегнуто итд. Свако моје окретање изазива срећно осмехивање и произвођење лаких тонова задовољства“.

Асоцијативно очекивање и антиципација, који се такође образују у другој четврти прве године, доказују да у облику претставе могу поново оживети не само они утисци који су скоро проживљени него и они који су из далеке прошлости. Таква асоцијација се показује код детета по покретима одбране и окретању ка нечему, које упућује неком — још неопаженом него само очекиваном — делу општег утиска.

Хилда 0;4^{1/2}. „Отпре месец дана добија Хилда једном дневно чорбицу која јој се пружа кашичицом, док она лежи на мајчином крилу. Првих недеља било је врло тешко покренути је да држи главу лицем на горе; после сваке кашичице чорбе окретала се она на страну како је навикла при дојењу. Тек постепено навикава се она на други начин храњења, сада држи главу право и често спреми уста пре но што их додирне кашичица“.¹

„При купању јој се обрише лице крпцом која је навашена сасвим хладном водом. Хладноћа онда увек изазива одбранбене покрете главе и трупа. Отпре неколико недеља примећује се да ти покрети почињу (она повлачи лице уназад) већ онда кад јој се крпца тако приближи да она очекује њен додир.“

¹ Упореди нешто друкчије објашњење које даје Кофка (стр. 128) за горње посматрање. Он не верује да постоји већ стварно претстава очекивања него мисли, да је у општој структури „бити храњен“ кашика добила место као „пролазна појава“ која указује на нешто даље. Наравно да се са сигурношћу не може утврдити у ком се тренутку овога развоја јављају стварне претставе очекивања.

У току следећих месеци ти ставови очекивања постају знатно многобројнији и разноврснији; они воде већ до првих падања, разочарења, прибојавања, ма да се све то односи само на доживљавање најближе будућности. Дете примети да се са колица узима покривач и задовољно се бацака, јер очекује да га узму у руке; тим већи је бол ако примети да се мајка поново приближава са покривачем (Хилда 0;8^{1/2}). У времену одбијања може већ само приношење боце или шоље уместо груди које очекује, да изазове снажан протест, јер дете у свести предосећа претстојеће непријатности страног укуса и непријатног пијења, ма да доста нејасно.

Карактеристично је, дакле, за цео рани развој претставног живота да се претставе јављају не само као сећања која указују на нешто прошло, него као доживљаји очекивања који су упућени ка будућности (додуше најнепосреднијој). Тиме срећемо први пут један општи закон развоја: свест раније схвата везу са будућношћу него везу са прошлошћу. Разлог лежи у потпуно другом значају који има непосредна будућност за добро и зло јединке. Прошлост је шема на којој се не може изменити више ништа; дакле она може бити само област претстављања која је без везе са вољом. Напротив, будућност захтева целисходно поступање, став и прилогађавање, окретање нечему и одбрану, и спада стога у непосредну област животне воље. А воља има преимућство над простим претстављањем.

Не може се тачно утврдити кад је памћење толико самостално да може да доведе претставу у свест без непосредног спољњег потстицаја, дакле спонтано. Јер говор, главно средство којим човек доцније изражава своје претставе, недостаје потпуно, а други симптоми нису одређени. Да ли већ има претставни живот дете од 7 или 9 месеци кад у својим колицима лежи будно и остављено само себи? Да ли му његова свест показује ма какве унутрашње слике оних лица и ствари које су му познате из свакодневног саобраћаја, о лицу, гласу, изгледу мајке, о боци за млеко, звечки? Да ли је његово гукање само израз беспредметног угодног расположења или је пратилац једног, макар још штурог, доживљавања конкретног садржаја свести? Ми то не знамо и нећемо никад сазнати.

Према крају прве године живота постоји сигурно способност спонтаног и самосталног претстављања, што се, истина, може утврдити једино помоћу почетака говора. Зато имамо потпуно јасан доказ у следећем посматрању:

Хилда 1;0. „Јутрос сам приступила Хилдином креветићу; она одмах начини ручицама „молим, молим“ и рече одмах затим „лутка“, ма да нисам ништа држала у рукама. Сад је први пут било сасвим несумњиво да је дете захтевало нешто што постоји само у претстави, можда двопек који оно сада увек зове „лутка“, или њену играчку.“

3. ОСВАЈАЊЕ ПРОСТОРА¹

Постоји једна страна човековог искуства код кога развој постигне извештан завршетак већ у току прве године живота: то је „освајање простора“. У исто време у тој области је лакше него ма у којој другој пратити напредак од ступња до ступња. Ако се још к томе узме у обзир да се тако много расправљан психолошки проблем порекла схватања простора може решити само полазећи од психологије детета, онда је оправдана засебна, иако скучена, обрада те теме.

Израз „освајање простора“ треба да каже, да се не расправља само о процесу постанка опажаја и претстава простора, него у исто време и савлађивање простора у сазнању и делању. То двоје је потпуно недељиво; структурно јединство сензомоторнога не истиче се нигде тако јасно као у односу према простору; нема примања без прихватања; нема поимања без схватања, нема претстављања без свог става.

Из тога слеђује, да би засебно разматрање појава простора неке појединачне чулне области било потпуно вештачка апстракција. Првобитно нема нигде одвојених оптичких опажаја простора мрежњаче, тактилних опажаја простора при додиру коже, акустичних при упознавању правца звука, кинестетичких при вршењу и опажању сопственог покрета, осећаја полукружних каналића за

¹ Делимично је овде искоришћен мој ранији чланак: *Die Entwicklung der Raumwahrnehmung in der ersten Kindheit*; 1909. — Нова, теориски важна испитивања о опажају простора код малог детета налазе се код Билера (*Entwicklung* стр. 32 и д. и 57 и д. и код Кофке стр. 212 и д.).

регулисање равнотеже. Штавише, јединствено дечје просторно искуство се изграђује од елементарне и непрекинуте узајамне стопљености свих тих чинилаца. Што је у психологији простора тако дуго владала она апстракција која води у заблуду, може се објаснити само тиме што се она раније ограничавала на испитивање одраслих.

Исти разлог је допринео да се тапка у месту у препирци између емпиризма и нативизма. „Да ли је претстава простора урођена или стечена“? На то питање не може се уопште одговорити с обзиром на г о т о в о схватање простора и сналажење у њему код одраслога. Али психологија детета показује да је већ питање погрешно постављено. Нема ни једног јединог акта схватања просторности или сналажења у простору у коме не би учествовало и урођено и стечено. Схватање простора је сувише разноврсно у својим категоријама: простирање по линији, по површини и у дубину, облик, величина, правац, положај, удаљеност — а да би могла бити унапред потпуно завршена уобличена способност за њихово примање. Мора се ту „научити“ много шта. Али с друге стране неке су основе (нарочито опште схватање „простирања“) чулно толико јасне, и неки сензомоторни спојеви функционишу одмах или пак врло брзо са таквом сигурношћу, да је немогуће порећи постојање једне претходно образоване склоности за то. Стога је учење у области просторнога само једним делом чисто емпириско учење, док је оно другим делом постепено сазревање инстинктивних способности, за које индивидуална искуства претстављају само материјал за ослобођавање и вежбу. И овде, дакле, важи теорија конвергенције.

Да пратимо сада у појединостима овај процес развоја.

Као што је познато, математички простор може се претставити системом правих, који се пружа од једне нулте тачке у три димензије. Тродимензионално око једног средишта простире се и психолошки простор, такав какав је дат у опажају, претстави и просторном сналажењу сваког човека. Али, док се у математичком простору нулта тачка може узети сасвим произвољно, у психолошком простору је она тачно одређена у лицу јединке која опажа. Јер сваки човек је средиште свога простора, доживљава полазећи од себе димензије напред — назад, десно — лево, горе — доле. Та три пружања имају квалитативно сасвим разли-

читу доживљајну садржину, док су у математичком простору равноправна и произвољно заменљива. Напоследку: док је у математичком простору нулта тачка нека стварна тачка, у психолошком простору нисмо у стању да је одредимо: као место оријентације важи цело тело јединке — или бар глава. Тако се „спољњем простору“ насупрот јавља „субјективан простор“ као специјалан облик схватања; све особине и односи спољњег простора долазе ма у какву везу са субјективним простором и добијају тиме са своје стране своју психолошку карактеристику.

Али, не сме се мислити да мало дете одмах потпуно завлада субјективним простором, — дакле да упозна корист и положај покрета, величине, облика сопствених удова — и тек онда прелази на освајање спољњег простора; пре се оба развијају упоредно и у сталној узајамној вези.

Субјективан простор. Кад покушамо да анализирамо, који осећајни доживљаји учествују као моменти у структури опажаја субјективног простора, срећемо се пре свега са такозваним осећајима покрета, утисцима, који се добијају од сензорних живаца у мишићима и зглобовима и живо се надраже од свакога покрета удова. И у стању мировања удова постоји приближна свест о њиховом положају: „осећај положаја“. Чим наступе јачи покрети главе, нарочито код покушаја дизања главе, даље код усправног држања главе при седењу и стајању, ставе се у покрет полукружни каналићи, оне три полукружне цевчице у унутрашњем уву проткане живцима, које дају вести о положају главе а тиме и целог тела. Врло мало се зна о развоју опажаја субјективног простора код детета. Само толико може се сматрати као сигурно, да се усавршавају од магловитих почетака тек напретком моторних радња — усправљања, седења, стајања, пузања итд.

Оптички се опажај сопствених удова искоришћава тек доцкан за просторно схватање сопственог тела. Кад дете почне да посматра своје руке, своје ноге, оне су му прво стране као ма који други предмети које гледа. Тек постепено асоцирају се ти видни утисци са кинестетичким осећајима и тамо локализованим осећањима, тако да тада дете постаје свесно да удови које види припадају његовом сопственом ја.

Нешто више знамо о начину на који дете постепено свлада спољњи простор; ту можемо разликовати „прапростор“,

„близ простор“ и „шири простор“. Органски главни носиоци тога развоја су: уста, рука и око; за схватање правца секундарно долази у обзир још мирис и слух.

Наведени низ је значајан стога што одговара б и о л о ш к о ј важности трију просторних зона. Оно што нам је „најближе“ у просторном смислу најближе нам је и за одржање живота, практично сналажење, интерес. Младо биће мора да се снађе прво у својој најнепосреднијој околини, затим се постепено проширује област њему приступачног простора.

Нарочито је интересантан значај уста за прво схватање простора, јер на доцнијим ступњевима развоја сасвим опада. Као једини део тела који врши једну специјалну радњу (сисање) од првог дана, уста имају прилике да стално примају утиске пипања, који ће стога добити релативну јасноћу и присност раније него ма који други орган. Тај прапростор је нека врста средине између субјективног и спољњег простора, јер непознат предмет мора да пређе у област субјективног простора да би могао утицати на чуло пипања. После мало недеља уста постају чак орган за хватање; кад се дечји образ додирне брадавицом дојке, отворена уста пружају се у сусрет предмету дражи; глава се окреће док не дохвати брадавицу. Уста одржавају још дуго превласт у области пипања, кад су већ други органи постали активни; па и доцније одојче трпа у уста сваки предмет који може да дочепат! Афективну подлогу тога „хватања устима“ треба тражити у првом реду у нагону за храном, даље у непосредном осећају задовољства које карактерише активност области уста као такве (в. стр. 124). Али истовремено се тиме врши и интелектуални задатак, да се познатијим и тачнијим тактилним осећајима уста утврђују и чине јасним још нови и нејасни утисци других органа (руке и ноге). Тако су уста дуго време контролни орган за све друге доживљаје простора.

Одмах у првим недељама живота постаје детету приступачан близ простор, а два до три месеца остаје дечје господарење простором ограничено готово искључиво на њега. Он се састоји отприлике из једне полукугле која се пружа око главе као средишта у правцу од лица даље, са полупречником од око трећине метра; што лежи изван тога остаје у прво време још изван сензорног и моторног господарења простором.

Инстинкти окретања (в. стр. 69), који функционишу већ у првим данима живота, односе се готово искључиво на тај ближи простор. То показује окретање главе ка мајчиним грудима, удаљеним неколико сантиметара а запаженим чулом мириса, исто тако као и кретање очију за сјајним предметима, које бива само онда кад су у непосредној близини лица.

Али главни орган блиског простора је рука.

У почетку рука није још оруђе него пасиван предмет опажаја: њу дете упознаје помоћу других органа, устију и ока. Сатима дугим сисањем прстију морају се произвести у простору специјални опажаји пипања баш о том делу тела; с друге стране игра се будно дете четвртине часова ручицама пред својим очима, окреће их тамо амо, шири прстиће, отвара их и затвара и добије на тај начин најразноврсније оптичке утиске. Тако се прво схватање оптичких облика свакако вежба претежно на сопственој руци, пошто у то време нема тако често покрета у оптичком близом простору детета.

Али рука постаје и сама оруђе и то у два смисла. Прво се врше само тактилно — моторне реакције; тј. утисци пипања који долазе преко руке изазивају покретачке импулсе. Дете хвата, гребе, гњечи све што му се да у руку или с чиме случајно дође у додир. Тако оно упознаје облике предмета који ступе у близ простор у два правца: оптички као обојене, сјајне, уобличене појаве, тактилно-моторно као тродимензионална тела. Сталним понављањем тих двоструких утисака ствара дете оптичко-тактилне асоцијације: оно учи да су ствари које изгледају округле или ћошкасте, уске или широке, прихватању обле или оштре, танке или дебеле — тако су те везе између оптичког и тактилног облика простора несумњиво стечене, али брзо прелазе у јединствене опажајне структуре.

Други ступањ се показује у пружању руке ка предмету који још није у додиру с њом. Али ма да општи импулс за хватање мора да почива на урођеној склоности, ипак искуствено учење има значајан удео у овлађивању правцем хватања — дакле у вези између места у видном простору, које заузима неки предмет, и покрета који је потребан да би се рука поставила на то место. Тек када је рука у безбројним приликама случајно дошла на исто место близог простора које је заузимао

неки невидљив предмет, долази дете до тога да припреми свој покрет руке за видљиве предмете. И опет прође неко време пре но што се из несигурних и лутајућих покушаја хватања развије непосредно и циља сигурно пружање руке ка предмету који се види. Таква сигурност хватања постигне се обично тек пошто протекну прва три месеца.

Значајно је како и у тим доцнијим фазама у хватању учествују још увек и уста. Врло често дете се пружа не руком него непосредно отвореним устима ка предмету видљивом у блиском простору; при томе пружа главу напред са највећим напрезањем.¹

Отприлике у исто време развија се и схватање правца звука. Кад се дете узастопце позива са разних страна оно окреће главу сваки пут у одговарајућем правцу. Оно се окреће ка извору звука и кад лупну врата, кад лаје пас, кад се чују кораци.

Чим дете може да хвата, пружа се прилика за испитивање његовог опажаја даљине. Наша лична посматрања супротна су често изражаваном мишљењу да дете првобитно види све видљиве предмете, близе и удаљене, као да су један поред другог, без разлике у удаљености, и стога покушава да хвата исто тако удаљене као и близе. Овај стадиум (који можда постоји код оних који су рођени слепи затим оперисани) разликовања удаљености према нашем искуству не може се опазити код нормалног детета.² Док је просторна област детета ограничена на близ простор близи предмети су ти који привлаче на себе његову пажњу и његове покретне импулсе. У то време се обично уопште не опажају удаљени предмети, пошто акомодација и конвергенција³ нису још припремне за њих; њихови дифузни утисци чине неодређену позадину за блиске предмете који се виде и посматрају јасно, али не постају

¹ То „хватање устима“ истакао је нарочито Дикс (Dix), који се на основу својих посматрања потпуно прикључује моме горе датом опису развоја.

² Наше налазе потврђује Дикс (I, стр. 14—15), а и Скупинове забелешке изгледа да се слажу са њима.

³ Акомодација је прилагођавање већег или мањег испупчења сочива на даљину, тако да јасна слика увек пада на мрежњачу. Конвергенција очних јабучица је одређивање положаја очних осовина према предмету. Угао конвергенције је толико оштрији колико је предмет даљи.

и сами циљ опажања и тежњи. Изузетак чине у најбољем случају светли предмети (месец, светиљка), али и они нипошто не на начин који се често описује. „Хватање месеца“ нисмо никад посматрали. Могуће је да ту други посматрачи нису правили довољну разлику између: 1) изражајног покрета жеље коју изазива пријатан поглед на светлост без обзира да ли је могуће дохватити је, и 2) циљем одређеног покрета хватања које већ претпоставља да је светлост приступачна.

Упознавање ствари путем хватања претставља дуг и интензиван процес учења, који иде од грубих и простијих задатака ка све тежим. Засебно поглавље чине ту неприступачни предмети. То су прво они који се не могу дохватити због своје удаљености — о чему ће доцније бити речи — затим оне чудновате појаве које хватању стављају непремостив отпор, ма да су довољно близе. Какве финесе у структури простора упозна дете баш тим негативним напорима! Оне се могу обележити као „парадоксна просторна искуства“.

Дете види светлу, обојену мрљу, жели да је ухвати и наилази равну површину, на којој се обојена места не осећају ништа друкчије него њихова околина. То је његов први сусрет са претстављањем помоћу слике. — Или оно хоће да дохвати неки предмет и удара на неку глатку, невидљиву препреку пре но што му се рука приближила: тако се упознаје са провидношћу окна на прозорима и вратима. Или добије неку глатку ствар у руку, види у њој лице али не може да га ухвати ни спреда ни отпозади: то је сусрет са загонетком огледала. Даље, сунчани зраци који праве оштро ограничене пруге а не могу се ухватити: вода која цури при купању из сунђера и при хватању увек побегне; сенке, рефлекс светлости, лопта од сапуна која нестаје чим се додирне — све те појаве које почивају како на слагању тако и на неслагању између утисака вида и пипања, примећује постепено дете у другој половини прве године, и прикључује их као другу групу искустава масивном, чврстом и опипљивом материјалном свету.¹

¹ Та досад мало испитивана парадоксна просторна искуства малог детета заслужила би брижљивије, по могућству експериментално испитивање. (Само о понашању према огледалу постоје многа посматрања од Прајера, Скупина и других).

У току друга три месеца прве године почиње да се отвара дечјем оку даљ и простор. Конвергенција и акомодација подешавају се за даљину од више метара, а полупречник опажања оком проширује се све више. Дете позна мајку која улази на врата и боцу у њеним рукама, види и посматра пролазнике и кола при шетњи колицима или са прозора, тражи погледом нове утиске који могу задовољити његово уживање у гледању. Али ни сада дете не поставља тобоже један поред другог предмете који су различито удаљени у видном пољу; штавише, отварањем ширег простора дата је могућност разликовања оног што је далеко и близу; психолошки је, уосталом, сасвим разумљиво што се оно одмах јавља. За време епохе близог простора дете је имало само такве опажаје предмета у чију је структуру спадала „ознака близине“, а то су кинестетички осећаји јаке конвергенције и акомодације и велика разлика обеју мрежичних слика. У везу са покретом хватања ступали су само видни утисци који су имали такве карактеристичне пропратне појаве. Шири простор сада даје утиске са slabим осећајима конвергенције и акомодације и дво-струке слике са малим отступањем. Тиме се толико изменила општа структура опажаја да не утиче као асоцијативни покретач импулса хватања. Тако већ у првој години живота долази — као најпримитивнији облик оптичког процењивања дубине — разликовање између б л и з у (= у области хватања) и д а л е к о (= изван области хватања).

Као доказ за јасноћу тога разликовања нека послужи експеримент који смо направили на исти начин и са истим резултатима код сва три наша детета у њиховом узрасту од око 6 месеци. Кад је дете лежало задовољно на леђима у својим колицима приношен му је полако одозго један сјајан предмет (цепни часовник). Дете је укочено гледало предмет који му се приближава и пружало руке горе, али их је држало широко отворене (дакле покрет тражења а не хватања). Међутим, чим је сат дошао у област хватања, руке су се склапале и хватале. Покушај се могао поновити више пута узастопце и са истим резултатом.

Схватање величине предмета стоји у нарочитом односу према схватању удаљености.¹ „Привидна величина“ у којој опажамо

¹ Моја ранија излагања о схватању величине нешто су измењена, пошто сам се користио побудама Кофке стр. 214 и д.

предмет, зависи од два чиниоца који се укрштају. Чисто оптички, величина мрежичних слика се мења са удаљавањем предмета: јабука коју држим пред дететом даје на даљини од 1 м. око четири пута већу мрежичну слику него на даљини од 2 м. Кад би опажај величине био зависан само од величине мрежичне слике морали бисмо сваки предмет схватити увек у другој величини; никад не бисмо дошли до његове „стварне величине“. С друге стране, величина је константна за тактилно-моторно схватање; руци која хвата, јабука је приступачна само у једној величини. А пошто је са практично-биолошког гледишта неки предмет важан само онда кад се јавља као нешто у себи истоветно и константно, то онда тај чинилац константности постаје одлучујући моменат за смисао структуре схватања величине — и ми „видимо“ предмет у његовој „стварној“ величини и поред променљиве удаљености.¹ Додуше то „виђење“ није више прост осећај мрежичне слике. То је јединственост схватања једне оптичко-тактилно-моторне опште структуре, у коме оптички моменти нису активни издвојено и самостално. Величину мрежичне слике компензира у самом опажају утисак удаљености; и само кад овај буде несигуран или откаже сасвим, врши сама проширеност мрежице утицај на утисак о привидној величини, који иначе нема. Тако нам људи изгледају сићушно мали у сасвим великој, тешко мерљивој удаљености (нпр. посматрани с неког брда).

Пошто дете није још способно за финије оцењивање удаљености све док не може самостално да се креће, то још не функционише сигурно ни она „константност виђења величине“, те се могу јавити понекад гротескне обмане.

Гинтер 0;7. „Сестра има једну мајушну боцу са цуцлом за дојење лутке; њена висина износи можда 15 део праве боце. Кад је једном дечко био гладан и очекивао своју боцу показана му је у шали луткина боца. Он се на то узбудио у највећој мери и покушавао да је дохвати као да је права.“

Као што је освајање простора било врло несавршено док се дете само предавало оптичким и тактилним утисцима а није могло да хвата, тако је исто врло несавршено и освајање ширег простора

¹ Тако ми већином нисмо у стању да дамо рачуна о томе, да човек на двострукој удаљености „изгледа“ четири пута мањи него на удаљености упола мањој.

све док дете мора пасивно да чека да страни утисци дођу до његовог ока. Развој се усаврши тек тиме што дете активно свлада шири простор и препреке које су у њему. То бива на разне начине.

Шири простор има много више сметња за вид него близ простор. Предмети који леже један за другим заклањају се; неки још видљив предмет одједном ишчезава из неког другог. У трећој четвртини прве године дете се више не задовољава тим настојањем него почиње да тражи; око 0;9 је толико далеко, да уклања сметње за гледање потпуно целисходним сопственим потхватима. У то доба је нарочито чест случај да дете неуморно избацује из колица све њему приступачне предмете, усправља се и нагиње кад их нестане из ивице колица, да би их видело поново. (О Скупиновом сину извештај много раније, 0;4^{1/2}; 1, 14). Још значајнија нам изгледа следећа забелешка коју смо начинили о Хилди и тачно у истом узрасту о Гинтеру.

Хилда 0;9. „Кад је данас једно лице, које је стајало покрај колица и било за њега невидљиво, позвало дете, дохвати оно кревет који је сметао и повуче га мало наниже, да би — како је изгледало — видело онога који га зове. Покушај је поновљен и после дужег позивања реаговала је Хилда увек на исти начин, такође и кад се позив чуо с лева или с десна. Она је вукла кревет наниже увек са оне стране са које је долазио глас; теже јој је падало да вуче левом руком, кад јој је позив долазио с леве стране.

После тога, предмети ширег простора нису у области хватања; та сметња причињава детету много мука. Само виђење му није довољно, оно жели да има оно што види; потпуно је његово само оно што може да држи рукама; тек тако од „изгледа“ постаје опипљива стварност; као што су уста у првој половини године била првобитни контролни орган за руку и око тако сада рука постаје контролни орган за око — и остаје то за све време, ма да у слабијој мери.

Шири простор осваја се тек тиме што се претвара у близ простор, а у томе служи детету сопствено кретање. У другој половини прве године нема, осим првих претстадиума и почетака говора, ничега што би тако закупило дете као тежња у даљину. Да предмет из даљине увуче у свој близ простор полази њему за руком тиме што пузи, бауља и најзад хода. Тек тада може да се развија сигурно процењивање раздаљине на већим

отстојањима. Дете непрекидно доживљава, колико може да пузи и колико корака мора да начини да би дошло до неког предмета, и тако постепено везује оптичку слику коју чини предмет са извесног отстојања, са свешћу о напору потребном за његово достизање. Са тиме упоредо иде усавршавање оцењивања величине, пошто се оптички опажена величина све чвршће асоцира са растојањем које јој одговара. Због тога се више у простору који дете може да прође сопственим кретањем, не дешавају такве обмане величина какве смо споменули горе: „константност виђења величине“ (в. стр. 117) је осигурана.¹

Тако је према крају прве године живота углавном завршен груб део посла у освајању стварног простора. Дете може отприлике да схвати просторне ознаке ствари, њихов положај, удаљеност, облик и величину, и да заузме став према њима. Оно разликује оно што је близо и далеко, велико и мало, округло и ћошкосто, горе и доле, напред и назад — укратко, оно углавном има опажај простора који, додуше, још подлежи многобројним обманама и мора се у даљим годинама дотерати, избистрити, уобличити, али ипак не више обогаћивати начелно новим ознакама.²

¹ Експерименталан доказ даје за то Х. Франк. Он је дресирао децу (од 0;11—7;0) да дохвате већу од две шупље коцке, које су биле различите величине и стајале једна поред друге, а под већом је била чоколада. После довољног вежбања била су постављена два сандука у различитој удаљености од детета, тако да је већи, али више удаљен, бацао много мању мрежичну слику него стварно мањи. Ипак су испитаници готово увек ишли или бауљали ка већем сандуку, који је, дакле, упознат као такав и поред парадоксне мрежичне слике. То је важило већ за дете од 11 месеци.

² Пошто доцније неће бити прилике за враћање на финесе дечјег опажања простора, да наведемо овде један значајан налаз Фолкелта код детета вишег узраста. По његовом упутству испитивала је Дора Мусолд код деце од 3—6 година способност разликовања просторних облика на једно-, дво- и тродимензијалним просторним сликама. Резултат — у прво време изненађује — био је, да је мерењем оком било финије за разлике у величини тела (кугла) него за површине (кругова), ово опет финије него мерење једнодимензионалних права. Фолкелт с правом тумачи тај резултат помоћу психологије облика: „величина неког предмета се одређује утолико тачније — не уколико је геометриски простија и сиромашнија, него уколико је богатија ознакама, нарочито уколико више у схватање њеног облика улази не-оптичко, пре свега тактилно-моторно и емоционално, као код кугле.“ (Стр. 256).

Глава VII

ОСЕЋАЊА У ПРВОЈ ГОДИНИ ЖИВОТА

1. ЗАДОВОЉСТВО И НЕЗАДОВОЉСТВО И ЊИХОВ ИЗРАЗ¹

Видели смо раније да морамо признати извесну емоционалну обојеност већ првим магловитим стањима свести код новорођенчета, и да је од два правца осећања у прво време незадовољство интензивније него задовољство, у најмању руку много јасније се изражава. Снажан развој емоционалног живота у првој години показује се прво у померању нормалног емоционалног стања ка задовољству, друго у сталном порасту разноврсности и префињавању осећања.

Шилерова реч „срећно одојче“ тачна је углавном у најмању руку за здраво и добро неговано дете. Свакако да има непријатних осећања разних врста, о којима ћемо говорити доцније, ипак она чине обично само краће прекиде једног хроничног расположења пријатности и веселости.

Кад неко полугодишње дете плаче и виче један сат дневно, то је већ прилично много; али остало будно време испуњено је веселим животним осећањем, примањем укусне хране, пријатним купањем, задовољним гукањем, ревносним играњем, веселим бацакањем, зачуђеним посматрањем, уживањем у драгим лицима из околине.

У најлепше доживљаје младих родитеља спада посматрање првих знакова стања задовољства код детета: прво само нешто јачи сјај очију, лако подизање углова усана, затим појединачни гласови задовољства тихи као зујање, изразито осмехивање, право гласно смејање и напослетку крештаво ускликивање и задовољно гукање — један низ изражајних покрета који се проживи већ у

¹ Упореди монографију од Бухнера (Buchner), снабдевену dobrim фотографијама израза, даље у овој књизи прилог од Левина и слике 8 а, б, в, на листу IX.

току прве године живота. Ту нас већ сусреће специфично људско у одојчету, које иначе стоји још на готово животињском ступњу; јер животиња не зна за осмехивање и смех. Доцније се придружују и други облици изражавања задовољства, нарочито покрети окретања ка предмету који изазива задовољство: приљубљивање, ширење ручица, чупање браде и косе лица која воли и слично.

Али и испољавања незадовољства постају разноврсна. Првобитно тако једнолично дерање — обично гласовима уае уае — већ после неколико недеља толико је диференцирано по тоновима, да мајка може да зна да ли му узрок лежи у болу, глади или мокроти; онда се јављају и специфично људске сузе (код неке деце већ у првом месецу, код неке много доцније). Каткад дуго драње пређе у праве нападе, од којих дете добије плавоцрвено лице, измени глас или га привремено сасвим изгуби.

С друге стране, добијају тада постепено и слабији ступњеви незадовољства своје облике изражавања у обарању углова уста и уплашено укоченом изразу очију; често се може посматрати јасно, како се ови покрети израза лагано појачавају, да би одједном прешли у право плакање. Поред тога, налазимо код већег одојчета цвиљење, али и артикулисане гласове које испушта због глади или бола или у жудној чежњи; ту играју нарочито важну улогу, у другој половини прве године, комплекси гласова хам хам и мам мам. Чак штавише, гукање, које је уопште знак пријатности, може у извесним околностима добити тон љутите грдње, дакле јасно непријатан.

Сви ови први изражајни покрети имају инстинктиван карактер. На њима нема ничег конвенционалног и наученог, насупрот онима који се јављају доцније. С обзиром на тај моменат може се упоредити приљубљивање, као урођен израз нежности, са љубљењем које се тек тешко научи, или окретање главе од некога као знак одрицања, са доцнијим климањем главе.

Код Скупина имамо врло жив опис тих разноврсних изражајних покрета из средине прве године живота.

0;5!/: Дечко је седео у колицима; ми смо читали; он је, дакле, био упућен на то да се забавља сам са собом или својом играчком, али му то очигледно није годило. Он одбаца играчку и погледа нас са пуно ишче-

кивања. Пошто се ми нисмо освртали он отпоче да резонује: та, агга, атта-ава, мамм, хам. Без успеха! Он онда поче да избацује нестрпљиве гласове јецања, тврдоглаво исправи тело, баца се одједном напред, и поново укрупљено натраг; овим покретима чинио је изглед невероватне самовоље. Кад ни на то нисмо реаговали одјекну одједном један дуг пиштав тон, „и“; наш син је седео са затворено-црвеном главицом и стиснутим песницама, скупљене очи упућене нама имале су израз беса, и он се трудио да пишти снажно своје промукло, непрекидно и. Кад је напоследку дете узето на руке доби његово лице муњевитом брзином весело, задовољан, љубак израз.

Игра израза лица је и иначе необично разноврсна и изражава јасно и разговетно афекте који владају дететом: љутину, самовољу, страх, злу вољу, разочарење.“ (I стр. 17/18).

Инстинктиван карактер изражајних покрета указује нам на још дубље везе између осећања задовољства и незадовољства с једне стране, дечјег нагонског живота с друге. Уствари, смемо говорити о нагону детета за постизањем задовољства и за избегавањем незадовољства. Дете не само да прима пријатне дражи него се и само труди да их створи и одржи; нити оно само реагује нерасположењем на непријатне утиске, него тежи и да их избегне. Стога се код детета не могу потпуно одвојити изражајни покрети од смисаоних поступака: као што су покрети окретања нечему у исто време знак радости и средство да се продубе, тако су и покрети окретања од нечега у исто време изрази незадовољства и тежње да се отстране. Дете са грозом избегава непријатне чулне дражи; оно се окреће и скрива своје лиице пред страним личностима; оно љутито одбацује понуђене предмете, баца се уназад у љутини или укроти кичму тако да се не може свладати.

2. СТУПЊЕВИ НАГОНСКОГ И ЕМОЦИОНАЛНОГ ЖИВОТА

Али развој нагонског и емоционалног живота одојчета не може се разумети само из описане опште тежње за задовољством и избегавањем незадовољства. Јер у уске и прилично замршене везе са њима ступају још и садржајно одређени нагони, тј. урођени импулси ка тачно одређеним циљевима — импулси који се са унутрашњом нужношћу и магловитом саморазумљивошћу претварају у одговарајуће покрете. Њихово извођење прате, опет, природно врло различито обојени, специфично емо-

ционални утицаји и тако све то чини шарену и тешко прегледну слику. Разумљиво је, што је теорија која је покушала да постави ред, тежила да га свлада врло различитим груписањима.¹

Тако Бернфелд покушава да сведе разноврсност начина понашања код одојчета на два основна нагона, које он уписује на овај начин. „R нагони“ (нагони повлачења, нагони мировања, названи такође и нагони самоодржања) потребни су за сузбијање поремећаја, осигурање самоодржања, за „регресију“ у заштићено ембрионално стање. Док се ту ради пре свега о избегавању или отстрањивању незадовољства, дотле су „полни нагони“ упућени непосредно постизању позитивног задовољства. По угледу на Фројда овде се под полношћу подразумева свако задовољство од дражи, нарочито задовољство од додира, али у ширем смислу и задовољство омогућено другим чулима.

Примена ове поделе води нпр. до тога да се дете од 3 месеца карактерише на овај начин: понашање које код њега преовлађује састоји се од одбранбених радња, активности „нагона за ждерањем“, сисања пуног задовољства, задовољства од гледања. Два прва спадају у R-нагоне, два друга у полне нагоне. Развојем у другој и трећој четвртини прве године влада затим „тежња за овлађивањем“; она изазива усправљање, пузање, али пре свега хватање. И у томе учествују чудновато измешана два основна нагона. Циљ далеко највећег броја аката овлађивања јесте да се дође до неког предмета који би се стрпао у уста. Првобитни нагон за ждерањем („R-нагон“) спаја се ту са задовољством које се постиже телесним додиром руку, уста, штавише целог тела са предметом који се жели (дакле води порекло од полног нагона).

Наше груписање иде другим путем. Оно се оријентише према три главна циља на које се односе дечје нагонске побуде и осећања.² У исто време ми поричемо оправданост горњег ексцесивног проширивања појма полности .

¹ Ш. Билер и Х. Хецер били су такође принуђени при прављењу инвентара начина понашања у раном детињству, да осим „позитивних“ и „негативних“ реакција поставе још једну групу других („спонтаних“ реакција итд.).

² Упореди сличну поделу у одељку о игри одојчета стр. 62.

а) Органска осећања

Најниже на скали стоје они нагонски и емоционални покрети који се односе на животне функције организма као таквог. Емоционални моменти које познаје већ новорођенче јесу: глад и ситост, бол, непријатност од лежања у мокроне и пријатност од купања; они и даље задржавају свој основни значај. Интензивно задовољство може да следује и моторном ослобођавању унутрашње нагомиланих потенцијалних снага: бацакању, ритању, гукану, доцније седању и бацању уназад итд. Нарочито су наметљива испољавања емоционалних покрета везаних за исхрану; потсећају каткад на животињу: бес, кад глад није задовољена одмах, жудња пуна дрхтања при погледу на боцу која се приближава.

Психоанализа нам је скренула пажњу на велику улогу коју играју у животу одојчета нека стимулирана осећања органског задовољства. Делом се ту ради о општим пријатним стањима која се изазивају пасивним кретањем целог тела (вожња, цупкање, љуљање детета). Познато је како се таквим утицајима брзо може немир и дерање детета претворити у задовољан мир. Другим делом то су осећања одређених зона тела, чија веза са задовољством побуди одојче да увек наново изазове надражај сопственим кретањем и продужи га што је могуће дуже. У такве зоне спада у првом реду слузокожа усана, вилица и језика, даље гениталије и анус.

Дражење зоне уста бива сисањем („дућкањем“) нечега. Сисање — првобитно служи задовољавању потребе за храном — прелази свој циљ и постаје код детета циљ за себе — свеједно да ли га надражује део сопственог тела (прст на руци или нози) или неки стран предмет (цуцла). То дућкање може се каткад вршити врло предано; има деце код које се претвори у тешко искорењиву страст и траје дуго после доба дојења.

Што се тиче зоне гениталија и ануса може се посматрањем утврдити, да одојчад својом руком покушавају често додир тих делова тела и да други могу благим глађењем тих органа изазвати пријатна осећања. Изгледа да неке мајке и нудиље употребљавају то средство са две оштрице за лако смиривање необуздане деце!

Психоаналитичари (Фројд, Штекл, Хуг-Хелмут, Бернфелд) налазе у таквим појавама органског задовољства и дечјим акцијама везаним за њих, доказ за постојање „полности одојчета“. Они говоре о „страсти сисања“ о „онанији одојчета“ итд. Они су уверени да им ова два момента дају право за таква тумачења. Прво, слика коју пружа одојче занешено у своје дућкање: израз потпуног задовољства, дозвољава да се закључи — како они мисле — да оно осећа задовољство које се по врсти и јачини може упоређивати с полним уживањем. После тога, налазе се у изграђеном еротичном и полном животу црте, које показују сличност са тим раним инфантилним радњама. Пошто код одраслих постоји уживање у сисању, као и друге детињске радње — сада несумњиво наглашено полно — даље, пошто, у неким облицима полних ненормалности могу да помере ову или ону инфантилну радњу у само средиште љубавног живота — то онда имамо права, штавише и принуђени смо, да сматрамо већ одговарајуће појаве код одојчета као прве знаке еротике и полности. Ми не смемо — тако изводе они даље — појам „еротика“ ограничити само на односе са другим људима, нити појам „полности“ само на одређене функције правих полних органа. Примитивна еротика одојчета је „аутоеротизам“, тј. односи се само на сопствену личност; и она има своје нарочите, ерогене зоне које производе уживање, међу којима у прво време зона гениталија по значају далеко заостаје иза зоне уста.

Ради оцењивања ових тумачења да укажемо овде сасвим укратко на једно чисто теориско гледиште. Психоаналитичка теорија стоји у томе потпуно на гледишту психологије елемената кад износи доказе: комплекс појава који се увек назива „полност“, садржи саставне делове који су слични онима које постоје у доба дојења; према томе и те функције одојчета спадају у исту категорију.

Али, ако сада применимо гледишта телеолошке психологије, онда се појава „полност“, успркос све своје пуноће и разноврсности, показује као структурирано јединство, у чијем оквиру поједини саставни делови добијају свој полни нагласак тек од цел и не. Кад се створи једна таква нова општа структура психичког доживљавања, могу несумњиво у њу ући и елементи који воде порекло из детињства, могу чак у њој играти и неку важнију улогу;

ипак они нису онакви какви су били у детињству. Задовољство везано са сисањем психолошки је нешто потпуно друго кад постоји потпуно засебно (код одојчета), него кад (као у љубавничком пољупцу одраслог) чини један од делова општег доживљаја еротичког узбуђења, или је чак преношењем испуњено емоционалним моментима других еротичких подобласти. Слагање елемената никад нам не даје право да претставимо истоветност доживљајних целина. Стога се стварне поставке психоанализе о органском задовољству одојчади могу признати највећим делом, а да се ипак не да право њиховим сексуалистичким тумачењима.

Доживљаји органских незадовољстава могу потицати од одређене тренутне дражи света; али они могу бити везани и са трајним поремећајима целокупне животне ситуације одојчета.

Прво неколико примера за прву групу.

Ако се јаве сувише јаки утисци појединачних чулних органа, онда се не остварују опажаји него они утичу само као сметње за организам: тако се јаком лупом врата, снажним притиском, врелим леком, изазива незадовољство и дерање. Чак и слабији утисци могу утицати слично ако дете није припремљено за њих. Тако се једно од наше деце много уплашило изненадног приближавања очевог лица, кад је лежало у колицима у полусну, не очекујући ништа.

Значајан је утицај страха који се може каткад опазити код врло мале деце у случајевима тренутног поремећења стабилне равнотеже.

Ева 0;1. „Неколико пута могло се приметити чудновато трзање: једном кад је дете лежало на дивану и он се улегнуо под очевим притиском, затим више пута при купању, Ева је уплашено дигла обе ручице увис, као да се бојала да падне или да пропадне у воду.“

Ту имамо пример рефлекса страха, пошто дете још никад није упознало опасности пада или дављења.

На сличан начин урођене су, затим, такође извесне чудновате дечје и д и о с и н к р а з и је према извесним чулним дражима, код којих се не може наћи разлог за изазивање страха. Ми смо посматрали на морској обали једно од наше деце (0;8) како се снажно тргнуло увек кад је додирнуло мек морски песак — као

што чине неки одрасли при додиру сувог сунђера или неке љигаве животиње. Два наша детета (0;2 и 0;7) показала су необично јаку реакцију страхом на развучене тонове, било да су произведени засебно или на крају неке мелодије, коју су иначе слушали са великим задовољством. Неки психолози приписују такав или сличан ефекат црној боји; ми нисмо то могли утврдити за тако рано доба. Било би вредно испитати, да ли такве идиосинкразије имају у истој мери сва деца или индивидуално варирају, и да ли ту наслеђе игра неку улогу.

Од дуготрајних доживљаја незадовољства (изузев појава обољења) могу се споменути два, која спадају у нормалан живот сваког одојчета: добијање зуба и одбијање.

Избијање првих з у б а везано је готово увек са смањењем дечјег здравља, са раздражљивошћу, немиром, каткад и са малим променама температуре. Дете у то време осећа потребу да уједа тврде предмете, свакако да би надјачало осећаје надражења и свраба на вилицама. Али је степен поремећења душевне равнотеже већином мали, бар код здраве и добро неговане деце.

Изгледа да су први зубићи значајни много више за родитеље него за само дете; о томе сведочи не само поносито задовољство мајке, кад може прстеном или кашичицом да произведе звук у устима детета, него и многобројни чудновати народни обичаји, који су увек везани за добијање зуба. Симболичким тумачењем тих обичаја и промењеног дечјег понашања долази Бернфелд (стр. 199 и д.) на мисао да добијање зуба значи почетак нестајања полности из зоне уста (отпадање задовољства сисања), и њено претварање у зону напада и уништавања (уједање, жватање).

Као што је добијање зуба физиолошки условљена појава, тако је о д б и ј а њ е социјално условљено: дете ту подноси последице једне одлуке која долази споља, а коју врло често одређују мотиви који немају ничег заједничког са његовим сопственим развојем. За етнопсихологију је врло значајно што је време одбијања врло различито;¹ има културних и примитивних народа који одбијају децу већином пре навршетка прве године, других код којих дете од две и три године још добија мајчине груди, напоследку има неких код којих деца још од девет и де-

¹ Бернфелд, стр. 217.

сет година каткада доје код мајке и постепено се сама одбијају без мешања одраслих.

Према томе, одбијање је прво стварно мешање у животну област одојчета; мајчине груди, извор најјачих осећања задовољства, одузимају му се у доба у коме их се оно само не би одрекло још дуго. Разумљиво је што то мешање може на дете јако да утиче. Врло често дете одрекне да прима храну у новом облику: знак, да не влада више њиме слеп нагон за храњењем, него му је пријатна ситуација при сисању на мајчиним грудима постала важнија него задовољење глади. Каткад то одрицање хране чини увод у дуготрајне тешкоће при храњењу детета — тако да се може говорити о „трауми“ одбијања. Такви потресни утицаји биће толико јачи колико је мање припрема било за одбијање. Тај процес може протећи без трајнијих трагова, ако се прелаз врши постепено од храњења само грудима ка мешаном, а за то време дете доји у све већим размацима.

За психоаналитичаре је одбијање у сваком случају траума. Оно значи „паразочарење“ човека, први стварни отказ, и претвара се у симболички пратип свих одрицања и трпљења.¹

б) Предметна осећања

Већ у првим месецима живота образују се и она осећања која имају ма какву везу са светом предмета изван личности.

У прво време то су они предмети који непосредно утичу на дечја чула или су детету моторно приступачни. Чула за предмете се буде и жељна су своје хране, дражи. Свако не сувише јако задовољење те глади за дражима постаје извор дечјег задовољства. Све светло, обојено, покретно, посматра се са најживљим интересом; исто тако на задовољство утичу певање, свирање на клавиру, тиктакање сата, жуборење воде — или дражи чула пипања: топло, меко, примање утиска додира или дувања.

Психоаналитичари опет обележавају као „полна“ сва осећања задовољства, која се исцрпљују у чулној пријатности од утицаја дражи као такве, а тако исто и импулсе управљене на стварање таквих задовољстава. По нашем мишљењу и тај је појам проширен толико да губи сваки одређен значај.

¹ Упореди Бернфелд, стр. 215 и д.

Али дете не само да прима дражи од предмета; оно је и активно према предметима: хвата, покреће, обрађује, мења их. Тој активности одговарају осећања активности, доживљаји снаге и личне узрочности. Али, пошто те радње саме опет воде пријатним опажајима, врло гласним шумовима, видљивим покретима, новим доживљајима пипања, — то је задовољство, као истовремено сензорно и моторно, постало право задовољство у игри.

„Гинтер 0;11½. „Чудо прави са свачим што шчепа у руке — то је најлепша игра. Колико луђе толико боље! Зашто сва деца толико уживају у лому који направе сама? Мислим баш стога што га производе сама и што се узрочност осећа тако првобитно. Дете само начини нешто ударањем емаљиране чиније по столу, и то нешто што се може чути! И оно примећује да удару одмах следује шум — узрок и последица! То даје једно животно осећање, а бити сам узрок даје друго. Да ли смо овде на извору онога што је и за одраслога животно садржина и задовољство? Радити и стварати и учествовати у повезаности ствари.“

Даљи развој предметних осећања бива на тај начин што се осећања не везују само за тренутан садржај опажаја, него за често доживљене облике опажаја, који помоћу мнемичких процеса добију нарочито одређен предметни карактер (осећања познатости). Напослетку, како дете поздравља пријатним осећањима познавања она лица која често види (в. стр. 108), тако временом упозна и заволи неке предмете стога што непрекидно понавља њихов сложен опажај преко чула вида, слуха и пипања. И тако дете већ у трећој четвртини прве године има „своје“ играчке — звонце, звечку, лопту, луткицу — које врло добро познаје и не воли њихово потајно замењивање неким другим предметом.

Осећања познатости су пријатна у највећем броју случајева, али се ипак јављају каткад и непријатна. Тако је везано са осећањем страха упознавање предмета и лица која су некад произвела непријатна осећања. Такав страх показала је нпр. наша кћи (0;6) пред једним тампоном од памука који је употребљаван за чишћење носа, а у 0;9 пред лекарем. Тај страх, који почива на искуству, треба разликовати од горе поменутих урођених идиосинкразија.

Осећања познатости односе се не само на поједине личности и предмете, него напослетку и на целу околину и свакодневне

догађаје, који се дешавају самом детету и у његовој близини. Тако та осећања у својој целокупности чине трајну позадину свести о познатом и по себи разумљивом, од које се сада нарочитим емоционалним реакцијама „издиже“ све што је ново и старо.

Али тиме дете постиже опет један виши степен емоционалног живота; јер као што осећања познавања спадају у мнемичке појаве, тако осећања туђости воде ка интелектуалним процесима.

Емоционално стање чуђења јавља се кад неки стран утисак изненада прекине познато груписање опажаја или уобичајени начин асоцијације ма на коме месту. Чуђење је у своме чистом облику, углавном, појава која омета: душевно је ометен ток претстава и осећање познатости, телесно способност кретања; стога зачуђен човек чини утисак укочености. Таква стања укоченог чуђења доноси већ друга четвртина прве године. Нарочито рано утиче у том смислу музика, али убрзо затим и виђење лица и предмета, напослетку дражи других чула.

Прајер¹ 0;5. „Кад се дете налазило у железничким колима а ја сам се попео у њих после кратког одсуства, фиксирало ме је дуже од једног минута са отвореним устима (оборена доња вилица), са широко отвореним очима, и иначе потпуно непомично, показујући типичну слику чуђења.“

Скупин 0;6. „Показано му је џепно огледалце; са смехом и клицањем гледао је он своју слику у огледалу и хватао је. Одједном дечји поглед доби израз питања — оно се наже јако на страну и гледаше испитивачки иза огледала. На његовом лици очигледно се оцртавало чуђење, чуђење због потпуног одсуства делова тела која је оно иначе заједно са лицем обухватало једним погледом. Дечко је затим био занемео неколико секунда и гледао нас са изразом беспомоћног питања. Опет потражи његов поглед слику у огледалу, и опет се глава наже у страну и тражаше иза огледала; на детету се видело да стоји пред једном загатком.“ (I, 20/21).

Хилда 0;11. „Сад сам дала Хилди први пут један кекс да једе; онашала се врло чудновато кад је ставила колач у уста. Досада је стављала у уста (изузев течности) само своје прсте или гумене лопте, односно друге чврсте играчке. Она је више пута зачуђено видела колач, опрезно га грицкала и напослетку се добро оследила њиме.“

Емоционална наглашеност чуђења није једносмислена; постоји весело, плашљиво и више равнодушно чуђење. Али и ово

¹ W. Preyer I, стр. 108.

последње има тенденцију да се на крају крајева претвори или у радост због новог или у страх.

Чуђење ће бити пријатно обично онде, где је после свладавања прве сметње могућа несметана припрема на нову драж, која тада обузме сав интерес детета. Стога оно што је потпуно ново, а нема никакве везе с познатим утисцима, утиче обично будећи задовољство а не страх — ако га дете уопште схвата. Зато дете обично не показује у првој години живота страх од ватре и од животиња, па чак и од животиња из зоолошког врта, — једино што њихово рикање или вика изазива чисто сензорни страх.

Насупрот томе чуђење је јако непријатно већином онда, кад је у утиску измешано познато и непознато, тако да се осећање познатости не може ни сузбити нити задовољити. То производи код детета изгубљеност, осећање неугодности, које може да изазове најјаче испољавање страха. Тако код малог детета постоји — то важи и за следеће године — не само страх од непознатог, него и страх од неугодног.¹ Тиме се објашњава тако често плакање при појави страних лица: она су слична родитељима, а ипак су друкчија; она и говоре, али њихов глас није познат. Слично се понаша дете и кад поново види позната лица од којих је дуго било одвојено: пошто нема одмах упознавања, то је изглед стран, али ипак не тако нов као онај који никад није постојао; нејасна осећања познатости се мешају, и то онда збуњује.

Скупин 0;5^{1/2}. „Дечко није одмах познао очеву мајку која је била отсутна 10 дана. Кад ју је угледао и чуо њен глас викнуо је уплашено и неколико минута седео непомично и отворених очију на њеној руци, тек онда се упознао са њеном појавом и његово лице доби обичан, задовољан израз.“ (I, 19).

Један од најкарактеристичнијих примера таквог страха пред неугодним утврдили смо код Гинтера (1;0). Радило се о једној лутки, „којој је сестра скоро почупала перчин с главе, тако да је коса штрчала замршена и рашчупана, а на глави се видела велика рупа. Љупко лице лутке било је сасвим недирнуто. Ту лутку донела је једанпут сестра необично веселом дечку: на то он тужно завиче и окрене се од лутке са очигледном одвратношћу, само да је не би гледао. Пошто се опет смирио, десило се исто кад му је поново понуђена лутка.“

¹ Више о томе страху у глави XXXV.

в) Л и ч н а о с е ћ а њ а

Изнад органских и предметних осећања стоје они емоционални покрети који се односе на друга лица. Они постоје већ у првој години живота, бар у својим првим почецима. Саосећање са другим јединкама је тако елементарна појава да га налазимо, као што је познато, већ код животиња у изразитом облику. Код људског одојчета могу се утврдити прве социјалне побуде, како према одраслима тако и према другој деци.

Први дечји осмејак пада у други месец живота, кад дете чује људски глас; ниједан други звук не може да изврши тај утицај.¹ И кад се, даље, види како одојче од 6 или 8 месеци кличући шири руке кад види мајку, и узето на крило приљуби се уз њу, онда је немогуће сматрати то само као себичну радост која се не би ништа разликовала од радости због шарене, сјајне играчке — то је буђење једног личног емоционалног односа који се плете између детета и неког другог човека.²

Даље, овде спада извесна приступачност детета у последњим месецима прве године емоционалним заразама: на љубазан, осмехнут израз лица, благ говор одраслих детету, долази као одговор осмех и пријатно гукање; нељубазан, љутит израз лица и опор говор изазивају страх и непријатан утисак. Наравно да још нема у прво време стварног разумевања за осећања других људи, више је у питању инстинктивно понашање које стоји на истом ступњу са инстинктивним подражавањем, о коме је било речи раније. Али постепено из тога се развије стварно саосећање — да ли оно већ није постигнуто у следећем случају?

Скупин 0;11^{1/2}. „Кад смо се ми (родитељи) данас тукли у шали он одједном страшно викну. Да бисмо се уверили да ли га је уплашила наша вика, поновили смо сцену још једном, али ћутећи; дете је ужаснуто гледало оца, пружио жељно руке мајци и припило се усрдно уз њу. Јасно је изгледало као да дечко мисли да се мајци дешава нешто непријатно и као да је његова вика била израз његовог сажалења и страха за њу“, (1, 49).

¹ То су доказали Хецер и Тудор-Харт, који у томе виде у исто време прве емоционалне покрете персоналне природе.

² О уделу чисто чулних осећања у првим покретима нежности код детета упореди главу XXXVI, 2.

„Д а в а њ е“ је један други знак тек пробуђеног саосећања и ми смо видели да се јавља код једног нашег детета баш крајем прве године живота.

Хилда 1;0. „Јуче сам први пут приметила да је Хилда двопек, који сам јој била дала у руку, стављала мени у уста више пута не мислећи да загризе сама. Направила сам се као да одгризам и једем од њега, што јој је чинило задовољство.“¹

Свакако да има и појава које се могу тумачити као потпуно супротне сажалењу. Одојче које се игра воли да чупа очеву браду и мајчину косу, да гребе образе, да брка у очи; чак и на болне узвике оних које тако мучи оно одговара само гласним клицањем. Али немамо никаква права да због тога приписујемо детету од 8 месеци радост због бола који је проузроковало другоме и говоримо о „суровом“ сјају очију и „ђаволској“ пожуди (Скупин, I, 30/31). Исто тако мало постоји разлог да се у томе види почетак „садизма“ (тј. полно наглашеног задовољства у злостављању). Уствари је то само грубо и безобзирно испољавање инстинкта хватања; дете и не слути да његово незграпно хватање проузрокује бол.

Недавно је Шарлота Билер (II) вршила врло интересанта експериментална испитивања међусобног понашања деце. У једном американском саветовалишту за мајке увек је стајао велики број деце на расположењу. Онда су узимали по два детета, стављали их у једном одељењу једно према другом, тако да су могли да се виде, док су играчке лежале између њих. Сваки мали пар посматран је око десет минута. Тачни протоколи постоје за 55 парова.

Код деце узраста 0;5 ограничава се узајамни однос на „везу гледањем“; она се каткад погледају, али већином не обраћају пажњу једно на друго. У почетку друге половине прве године наступа велика промена. Дете се маша како тела другог детета тако и играчака, такође и онда кад су у руци другога; овом другом се то не допада, оно се брани и покушава да узме ствар натраг; може доћи и до неке врсте борбе. Пред крај прве године долази до поступака који изгледају у ужем смислу „социјални“:

¹ Даља литература о изразима саосећања скупљена је код В. Бека (W. Voegk, стр. 28).

играчке се од другог не само узимају него и дају другоме, показују, размењују се с њим.

Појава старешинства показује се већ врло јасно.¹ Једно дете дочепа се воћства, друго се покори; оно се понаша без сметња, ово са јаким сметњама. „Надмоћно дете окреће се ка другоме, иде к њему, додирује га, маша га се, узимљ даје, брани, показује, окреће се од њега кад се засити те ситуације, води и организује целу ситуацију. Подређено дете не усуди се да узме нешто, не сме да одрекне, збуњено је активношћу и нападачком вољом другог и подлежи сугестији и преношењу афеката (виче са другим) итд.“²

Ако су оба детета донекле подједнаких снага јављају се нове појаве, које тачније описује Ш. Билер — „супарништво“.

Како се кад конструише воћство зависи, наравно, делом од датог стицаја прилика, нарочито од разлика у узрасту деце. У 87% од свих „деспотија“ било је старије дете надмоћно. Супарништво је било могуће само кад је разлика у узрасту била мања од 3 месеца.

Али поред тих више спољашњих момената, играју у томе улогу већ и унутрашње склоности. Има деце која по склоностима свога темперамента и воље нагињу „деспотизму“, као и супротне њима.

На крају да дамо један мали исечак из стварног рада и понашања једног детета пред крај прве године.

Иделбергер (стр. 242) је забележио код свога сина (0;11) за време једног целог сата све што је радио, испољио и показао од тежња и емоционалних покрета. Ми ћемо овде поновити само главну садржину једне четвртине сата. Али већ из тога се могу закључити три ствари: 1. готово потпуно владање нагонских, вољних и афективних радња, насупрот слабим интелектуалним функцијама. 2. Изненађује разноврсност у врстама и правцима емоционалних покрета (тих четврт часа показују нам радост и жалост, радозналост и чуђење, љутину и недопадање,

¹ Врло сличне појаве су утврђене и код животиња, нарочито међу кокошима (Schelderup-Ebbe и D. Katz).

² Из предавања Ш. Билер на Интернационалном конгресу психолога у Гронингену 1926.

жудњу и одбрану). 3. Ћудљивост и неповезаност у душевном животу, неспособност дуже концентрације пажње и непрекидног следовања једном интересу.

(18 часова и 10 минута): „прави од радости „Х—Х“ — пружа руке у унутрашњост машине за шивење — са пода подиже једну кутијицу од палидрваца — баца је — пада и плаче — чупа длаку коже од јазавца, која је прострта на поду — говори „ваувау“ — жели да га дигну — прави зачуђено лице — диже кажипрст и каже „х х“ — од радости прави глас „х“ — жели да добије дрвен суд за млеко — пружа руке да га дигне мајка на крило — жели да погледа у спаваћу собу пошто је чуо отуда неки глас — лупа једном ногом по поду — погледом тражи госпођу Ст. и говори „бв бв“ — глође своје прсте — жели да узме дрвене играчке — виче од љутине — жели играчке — плаче — показује један мали прапорац и говори „х х“, као знак да би га желео — гледа с чуђењем једну звечку која се котрља — жели да је има — неће да узме пружен комад поморанџе — одбија — жели да га дигну са пода — жели да иде — више пута одриче да једе пружен комад поморанџе — узме га и проба — прави на лицу гримасу киселог укуса — једе — жели још један комад.“ (18 часова и 25 минута).

ТРЕЋИ ОДЕЈАК

РАЗВОЈ ГОВОРА

Овај одељак је у тесној вези са књигом: Clara и. William Stern: Die Kindersprache. Због велике опширности са којом је тамо обрађен проблем дечјег говора, мислим да се овде могу задовољити тиме да изнесем у кратким потезима оно што је најважније. Ради боље оријентације за евентуалну даљу студију указивано је свуда на одговарајуће одељке те монографије (4 издање). — Овде нисмо могли узети у обзир индивидуалне историје говора наша два детета, које сачињавају први главни део поменути књиге.

Књига је изишла први пут 1907, а 1924 у IV потпуно прерађеном издању. Узима у обзир сву ранију литературу у тексту и у библиографији.



У првим месецима живота акције детета готово не прелазе оно што могу животиње, штавише у неким је младунче животиње испред човековог, а нарочито у развијености инстинката. Али, развој човека прође брзо ту животињску фазу. На крају прве године живота стиче дете оне две способности, које се увек сматрају као главне ознаке разлике између човека и животиње: усправан ход и говор. Видели смо да усправан ход чини неку врсту завршетка у освајању чулно-просторне околине; говор отвара детету виши духовни свет. Моћ говора даје сасвим другу разноврсност његовим односима са ближњима. Говор постаје моћно оруђе снажног развоја његовог претставног, емоционалног и вољног живота. Напослетку, тек он потпуно омогућује самосталну мисаону активност: уопштавање и поређење, суђење и закључивање, комбиновање и разумевање.

Ма да се већ тиме оправдава нарочита пажња коју су посветили психолози детета баш развоју говора, морала је једна друга околност да појача још више интересе за ту појаву: лакоћа и брзина, којом тече процес учења говора. Колико труда мора да се уложи доцније у школи у учење неког страног језика, па да чак ни дуготрајна вежба не донесе стварно владање њиме — напротив, за нормално дете од 2—3 године изгледа да се лепи говор његове околине. Без учења глагола и вежбања у граматици напредује оно невероватно из месеца у месец; и кад има 4—5 година може се без муке споразумети о свему што спада у круг његовог интереса и дати одговарајући израз богатом садржају свога претстављања и мишљења.

Нарочито интересантно је учење говора због једне треће околности. „Дечји говор“ се показује не само као несавршен

претступањ говора одраслих, него и као самостална појава, као неко „наречје“, које има своје сопствене законе, чак и своје нарочите лепоте. Неке црте дечјег наречја имају интернационалну општост и тиме указују на елементарне прапојаве сваког говора уопште, какве се не могу више ни приметити у нама познатим конвенционалним језицима. Стога испитивање дечјег говора може бити важно и за лингвисту због проблема општег развоја говора.

Глава VIII

ПРЕТСТАДИУМИ И ПОЧЕЦИ УЧЕЊА ГОВОРА¹

1. ПРЕТСТАДИУМИ

У почетак говора рачуна се обично онај тренутак, у коме се јави први пут неки гласовни израз везан са свешћу о његовом значењу и намером да се саопшти. Само што тај важан тренутак има своју предисторију.

„Говорење“ ниче из нагонских покрета најпрвобитније врсте, који почињу да се буде још у првим месецима живота; само, у прво време су гласовни изрази још измешани са дифузним акцијама тих нагона и тек постепено се издвајају у самосталне акте.²

Прво постају покрети олакшања и изражајни покрети. Поред бацакања и гестикација, ослобођењу унутрашњих покретачких снага служи још и „бацакање“ говорних органа, и та испољавања: викање и гукање, јесу најважније предвежбе за говор. Ту се вежбају не само најважније артикулације, него се већ стварају асоцијације између извесних расположења и комплекса гласова који им одговарају, иако дете још није у стању да схвата глас као „знак“ истовременог емоционалног нагласка.³ Нагон детета за овим вежбама органа за говор тако је снажан, да оно чак не осећа ни потребу за акустичким одговором; и глувонемо дете гуче потпуно слично нормалном, тако да се дуже време не примећује његов недостатак.

Други корен говора је социјалне природе. Душевна веза с другим људима, која се успоставља већ у првим недељама живота, а коју дете тежи да појача најпримитивнијим средствима,

¹ Kindersprache, глава XI/XII.

² Kindersprache, стр. 121 и д. и W. Stern XII.

³ Упореди брижљиву специјалну расправу од А. и Г. Нoyer-а о говору гукањем код њиховог детета.

води до познатог лутања гласовних испољавања и припрема како говора тако и његовог разумевања.

У другој половини прве године јако се развије нагон за подражавањем и води до тога, да се поред других опажених утисака понављају и многи слогови и спојеви слогова које пред дететом изговарају други људи. И, ма да се то подражавање у прво време врши без разумевања, ипак оно обогаћује имовину детета у лично произведеним гласовима, ритмизовањима итд., дакле у материјалу за будући говор.

„Разумевање говора“ се припрема разним дресурама, о којима је било речи раније (стр. 81). Иако су неке речи, нпр. „прави ташин, ташин“, „где тиктак“?, за дете ништа друго до празни, уобличени гласови, у оквиру неке опште ситуације са којом је дете асоцирало неке радње, ипак се може постепено осамосталити баш гласовни моменат и подредити се са своје стране смислу радње: прво мутно „разумевање“ речи је ту.¹

Тако се дете приближава говору са три стране: 1) од изражајног покрета гукања, 2) подражавања без разумевања и 3) смисаоног реаговања на говор. Прави говор је почео чим те првобитне издвојене функције начине везано јединство.

Примери за та три пута:

Дете је тепало можда већ месецима мамам и на тај начин већ објективно показивало слушаоцу нека расположења (рецимо глад или чежњу). Али од гукања г л а с а постаје гукање р е ч и, дакле говор, кад оно субјективно веже неки садржај са м а м а м — при чему није важно да ли је тај садржај конвенционалан (мајка) или неки други (рецимо осећање глади).

Или, дете је механички подражавајући говорило деда (Берта) кад му је неко казивао ту реч, док једног дана изговарајући је не погледа девојку која се тако зове.

Или треће: дете је већ дуже време показивало разумевање речи тиктак — само не изговарајући је — тиме што се окретало у правцу сата на камину кад га је чуло. Кад оно напослетку једном изговори ту реч, то бива одмах са разумевањем.

¹ То прво „разумевање“ говорнога нема у прво време ничег заједничког са интелектуалним схватањем логичког значења речи. Прођу чак месеци док се не начини и тај корак. Упор. стр. 162.

2. ВРЕМЕНСКИ ОДНОСИ ПОЧЕТАКА ГОВОРА

Време ових почетака говора обично пада око прве четвртине друге године; ипак индивидуална отступања су врло велика. Има деце од девет месеци која већ располажу неком или неколиким схваћеним речима; али нипошто није ненормално кад се неко дете од године и по помаже готово искључиво покретима. Ови су некад толико пуни израза да су довољни за споразумевање. Према досадашњим посматрањима изгледа толико сигурно, да девојчице почињу да говоре просечно нешто раније него дечази и задржавају тај измак и у даљем развоју. После тога, млађа браћа и сестре уче да говоре обично брже и лакше него прворођена деца, јер су ова упућена на одрасле као учитеље говора, док она прва могу да слушају од своје браће и сестара њима много приступачнији начин говора. Напослетку, несумњиво је да развој говора код деце нижих сталежа почиње знатно доцније него код деце из образованих сталежа. Људи из народа немају толико много времена и душевне живости да би се стално бавили децом и говорили им.¹

Кад дечја способност говора почне да се развија, то не бива растењем равномерним темпом с дана на дан. Штавише, нигде се не показује тако јасно онај општи закон периодичности у развоју као у говорном напредовању. Времена застоја, која често узнемирују родитеље, замене се неочекивано епохама изненадног напретка, којима затим поново може да следује фаза лаганог развоја.

Стагнација се врло често показује одмах у првим почецима говора. Дете је релативно рано стекло способност смисаоне употребе једне или више речи; али после тога прођу месеци без даљег напретка, чак се понекад може изгубити и оно што је стечено. Тако се сав говор Прајеровог сина састојао читавих шест месеци само из атта (= отишао) и дакке (= хвала). Код нашег сина је реч да 2^{1/2} месеца испуњавала сву садржину говора.

3. ПРИРОДА ДЕЧЈЕГ ГОВОРА У НАЈРАНИЈИМ СТАДИЈУМИМА

Покушајмо да покажемо на једном примеру какву природу и какве особености показује дечји говор неколико месеци после

¹ О овоме види главу XI ове књиге.

првих почетака. На основу мајчиних забележака може се изнети следеће о нашем трећем детету, Еви, кад је имала 1;0 до 1;1:¹

Прво о гукању и подражавању детета:

„Ева је изванредно жива и брбља дуге приче које личе на туђ језик — тако су изразите. Изгледа као да хоће нешто да саопшти некоме. На тај начин није чаврљало ни једно наше дете. То је, очигледно, подражавање живог разговора у нашој децјој соби.“

„У њеним „разговорима“ гукањем често се чује нешто слично познатим именима. Тако се чује нешто слично као: хилде, елзе (дадиља). — Већ су сигурни делови њеног репертоара они гласови који јој се често говоре, тобоже са претњом, као ја ја, ти ти. Исто важи и за подражавање речи које су још без разумевања, али нарочито чудно звуче: ах где и ахерјех“.

О разумевању говора пише:

„Мора човек стално да се чуди јер се развој једва може пратити. У овом узрасту не може се утврдити: данас дете разуме мало смисао те речи, сутра више, прекутра све — не, него од једном видимо: дете разуме шта мислимо.“

Обим њеног разумевања говора показује се у овим забелешкама; на све речи и реченице које су јој казане реаговала је Ева целисходно, било показивањем именованог предмета, било извођењем изговореног захтева: ху (боца), хапенпапен (јести), татај (спавати), планш-планш (купати се), ба (возити се у шетњу), ште, ште, нупелн (сисати прст), баба (ружан), мах нуп (гласно извлачити прст из устију), гиб мир (дај), ду ду (претња), атер (отац, за родитеље), брбр (коњ), ваувау (пас), пупе (лутка).

Напоследку, њен говор са разумевањем обухвата до 1;1 ове речи:

ата (од 0;9) за оца и мајку; реч „мајка“ не изговара тачно ма да јој се често говори;

Пупе за своју лутку и насликану децу;

ваувау за пса — играчку, понекад и за насликане животиње;

му за многе животиње у књизи са сликама и за дрвеног коња;

бабе (ружан) као тачна реакција на захтев: „не дуќкај“;

хап или папап за јело;

¹ Одговарајућа тачнија излагања о наша два старија детета налазе се у: Kindersprache стр. 18/19 и 85/86. Даље, тамо су састављене листе почетака говора за другу децу (стр. 159), о којој извештава литература.

кукук за игру скривања;
 дуду за претњу у шали;
 да при давању своје земичке.

Овај преглед показује неке особине које су карактеристичне за најраније доба говора код детета.

Дечји дух врши несвестан избор од безбројних речи свакодневног говора које стално чује око себе, на тај начин што њихов далеко највећи број просто пусти да прође поред њега, док усвоји само неколико њих. И то, тај избор је двострук. Велики број речи прелази „праг разумевања“, њихов мањи број уздиже се и преко „прага говорења“. То заостајање активног говора иза његовог разумевања јесте, додуше, одлика која још траје и доцније, па чак и у доба зрелости (јер сваки од нас употребљава много мање речи и облика него што их је у стању да разуме при читању, слушању предавања итд.); али нигде разлика није тако упадљива као у првим месецима говора. Има много деце која се показују ванредно лења у активном говору, али која ипак не пружају разлога за узнемиравање, јер имају врло развијено разумевање за говорна испољавања околине. Код те деце јако развијен говор у покретима (мимика и гестикулација) замењује гласовни говор кога још нема.¹

Али, важан је и покрет (израз) онога који говори детету, по томе што тек он посредује код детета разумевање многих речи. Јер има извесних покрета чији је смисао детету одмах јасан; ако се они често јављају везани за одређене речи, онда напоследку и саме речи постану носиоци схваћеног значења. Кад дете научи да се усправи и пружи к мајци на речи „ходи к мени“, онда је то стога што су те речи увек биле везане са изразитим покретом широко отворених руку.

Врло је карактеристичан спољњи облик тога раног дечјег говора. Он не претставља неки сиромашан исечак из свакодневног говора, него се састоји готово искључиво из речи које су овоме стране. Откуда то долази?

Прво, разлози технике говора доприносе да се прве дечје речи ослањају што је могуће више на гласовне облике вежбане

¹ П. Шефер је изводио специјална испитивања о периоду чистог разумевања говора.

већ у гукању; ови се састоје готово увек из просте промене самогласника и сугласника; и то од самогласника преовлађује а и е, од сугласника усни (б, п, м), затим следују зубни (д, т), док грлени г, к) и пискави (с, ш) причињавају детету велике тешкоће или их оно уопште избегава.

Важнији него спољашњи разлози јесте један унутрашњи мотив, који даје дечјем наречју његово нарочито обележје: тенденција детета ка таквим речима код којих постоји природна веза између гласа и његовог значења. Далеко највећи број израза из говора одраслих чине „конвенционални“ симболи; звук речи пас (Hund) нема ни мање нити веће везе са предметом који означава него реч шип или дог; само путем асоцијативног навикавања може се научити да та реч и овај предмет иду заједно. Сасвим је друкчије са речју авав; јер, она узима један део непосредно из опажаја предмета и то врло упадљив — гласовно испољавање животиње, које се често чује; тако реч постаје природни симбол предмета.¹

Такви природни гласовни симболи јаче утичу на дечје памћење него конвенционалне речи; говор се ту надовезује на већ одавно увежбане преговорне везе; јак дечји нагон за подражавањем који се најрадије бави копирањем чувених шумова, мора сам по себи да води томе, да се таква гласовна подражавања коначно употребе за обележавање. Тако се околина и дете узајамно помажу да би од онога што пеја створили један део првог дечјег говора; тако постају речи: му и авав, бӓ и мијау, пуфф и тиктак, ам и многе друге.

Једна друга група природних симбола образује се гласовним изражајним покретима. Већ узвик првог тренутка у животу: уае, уае, окамени се доцније у реч ве, ве, која је коначно прешла из дечје собе у говор одраслих.² Сасвим елементаран глас за одвратност ае (изговорен кратко и отсечно) постаје код многе деце права реч која изражава одбрану, док обратно глас аи, за миловање, постаје реч за радост. Зубни гла-

¹ Асоцијација између гласа и значења је, дакле, код природних симбола унутрашња - асоцијација, а код конвенционалних међу - асоцијација (в. стр. 104).

² Наравно, ово важи само за немачки језик у коме Већ значи „јаој“. Прим. прев.

сови имају првобитно нагласак указивања; стога је реч да исто толико покрет за указивање, колико је то и пружање руке или кажипрста.

Комплекс гласова *мамамама* има чак двоструку изражајну вредност. Већ у другој половини прве године он често звучи као жалба и чежња: кад мајка одлази, кад дете не добија боцу коју већ види итд. Затим он прати само храћење као гласно жвакање, што се још може наћи код веће деце. Стога се не треба чудити што се тај праглас „за глад и љубав“ доцније претвара у ознаку за лица која су у првом реду позната за задовољење тих потреба: „мама“ и „нана“.

Појмљиво је што ти природни симболи нису везани за границе које важе за националне језике, те тако дечји говор разних нација и раса показује у многим тачкама сличност која изненађује. Тако се пас зове *вавау* не само у немачком него и у руском дечјем говору, у француском *оуа* — *оуа*, у холандском *ваф-ваф*, у јапанском *ванзан*.^{*} Још нешто: интернационалност не остаје ограничена на дечју собу него продире из ње у народни говор — као што уопште одрасли преузимају многе од дечјих природних симбола, те се тако објашњава између осталог она огромна распрострањеност гласовног облика *мама* (*ама*, *мам* или слично) за мајку. Тај израз је нађен нпр. у не мање од 100 африканских језика.

Много се расправљало о томе, да ли је тај први дечји говор, са својим преовлађивањем природних симбола, дело самог детета, или је то искључиво творевина околине која детету пружа те речи. И овде ће нам морати помоћи наш појам „конвергенције“: дечји говор је заједничка творевина склоности и говорних тенденција активних у самом детету с једне, и дражи које му се пружају споља за подражававање с друге стране. Ретки су случајеви у којима дете само из себе уздигне до говорног знака неку ономотопеју или неки природан изражајни глас; већином оно не дође до тога јер га околина предусреће готовим, уобличеним изразима (*ав-ав* итд.). Али је неким посматрањима сигурно утврђено да дете има за то способност.

* У српском *ав-ав*; прим. прев.

¹ Више о тој вези дечјег говора са општом филологијом: *Kindersprache*, глава XIX/XX.

Глас ам за изражавање жудње и хватање устима, употребљавају нека деца сама по себи за изражавање појма „јести“. — Наш син је око 1;5 дуже време обележавао сва осветљења, светиљке и слично гласом фффф, који није био ништа друго до подражавање дувања при гашењу светиљке. — Хилда је 1;7 обележавала малу дрвену воденицу, која је чегртала, помоћу ономатопеје еррр, пошто није знала њено име.

Али и у другим случајевима дете је активно; јер, и људи из околине му пружају такве речи само стога што знају да оно са сасвим другим интересом и вољом за учењем предусреће природне називе него конвенционалне. Често и одрасли ухвате неки глас који дете није употребило у циљу говора, и начине од њега праву реч. Један пример за то слагање:

Ева 0;11. „Она већ дуго оглашује своје тражење хране мљацкањем устима, које смо ми опет подражавали пред њом са **папап** или **хапап**. Кад је неко пита: „хоћеш да једеш“, не показујући јој никакво јело, она доказује своје разумевање мљацкањем или изговарањем **папап**.“

4. ДУШЕВНА САДРЖИНА ПРВИХ ПОЧЕТАКА ГОВОРА

Анализа спољњег облика говора знатно је лакша него подаци о томе шта треба душевно да значе најранији говорни изрази. У том погледу прављена је често грешка, јер су некритички преношена на овај рани стадиум гледишта која важе за говор одраслих. Да би се и ту дошло до исправног схватања мора човек да се ослободи сваког уобичајеног шематизма. Ма да се дечји говор, посматран споља, састоји из именица и усклика, још он уствари нема „врсте речи“; ма да се изрази употребљавају час на ужи час на шири круг предмета, дете још не господари способношћу „образовања појмова“ различите врсте. Почети говора су још потпуно преграматички и прелогички, и тек сасвим постепено се диференцирају из својих ембрионалних праоблика различите категорије речи и појмова, које нам изгледају по себи разумљиви елементи сваког говора.

Прва говорна испољавања детета нису уопште речи у правом смислу, него целе реченице; јер почетник у говору не говори да би изразио претставе као такве него свој став према њима. Само тако се може објаснити чињеница, како се једна иста

говорна јединица може употребити у тако изванредно многим везама. Дечје м а м а не може се превести у говор одраслих једном речју „мајка“ него само реченичним целинама: „мајко, ходи овамо“, „мајко, дај ми“, „мајко подигни ме на столицу“, „мајко, помози ми“ итд.

Дете још не може да свлада многострукост својих душевних доживљаја одговарајућом разноврсношћу говорних испољавања, и тако збија све оно што има да каже у онај једини комплекс гласова који одговара врхунцу душевног доживљаја, те је стога у највећој мери спреман да пређе тренутно говорну границу. Покрети, нагласак и цела ситуација, доприносе томе да се оскудном и многосмисленом изражају да потребна оштрина значења.

Извршна способност те „реченице од једне речи“ тако је велика, да дете дуго време не осећа потребу да проширује границе израза повезивањем више речи. Тако оно проводи у том стадиуму обично пола године, па и дуже; код Прајеровог сина трајало је то чак целу годину.

Психолошки се може та чињеница изразити овако: прва испољавања немају чисто интелектуалан карактер; она нису — као што се обично раније мислило — изрази за претставе, ознаке за предмете из опажаја или сећања. Хладно називање и констатовање још је далеко од детета; а фекат и воља морају учествовати да би се оно покренуло на говор. Мојман је чак ишао тако далеко да је, насупрот оном интелектуалистичком схватању, потпуно субјективирао прва значења говора и одрекао им уопште све претставно. И то није тачно; реченица од једне речи пре садржи још неиздвојена оба момента, стање и предмет, да би се они доцније искристализовали засебно. Први говор сигурно није чисто изговарање, али исто тако ни само клицање и јадање, него тежња ка нечему, одбрана од нечега, радост због нечега. Иначе се нпр. не би могло разумети како то да се радостан узвик ав-ав јавља само за псе и ма колико сличне предмете и слике, али не као општи узвик радости.

Напослетку, у прво време још није логички ни на који начин одређена ни област примене поједине речи. Има свакако неколико речи које се употребљавају за један једини предмет (нпр. мама само за мајку), и других које се примењују за низ сличних (нпр. пипип за све што лети, пупе за разне играчке). Ипак

реч мама није „индивидуалан појам“ нити реч пипип „родни појам“ у нашем смислу. У почетку још недостаје детету основно што се претпоставља за свако стварање појмова: сазнање да свака реч има трајно да претставља неко одређено објективно значење. Дете би за ово морало бити у стању да упоређује различите случајеве примене речи, било да би могло утврдити њихову истоветност (индивидуални појмови), било да би апстракцијом онога што је разноврсно истакло оно што је опште (родни појмови). Али да би упоређивало, морало би се сећати ранијих случајева примене. За све то дете још није способно. У неком садашњем говорном изразу не учествују ранији доживљаји као „сећања“ и „предмети за упоређивање“, него су само ту, испод прага, као творци више или мање чврстих асоцијација и као покретачи осећања познатости, везаног са речју и опажајем. Чисто асоцијативно реагује дете једном речи на садашњи доживљај стога што је некада раније ова или она ознака која је у доживљају, била везана са том речју.

То беспојмовно асоцирање објашњава такође како се нека реч везује час за ову час за ону ознаку утиска и стога се по вољи употребљава за најразноврсније предмете. Зато у најранијем дечјем говору игра тако важну улогу промена значења и проширавање значења, али увек без знања детета о „појмовним преношењима“ и „појмовним уопштавањима“. Оно увек живи сасвим у тренутку и асоцијативно искаже реч која му се наметне, често на основу неке сасвим неодређене сличности — без обзира на то што се та реч у другој прилици употребљава за нешто друго.

Једна од најранијих речи наше ћерке Хилде била је лупе, која је, пошто је први пут употребљена за једну стварну лутку, врло брзо примењена и за друге играчке, тако нпр. за њеног пса од сламе, зечића од тканине, али не и за једну другу главну играчку тога доба: сребрно звонце. Изгледа да је била довољна нека сасвим површна сличност утисака (приближна једнакост величине, утисци од пипања материје, нарочит састав) да би изазвала исту реч. Звонце које се толико разликовало оптички, акустички и тактилно, можда и емоционално од других играчака, остало је у прво време без имена.

На основу једног чудноватог слагања назвала је Хилда са 1;7 врхове наших ципела пазе (нос). Она је волела у то време да нас вуче за нос и открила такву „могућност да вуче“ и код врхова ципела.

Код малог дечка Е. Л., који је почео да говори тек са две године, лала (2;3) је значило прво певање, музику, затим пошто је чуо војну музику, и војника, напоследку све шумове па и немужичке, као прашење нечега или грдњу некога. — Узвик хух (huh, 2;6) био му је прво израз за стресање од хладноће; после је тако реаговао и на врело, напоследку на све непријатно. Он је био хух од мрака, али и дању од празне собе. Образина за лице била му је хух, па чак и вео и наочари.

Досад описани говорни успеси детета још увек имају неку сличност са оним што може и животиња. Јер ова има несумњиво способност — која код неких домаћих животиња иде прилично далеко — да реагује смисаоно на нека човекова говорна испољавања, као и нека рудиментарна сопствена оглашавања, која изгледа да су близу истима код једногодишњег детета. У оба случаја ради се о усамљеним изразима за предмете афективних стања и жудња, који се чисто асоцијативно понављају у одговарајућим приликама. И животиња има своје нарочите гласове за тражење хране, за радост због приближавања хране, за уплашену узбуну у опасности, за бол, за весело поздрављање неких лица. Али животињи недостаје, исто као и детету овог ступња, право г о в о р н о м и ш л њ е њ е; она не ствара појмове, не везује своја испољавања са упоређењима и уопштавањима и не слуги да свакој ствари припада једна трајна и одређена ознака.

Тај најнижи ступањ говора животиња не превазиђе никад, док га човек врло брзо остави за собом. Са даљим развојем ступамо, дакле, коначно у област која припада само човеку.

Глава IX

ДУШЕВНИ ЧИНИОЦИ ДАЉЕГ РАЗВОЈА ГОВОРА¹

И даљи развој говора, који после 1;6 води даље од описаних оскудних почетака, постаје разумљив тек онда кад се схвати као продукт конвергенције између говорних испољавања дечје околине, која непрекидно утичу на дете, и његових унутрашњих говорних потреба и способности. Дете које учи да говори, исто тако мало је само машина за понављање, као и самосталан творац језика; само помоћу заједничког утицаја подражавања и спонтаности развија се његов говор.

1. ГОВОРНО ПОДРАЖАВАЊЕ, ЊЕГОВЕ ВРСТЕ И МАНЕ

Као што смо видели, говор није био у почетном стадиуму сличан говору одраслих; оскудно дечје брбљање да се претвори у сређено богатство матерњег језика — то је циљ коме тежи развој следећих година. Наравно да тај, у прво време детету непознати матерњи језик, може оно да упозна само непосредним слушањем и да њиме загосподари само подржавањем говора; тако је подражавање уствари онај чинилац који у првом реду омогућује учење говора. То иде тако далеко да деца која не чују остану и без говора; и кад глувонеми доцније уче да говоре потпуно вештачким путем, то бива на тај начин што говорне покрете учитеља, очима посматрају а руком пипају, дакле опет помоћу подражавања.

Али код нормалног детета процес подражавања се не врши тако механички, да се прво слуша, после тога изговори и напо-

¹ Kindersprache, глава X.

слетку самостално говорно употреби свака реч, сваки грама-
тички облик, свака синтактичка веза. Кад би био такав случај,
дете које учи говор не би било уствари ништа више до фоно-
граф, који временом прима све више речи на свој ваљак да би
их обновио у згодној прилици.

Против тога говори већ околност што се само подражавање
јавља у различитим облицима (о којима је било речи на
стр. 58 и д.). Некад утиче оно потпуно несвесно и ненамерно,
некад је то енергичан вољни акт; тако кад се дете са очигледним
напрезањем труди да понови више пута неку тешку реч, или кад
пита за имена разних ствари или слика и понови их одмах пошто их
чује. У учењу говора постоји и друга разлика између непосредног
и посредног подражавања. И то, са растењем се све више губи
непосредно подражавање, које одмах понови чувену реч као ехо
(„ехолалија“), а посредно врши главни део посла. Код овога се
непрекидно примају дражи чула слуха, а да у прво време не
производе изражавање — док се после ти унутрашње сталожени
утицаји акустичких утисака не ојачају довољно да би избили ана-
логим сопственим оглашавањем. Тако се објашњавају она перио-
дична колебања у темпу напретка говорног развоја. Времена сла-
бог прираштаја активно употребљаваних речи нису стварни за-
стоји, него су то епохе унутрашњег стицања претстава за речи,
које прекорачују праг говора тек кад дође њихово време.

Најизразитији пример за ову појаву пружа свакако син Карла
Штумфа, који је уопште имао један врло чудноват развој говора.
Дечко је две године задржао један свој речник, који је стекао
у почетку учења говора и који се састојао највећим делом из
природних симбола и неколико сасвим осакаћених речи из сва-
кодневног говора. Од њих је он на своју руку образовао све
могуће везе речи и дуге реченице и реченичне низове, који су
изгледали као неки страни језик. Није се могло приметити ствар-
но подражавање говора који је чуо непрекидно око њега; он
је овај чак свесно одбацивао, тиме што је на позив да каже
за неким ма коју реч (нпр. коњ) реаговао својом дечјом речи
(х о т о). Али, језик његове околине вршио је свој утицај на дете
успркос његовог пасивног отпора; он је разумео све што се у
њој говорило — и напослетку се није могао више бранити тога,
да говор који чује претвори у активан говор. Једног дана — у

међувремену је напунио већ 3;3 — оставио је он изненада свој стари чудновати дечји говор и почео да говори разумљив немачки језик, и то одмах прилично без грешака — знак колико је била јака латентна припрема створена дуготрајним слушањем.¹

Супротност овом дугом латентном животу говора који се чује, чине случајеви који се често могу посматрати, а у којима нека кратка промена околине у говору — нпр. бављење са новом слушавком или пут у област другог наречја — нађе изненађујући брзо свој одјек у нагласку и начину изражавања код детета које учи да говори.

Уопште ми изгледа, да се код девојчица налази сразмерно чешће брзо реаговање одговарајућим испољавањима на оно што чују, дакле непосредно подражавање, док је код дечака дуже латентно таложњење утисака и само посредно подражавање.

Пошто подражавање чувених речи и реченица чини детету већ технички велике тешкоће, али га то никако не буну у његовим говорним покушајима, то мора резултат да буде више или мање непотпуно и погрешно подражавање онога што оно чује. Зато у саму суштину сваког дечјег говора спадају безбројна осакаћења.²

Сваку реч коју треба научити подражавањем потребно је чути, скренути на њу пажњу, изговорити је и запамтити. Тако се јављају четири извора погрешака: 1. *Сензорне* грешке: пошто опажај код детета још није довољно диференциран то остају незапажене финије разлике у звуку: прима се само оно што јако утиче на чула. 2. *Аперцептивне* грешке: слаба и колебљива пажња код детета чини да се оно различито понаша према различитим деловима речи које чује или само изговара. 3. *Моторне* грешке: артикулација и састав дечјих говорних органа још нису толико извежбани да би тачно производили неке гласове и низове гласова. 4. *Репродуктивне* грешке: способност сећања код детета није дорасла многобројним говорним утисцима; зато се при употреби раније слушаних речи поткрадају измене у сећању.

Неке најопштије гласовне појаве дечјег говора могу се свести на утицај те четири групе погрешака. Оне се могу окарактерисати отприлике овако:

¹ Упор. Stumpf II и С. и. W. Stern: Die Kindersprache, стр. 288/89.

² Kindersprache, глава XVIII.

Самогласници се схватају, изговарају и памте лакше него сугласници; они у мањој мери подлежу осакаћивању.

Између самогласника најлакше се изговарају а, ае, е, и и; зато се најређе осакате.

Од сугласника теже него други изговарају се грлени и непчани и ш; зато се најчешће осакате. Непчани гласови к и г, често се замене зубним т и д.

Ако је драж великог екстензитета онда од тога трпи интензитет пажње упућене њој; зато обимнији комплекси (дугачке реченице и речи) подлежу јачим осакаћењима неко кратки.

Осакатењу подлежу највише почеци речи, најмање наглашени слогови, пошто пажња обично иде испред изговора и упућена је углавном истакнутим деловима речи.

Значајно је да се међу дечјим осакатењем речима налазе сви они облици промена речи које је утврдила упоредна лингвистика у општој историји језика; тако у дечјем говору налазимо: изостављање (елизију) појединих гласова (а-а-о = какао), или целих слогова (сел = Karussell = „каруце“); замену гласова, при чему се најчешће непчани замене зубним (тафетане = Kaffeekanne = лонче за сипање кафе; дутер = guter = добар); асимилацију, тј. приближавање једног гласа другом, сличном у истој речи (кукер = Zucker = шећер; пајпе = Peitsche = бич); метатезу, тј. премештање гласова у речи (вилоине = Violine; мратра = Martha); контаминацију, тј. стапање елемената двеју речи (вајлрум = „weil“ и „warum“ = „јер“ и „зашто“; лиф = „lies“ и „Brief“ = „читај“ и „писмо“).

Томе треба додати још једну појаву, можда својствену само детињству, општу асимилацију: неки глас се тако јако прихвата да се и разни други приближавају њему. Тако је наш син око 2;4 почињао велики број речи које је изговарао немим или јасним х: хумпф = Strumpf (чарапа, хилх = Milch (млеко), хемел = Semmel (земичка), хатер = Vater (отац), хоте = Lotte (име) итд.

И с обзиром на осакатења изгледа да постоји разлика по половима: девојчице, које уопште више подражавају него дечаџи, примају већином тачније речи које чују него дечаџи. Ипак има изузетака и код једним и код других.

2. УДЕО СПОНТАНОСТИ

Уколико спонтаност детета учествује у развоју говора, није у потпуној супротности према подражавању, него га прожима и користи се оним што јој подражавање пружа као материјалом за самостално даље стварање.

Према говорним дражима које сусреће, дете се у прво време понаша б и р а ј у ћ и; из бујице речи које стално погађају његово уво, узима подражавање детета прво мало, затим све више; и кад тај избор ни на који начин не врши воља и намера, он је ипак и онда „спонтан“, јер је условљен унутрашњим склоностима и потребама детета.

Не спољашња околност, што се неке речи говоре гласно, наглашавају више, што су лакше за репродукцију него друге—већ унутрашња околност, што се дечји разум оспособио за примање неких категорија, чини нпр. да у неко одређено време нарочито много глагола прелази праг говора, док пре и после тога повећању речника доприносе углавном друге врсте речи. И тако сваки извршен избор постаје стварно симптом за стање зрелости духа постигнуто у том тренутку. Тиме постаје разумљиво и то што се код детета налазе извесне правилности у следовању ступњева говорних тековина, успркос тако великих индивидуалних разлика у развоју говора. Ту се изражавају општи закони развоја душевног сазревања, на основу којих свака фаза осваја за себе област речи и облика одређених за њу. (Примери у следећој глави). Пошто многи од ових закона важе релативно независно од начина говора околине која утиче, или од других прилика средине, то је тиме доказано колико је јак удео унутрашње даровитости и њеног постепеног сазревања у изграђивању дечјег говора.

Те правилности развоја нарочито су упадљиве тамо где се учење говора дешава под потпуно ненормалним условима.

Тако је глува и слепа Х е л е н К е л е р стекла говор тек као седмогодишње дете, и то помоћу азбуке чула пипања (прстију) која јој је куцана на длан. Тешко је замислити неки необичнији пут. И ипак је дете прошло сасвим сличан ред појединих епоха као нормална деца, додуше око три пута брже — што је било

последича њеног већег броја година. То сам могао да докажем табеларним упоређењима развоја говора X. Келер и наше ћерке.¹

Али принцип несвесног бирања подражавањем има још једну другу област примене. Дечје бирање односи се не само на материјал говора као такав, него и на личност чији говор подражава. Дете не прима на исти начин утицаје говора од свакога који говори са њиме, него остаје према неким људима нарочито равнодушно или их потпуно одбија, док са другима одмах ступа у однос подражавања и преузима од њих речи, нагласак и начење. У томе, углавном, важи правило да је подражавање толико интензивније колико је пример за углед сличнији ономе који подражава. Стога су нпр., старија браћа и сестре већином важнији као учитељи него одрасли; али код близанаца је слабији утицај старије браће и сестара него онај који они сами врше један на другога.²

Као пример за први случај (утицај старије браће и сестара) да узмемо само употребу заменице „ја“: прворођена деца називају сама себе дуго именом и врло доцкан дођу до употребе појма ја, јер ја одраслих није јака драж за подражавање. Насупрот томе млађа деца приме врло рано афективно захтевајуће „ја“ и „ија“, које чују од своје старије браће и сестара и употребљавају га потпуно тачно.

Избор лица за подражавање показује се нарочито јасно тамо где се у околини детета говоре различити језици.¹ При томе не само да се један од језика очигледно претпоставља другога, него нема ни право мешања те две области подражавања, што је психолошки нарочито значајно; за личности са разним језицима има дете издвојене центре приправности и служи се свим несвесно према потреби једним или другим језиком.

Два примера:

Испитивач — путник, професор В. Фолц (Volz) повео је са собом на дужи пут на Суматру своју жену и сина од 0;9. Тамо је дете, бавећи се стално са малајском послугом, научило да говори само малајски, док је немачки, који су говорили родитељи, био потпуно без утицаја. При повратку дечко је има 3;0; он је тада

¹ W. Stern, VI.

² Докази за то налазе се у књизи Kindersprache, стр. 294.

чуо да се говори само немачки — изузев малајског од слуге који је ишао са њима. Наишла је једна прелазна епоха: дечко је употребљавао оба језика, али не мешајући их. Права карактеристика тога доба била је непогрешно, сигурно осећање за то којим језиком говори. Али око 3;3 наступа изненада преокрет; малајски би потпуно избачен (и, да напоменемо, потпуно заборављен после кратког времена); додуше, дечков немачки био је у прво време непотпун и често потсећао по реду речи и конструкцији на малајски. Брзо напуштање малајског делом је потицало од дечковог искуства, да се људи друге боје и све што њима припада сматрају као нижи. Као што је, дакле, прво баш примитвност урођеничке послуге утицала да им је дете давало првенство у подражавању језика, тако је у вишој фази развоја оцењивање њих проузроковало тежњу да се што пре ослободи њиховог утицаја.

Жил Ронжа (Ronjat) француски филолог има Немицу за жену. Кад им се родио син, они су се држали начела „une personne, une langue“: отац је са дететом стално говорио француски, мајка немачки. Последица је била да је дете научило оба језика уредо, али готово потпуно независно један од другог. Оба језика оно је научило као деца чији је то матерњи језик, не спорије од њих и без нарочитог претрпавања. За оца, односно мајку, био му је примарно везан по један језик као нешто по себи разумљиво; нпр. ако му је отац дао неки налог за мајку (на француском) он га је вршио на немачком не преводећи. Мешања су били ретки изузеци, као рецимо германизам: *il bat le lion mort* (према: *er schlägt den Löwen tot* = он убије лава).

Док се принцип одабирања кретао још увек у границама подражавања, дотле једна друга функција дечје спонтаности води изван њих: дете предузима спонтану прераду материјала стеченог подражавањем и проширује тиме облик своје говорне изражајне способности. Заједнички узрок свих тих прерада је нека врста „говорне невоље“. Нормално, далеко брже расте множина доживљаја и потреба за испољавањем, него имовина у речима и облицима стечена подражавањем, те дете прави стога од

¹ *Kindersprache*, стр. 297 итд.

невоље врлину и образује од онога што је научило нова говорна добра, наравно, немајући појма о тој својој способности.

Дакле, дете се не помаже на тај начин што би сасвим из себе пронашло гласове који би онда добили значење смисаоних речи. Овда-онда тврдило се, додуше, да постоје таква „праства-рања“, али је то оборено тачним проверавањем, изузев незнатних остатака; у већини случајева могло се показати да се радило о сасвим осакаћеним позајмицама из говора одраслих.¹

Једно такво проналажење говора ни из чега било би и психолошки врло мало вероватно. Јер дете тежи, колико је то само могуће, за везивањем гласа и значења које је њему разумљиво; и кад није више довољна природна симболика подражавањем звука и изражајним покретима, онда морају већ упознате речи свакодневног говора² послужити као полазне тачке и повод за сопствено образовање говора.

Тако се нови говорни облици стварају аналого онима који су већ познати. Који било елементи облика, који су се били јавили везани са једном или више општих претстава и ту претстављали неки одређен прелив значења, примењују се такође и у обележавању других претстава, кад се оне јаве у истим преливима значења. Такви елементи гласова, који се могу пренети аналогично, јесу нпр. сви знаци за промене, помућени гласови и прегласи, предмети и наставци који изражавају множину, времена и облике поређења. Детету је само потребно подржавањем да научи код неколико глагола, да се глаголски придеви праве стављањем једног *ge** испред, и додавањем једног *t* иза глагола, да би оно самостално пренело тај принцип на произвољан број других глагола. На исти начин могу бити полазна тачка за обимну активност по аналогично: изведене речи које је дете чуло (као јахач од јахати, брдовит од брдо),** сложенице, синтактичке везе, специјални изрази („фразе“). Она, дакле, значи за стицање говора велику економију, пошто спаја најмању меру стварног учења са

¹ Kindersprache, глава XXI, »Urschöpfungen“.

² У најбољем случају дете овда-онда по нагону за игром брбља туђим гласовима, али и те гласове врло ретко преузима у свој говор.

* Реч је о немачком језику. Прим. прев.

** У овом случају српски и немачки изрази се поклапају. Прим. прев.

највећом мером способности изражавања. Број речи створених аналогијом мора да је далеко већи него што се објективно може доказати; јер се несумњиво могу упознати стварања по аналогији само онде где доводе до погрешних или необичних говорних облика; код исправних облика се не може одлучити да ли је дете до њих дошло подражавањем или аналогијом. Често је тенденција за стварањем аналогија тако јака да је тешко могу потиснути чак и интензивни утицаји свакодневног говора. Дете које употребљава облик *getrinkt* (неправилан прошли глаголски придев) аналого другим глаголским придевима слабе промене, чуло је безброј пута реч *getrunken* (правилан прошли глаголски придев) и разумело је већ одавно, али му то ништа не смета у употреби погрешног облика. Самостално стварање на основу унутрашње говорне навике за њега је економичније него памћење исправних облика подражавањем. Тек полако иде стварно учење у свим могућим облицима за потребом изражавања, и тако приближавање тачном свакодневном говору иде преко многих сметња и задржавања.

Да додамо још неколико даљих средстава којима се служи дете да би се помогло у својој говорној невољи.

Речи које необично звуче и изгледају као да немају никакве везе са већ познатим речима, претстављају, природно, тврде орахе за дечју способност учења; оно се инстинктивно брани од њих тиме што их мења дотле док звук не добије за њега разумљиву везу са значењем. Као што је такозвана „народна етимологија“ од »Sinflut« („велики потоп“) направила »Sündflut« („потоп греха“), тако у дечјем речнику од »Konditorei« („посластичарница“) постаје »Güterei« (од *gut* = добар, дакле: место на коме има добрих ствари), од »Pistole« (пиштољ) »Schießtole« (од: *schießen* = пуцати, дакле „пуцаљка“), од »Reißelbeere« (боровница) »Kreiselbeere« (од *Kreis* = круг, дакле „округлица“), од »Botanisiertrommel« (ботаничка кутија) »Sammelsiertrommel« (скупљачка кутија).

Ту се може говорити о „дечјој етимологији“. Наравно да се тај процес измене врши потпуно несвесно, али баш због тога је знак за унутрашње учешће детета у развоју говора; и онде где са намером само говори за неким, не може оно да искључи своју

потребу за унутрашњом мисаоном асимилацијом онога што изговара.¹

Напоследку, фразеологија детета је област његове активности; ако хоће да изговори неку мисао, за коју му међу наученим фразама не стоје на расположењу потребни изрази, оно се помогне како може, на свој начин. Некад се јавља чудноват л а к о н и з а м у том смислу што се, нарочито у тренуцима журбе и узбуђења, замршени мисаони низови збијају у мали број речи, на пример „мама грди у очима“ (= гледа као да хоће да грди; Скупинов син); »dueiba bett« (dueiba = писање, Bett = кревет; реченица треба да значи: „писање [очево] треба да иде у кревет, тј. да престане; Бергманов дечко 2;5). Некад се поједини изрази који недостају о п и с у ј у на више или мање оригиналан начин, али увек разумљиво. Тако је Гинтер назвао једну балконску ограду коју је сам нацртао: „тако нешто што се не пада“, а Хилда је нашла за кутију од шибица готово поетски обрт: „кутијица у којој су светлости“.

Тако дечја спонтаност учествује у врло различитим облицима у развоју говора и може у извесним околностима извршити утицаје који дечји говор много удаљују од уобичајених путева говора одраслих. Додуше, ту се јављају сви могући ступњеви; има деце код које толико преовлађује подражавалачко учење да остаје мало места за настраности спонтаног говорног стварања; напротив код друге утицаји утисака свакодневног говора изостају далеко за потребама изражавања сопствене душе те говорна невоља јако покреће спонтаност.

Пошто је, како је напоменуто, подражавање код девојчица, уопште узевши, јаче развијено него код дечака, то ће се, обратно, код ових више истаћи спонтаност. И уствари изгледа да се код девојчица ретко јављају таква тврдоглавства и бубе какве смо споменули о Штумфовом сину, или таква беспомоћна оригиналност коју је чисто имао говор нашег сина. Свакако да и код многих дечака остаје развој говора без таквих настраности.²

¹ Kindersprache, глава XXIV; Kindesetymologie.

² Примере нарочито успореног, затим нагло променљивог развоја говора даје Kindersprache, глава XVI, 2.

Глава X

ГЛАВНЕ ЕПОХЕ ДАЉЕГ РАЗВОЈА ГОВОРА

1. НАПУШТАЊЕ ПРВЕ ФАЗЕ ГОВОРА

Прва епоха несвесног случајног говора, коју смо описали у осмој глави, траје обично пола године или нешто дуже, а да се у њој ипак не начини неки велики напредак. Али онда наступа још једном одлучан обрт у развоју говора: пробуди се прва свест о значењу говора и воља да се он свлада.¹

Како су досада само овда-онда употребљавани комплекси гласова да би се изразили претставни и емоционални доживљаји везани са њима, тако је сада дошло до открића да тим комплексима гласова припада симболичка вредност и, у исто време, да сваки предмет има такав знак који служи за назив и саопштавање, дакле: да свака ствар има име.

Тај обрт се показује у два симптома: 1. у изненадно пробуженој дечјој потреби за питањем о именима ствари и 2. у наглом порасту речника, а нарочито броја именица.

И једно и друго може бити утицајно у различитој мери и не мора ни временски тачно да се поклапа, пошто имена скупљена питањима могу дуже или краће време остати у свести детета латентна, пре но што и њих почне да употребљава.

Код Хилде смо утврдили један период око 1;6, у коме су питање *i s' n d a s?* (= 'та је то) или демонстратив *d a s l d a s l* (= то, то), владали њеним говором и мишљењем и у коме је тражила име за све могуће реалне предмете и слике; истовремено је и речник показао брзо растење. Исто тако почео је и Гинтер неуморно да се интересује за имена предмета око 1;7 питањем *т о ? т о ?*; али код њега је прошло неколико месеци док је оно што је научио почео и да употребљава у говору. О Скупиновом сину пише 1;10: „Он много ужива да даје имена предметима. Да-



нас је стао на средину собе, показивао поједине ствари и говорио при томе: а м па, са дук, ко па (корпа)" (I, 88).¹

Овде описану појаву треба несумњиво сматрати као дечјег мишљења у правом смислу. Увиђање односа између знака и значења, које се у њој јавља код детета, у начелу је нешто друго него просто служење гласовним облицима, претставама о предметима и њиховим асоцијацијама. Захтев, да сваки предмет има своје име, био он ма које врсте, може се сасвим сматрати као стварна — можда прва — општа мисао детета.²

Али додуше, ни овде не треба заборавити дифузност својствену дечјем душевном животу. Свакако да сада речи постају „имена“ или знаци за ствари; али то не значи да оне одмах добијају сасвим равнодушан, само показни и чисто конвенционални однос према предмету (као за нас неки глагол или хемиска формула). Не, име има одмах још један, много првобит-

¹ У случајевима необичног развоја показује се овај доживљај открића каткад нарочито јасно. Тако је поучан опис који о тој појави даје госпођица Селиван, учитељица глувонеме и слепе Хелене Келер. То дете без оба виша чула, одрасло је до 7 године без говора. Напослетку је госпођици С. пошло за руком да систематски сређеним додиривањем његове шаке упозна дете са говором прстима. У прво време упознала је Хелена нешто мало знакова прстима, асоцирајући их са предметима које је истовремено пипала, али још није имала појма о симболичком значају знакова прстима. Али на почетку другог месеца учења десило се ово (према извештају саме г-це Селиван): „Отишли смо до шмрка, где сам дала Хелени да држи своју чашу испод отвора, док сам ја вукла воду. Кад је хладна вода потекла и напунила чашу откуцала сам јој у слободну руку „вода“. Изгледа да ју је тргла реч кад је следовала тако непосредно осећају хладне воде која се сливала преко руке. Она испусти чашу и стаде као укопана. Нека сасвим нова светлост изменила је њене црте лица. Она куцаше реч „вода“ више пута. Затим се саже, додирну земљу и запита за њено име, исто тако учини и за шмрк и ограду. После се одједном окрете и запита за моје име. Целим путем натраг била је узбуђена до крајности и обавештавала се о имену сваког предмета који је додирнула, тако да је у току неколико часова додала своје речнику 30 нових речи“. Упор. W. Stern, VI.

² У »Kinderspache« (стр. 124 и д.), изводи се тенденција детета за говором из три корена: експресивног, социјалног и интенционалног. Док су оба прва покретача активна већ у најранијим почецима говора (в. т. стр. 141 и д. ове књиге) дотле је интенционална способност говора (означавање онога што се мисли) могућа тек сада.

нији и примитивнији однос према стварима; оно постаје права особина ствари, и још нешто више: израз ствари. Сама ствар добија нову чврстину и трајност тиме што се може именувати; а реч прима нешто од физиономије предмета својим укотвљавањем у структуру ствари: она звучи тако како ствар изгледа или како се хвата или креће — једна врста стеченог односа ономатопеје која употпуњује природну ономатопеју (в. стр. 146).

Често се наводи пример Штумфовог сина (Stumpf II, 25), који је као мало дете пронашао име *marage* за каменчић, и то објашњавао овако још као младић од седамнаест година: „каменчић изгледа тако као што звучи реч“.

Ова нарочита двострука функција имена, да буде с једне стране ознака за ствар, с друге изразит део саме ствари, припада сваком примитивном говорном мишљењу и условљава ону мађију говора која се јасно показује код примитивних народа, деце, неких болесних душевних стања, али се не губи потпуно ни код нормалног и култивираног човека.¹

Отприлике истовремено са јављањем функције именовања (око 1;6 до 1;9) завршује се прва епоха и у синтактичком погледу: престаје влада реченице од једне речи и дете се оспособљава за спајање више речи у једно мисаоно јединство.² И ту разумевање већином претходи активном говору.

Хилда је могла већ 1;4 да изврши наређење „држи ногу на носу“, везивала је, дакле, тачно претставе носа и ноге, али тек 1;5^{1/2} изговорила је прву реченицу са више речи *da sieh wa u wa u* (ту види куцу), а 1;7 још пунију садржајем *alle alle Milch* (млеко је испијено).³

Разуме се да се те прве синтезе речи не изговарају тако глатко једна за другом, као што ми то чинимо у реченицама; штавише, карактеристично је врло често испресецано, паузама раздвојено избијање појединих речи. Дакле, ту се ради само о

¹ Упореди о томе нарочито Heinz Werner, II, 183 и д. и друга места, и Koffka стр. 244; даље: прилог Вернера овој књизи.

² Kindersprache, стр. 199 и д.

³ Интересантан изузетак начинио је наш син. Ма да је он иначе теже учио да говори него његова сестра, повезао је већ 1;2 своје многобројне речи у реченицу са више речи: *mu herstel* (= чујеш краву да муче?), *da is rара, sūa* (= ту је тата, види!).

малом низу реченица од једне речи; нпр.: Хилда какао = Хилда, ходи какао је готов, Ата — Рупре = види, тата, имам лутку (Ева 1;5). Тек постепено прелазе такви неповезани низови у чврсте везе стварног реченичног јединства.

2. ДРУГА ЕПОХА ГОВОРА

После свладавања прве говорне епохе наступа обично нагао развој; у оквиру кратког временског периода појаве се намећу тако брзо, да се морамо ограничити на истицање најважнијих ступњева.

Да бисмо показали брзину напретка да напоменемо одмах, да речник од 300 речи девојчица постигне обично са две године, дечко са 2;6.¹ Наравно, према своме саставу тај речник је потпуно „педоцентричан“, тј. груписан око средишта дечјих интереса, док се периферија тога круга постепено проширује све више и више; искључив материјал дечјег говора у првим стадиумима чине речи за најупадљивије утиске из блиске околине — родитељи и дадиња, играчке и животиње, одело и храна; даље, оно што звучи и креће се, што покреће дечју пажњу, као и радње упућене томе.

У оквиру самог тог речника врши се такође и раздвајање према врсти речи. Изрази слични узвицима, који у првој епоси говора једино постоје, губе се сада све више, а на њихово место долазе врсте речи које имају објективан значај, и то редом који се јасно види.

Потреба учења имена ограничава се у прво време на предмете и лица. Зато речник у прво време (дакле отприлике око 1;3—1;6), садржи поред узвика готово искључиво именице. Неколико месеци доцније придружују им се прилично брзо глаголи у већем броју, док у исто време број именица, наравно, расте све више. Тек у трећој фази се показују придеви као и сложенији облици говора: предлози, прилози, бројеви, итд.²

¹ Kindersprache, стр. 226—228.

² Kindersprache, стр. 244 и д.

О значају који имају та три отсека („стадиум супстанције, акције, релације и особина“) за развој дечјег м и ш л е њ а говорићемо доцније.¹ Овде ћемо их само приказати помоћу неколико статистичких података. Речник једне нормалне девојчице (Хилде) подељен је отприлике на следећи начин (изостављени су узвици): око 1;3 састоји се у 100% из именица; око 1;8 садржи 78% именица и 22% глагола; око 1;11 63% именица, 23% глагола, и 14% речи других врста.

Али на крају крајева, поједине речи чине само непрерађен материјал; најважнији је начин на који се употребе за изграђивање језика. Постоје два начина: измена речи променом и њихово везивање у синтакси.

3. ТРЕЋА ЕПОХА ГОВОРА

Речи које дете употребљава остају целу годину дана у непромењеном облику; око 2;0 почињу да оживљавају, да се мењају и претварају.² То морамо сматрати као почетак једне нове (треће) епохе у развоју дечјег говора. Јер дете нашег културног круга већ долази тиме на ступањ, који многи развијен језик још није постигао; лингвистика познаје такозване „непроменљиве“ језике, који све финије односе могу изражавати само ређањем непроменљивих речи. Колико према таквом језику више стоји језик који дозвољава обележавање једине и множине истом речи помоћу мале промене гласа, који неку радњу предметком и додатком преноси из садашњости у прошлост или будућност, који начином поређења изражава „више“ или „мање“ неке особине. Ту поједина реч није више издвојена говорна тачка, него средиште читаве једне мреже облика, у којој једна иста главна претстава пролази кроз најфиније измене односа. Све то почиње да стиче двогодишње дете, и то у разним облицима промене (именичка и глаголска промена, поређење придева) готово истовремено, тако да уствари имамо посла са јединственим душевним напретком на целој линији. Истина, тај нови покрет у раз-

¹ Глава XXVII, 2.

² Kindersprache, стр. 247, и глава XV.

воју траје више година; четворогодишња и петогодишња деца боре се још често са неким финесама промене. Уопште узев, лакше се освајају облици слабе и правилне промене него јаке и неправилне, који се често замењују погрешним облицима првог типа (»g e g e b t« уместо »gegeben«, »guter« уместо »besser«).*

Што се тиче синтаксе, већ крај друге године живота доноси знатан развој реченица са више речи.¹ За изражавање неке мисли везују се већ сада три, четири и више речи, додуше у почетку не у облику течне реченице него као ланац од више кратких мањих реченица избачених испрекидано. Дакле ту се понавља исти процес као у реченицама са две речи; из неvezаног ређања развија се тек постепено јединствена структура реченице.

Тако је Хилда око 1;10 на овај начин изразила своју жељу да мајка однесе слике из друге собе: **Mama — Bildä hamele — Zimmä — hamele Bildä — hinten — dada — Mama eholn** (отприлике: мама сике има — соба — има сике — иза — там мама носи).

Првобитно тако лабаво везивање речи доприноси, наравно, такође томе да ред речи у реченици отстаје од уобичајеног.² Како претставе јуре кроз малу главицу тако избијају речи, макар је при томе њихов ред необичан. Додуше, каткада је баш нарочит ред речи врло изразит; некад се енергично истиче реч до које је детету углавном стало, а некад се, напротив, нека важна реч издваја и дода томе као засебна реченица од једне речи (то важи нарочито за одрицање).

Гинтер је померио једном своју столицу, на којој је седео за ручком, на друго место него обично са речима: **ä Günther ä Vater sitzen** (отприлике: данас Гинтер хоће да седи код оца). Кад га је мајка питала: „Не код мајке?“ одговорио је: **gestern ä Muttsen esitzt ä Günther** (јуче код мајчице седео Гинтер).

Додавање одречне речице: Иделбергеров син (већ 1;6) **Mama hieb — nein** (мама не треба да туче). Штумфов син: **Ich haја kokodach, mach olol kar — nah**. Ова врло чудновата реченица гласи у буквалном преводу: „ја (имам) лепу кућу од чоколаде; Рудолф је руши — не.“ Краће: „Рудолф не треба... да сруши.“

* Код нас „можем“ уместо „могу“. Прим. прев.

¹ Kindersprache, стр. 202 и д.

² Kindersprache, стр. 217 и д.

Али каткада се све смеша, а тренутна воља изазива један, и одмах затим други ред речи. Ево како у следећем реченичном ланцу одриче наш син: *Günther auch e nicht machen, Hilde auch nicht e machen, Vater auch e machen nein nein*. (отприлике: Гинтер такође е не чинити, Хилда такође не е чинити, отац такође е чинити не не).

Садржајно расте разноврсност реченичних врста необичном брзином. Ма да узвичне реченице, које садрже израз воље или афекта, преовлађују за време читавог доба детињства, ипак поред њих и изражајне реченице добијају све већи простор и убрзо се односе не само на садашњост (нпр. податак о ономе што се може видети на слици), него и на скоро прошле доживљаје и утиске. Напоследку, јављају се и упитне реченице.¹ Поред раније поменутих питања о називу ствари (*isn das? = та то?* или слично) јављају се убрзо и питања о месту предмета који се тражи (Хилда 1;9; јабука где? Гинтер 2;3 е *Hut (= где је шешир)*;² питање ради сигурности (то јести смем?); напоследку чак питања учешћа (јеси уморан? — Ева 2;1, кад је видела неког да зева). Код тих питања често се може видети, да се сама упитна реч у прво време прогута — или тачније речено још не прелази говорни праг. Али друге речи, нагласак и ситуација довољни су да би се смисао питања уздигао изнад сваке сумње.

Неколико других интелектуално виших типова упитних реченица развијају се тек у четвртој говорној епоси.

4. ЧЕТВРТА ЕПОХА ГОВОРА

Почетак овог четвртог периода обележен је јављањем споредних реченица.³ Слично промени и хипотакса (подређивање једне реченице некој другој) је појава која потпуно недостаје неким језицима; ови могу изразити узајамне односе зависности код мисли само ређањем реченица (пара-

¹ *Kindersprache*, стр. 212 и д.

² *Kindersprache*, стр. 208 и д.

³ *Kindersprache*, стр. 208 и д.

тактички). Дете европске културне области прође тај ступањ отприлике са 2^{1/2} године¹ и тиме доказује да му је јасна не само логичка веза мисли, него и њихов вредносни однос у надређености и подређености.

Тако је Хилда могла изразити однос између разлога и последице већ 2;2, али само паратактички: *Is nich da Schieben, kann nich mahle mahle* (моја мутилица није ту зато не могу да мутим); тек годину дана доцније она је била способна хипотаксом да објасни везу разлога и последице: ти трљаш руке јер је зима.

И у споредним реченицама може, слично као у упитним, уводна непроменљива речица (свеза, релативна заменица итд.) остати дуже време неизговорена, дакле управо онај део говора који за теориског граматичара баш одређује карактер споредне реченице. Ипак онај који слуша не може да пречује споредну реченицу у дечјем говору, иако кад је написана може оставити у сумњи онога који чита. Кад је Гинтер 2;6 изговорио реченицу: »*Muter hagen ebaut hatte Günther*« његов је наглагласак доказивао да је хтео да изговори: »хоћу да кажем мајци шта је Гинтер сазидао«; а не: »хоћу да кажем мајци: зидао је Гинтер«. То је разлог што се не сме за почетак стадијума споредне реченице узети онај моменат, у коме дете стварно почиње да изговара специфично њене реченице; јер стадијум латентности тих реченица може трајати више месеци.

Како се брзо развија реченични склоп чим је једном постао јасан, нека покаже овај избор споредних реченица који смо забележили код Хилде око 3;0:

Ich wer se in de Küche mal fragen, ob se hierfer kommt (индиректно упитна реченица у преводу отприлике: питаћу је у кујни да ли долази овамо) — »*will die Puppe durchhaun, bis hir weh lut*« (темпорална реченица: лутку ћу тући док је не заболи). — *das bewegt sich heut, weils kaputt is* (каузална реченица: то се данас тако креће јер је упро-

¹ Нека деца и раније. Тако је наша кћи Ева већ 2;0 говорила реченице као што су ове: *Suchen, ob Handschuh is* — *Valer sagen, e kaffe trinken kann* (отприлике: ја ћу тражити да ли су ту рукавице; оцу ћу рећи, да може пити кафу) — Једна друга девојчица, нама непозната, почела је да говори тек око 2;0 и напредовала онда тако брзо да је већ у 2;7 прешла у стадијум споредне реченице. Пример: *Laden, wir kauft was habt, komme Mann drin war* (у дућану, у коме смо нешто купили, био је неки смешан човек).

пашћено). — *Kriegst keine Schnitte wenn du so unartig bist* (нећеш добити хлеб с маслом ако будеш тако неваљао) — *muß die Betten wegnehmen, daß ich rausgehen kann* (финална реченица: мораш склонити постељне ствари да могу изаћи) — *Puppe hat mich erstört, daß ich nicht schlafen konnte* (консекутивна реченица: лутка ме наљутила и нисам могла да спавам).

Свакако да многе нарочито тешке реченичне конструкције остају још дуго време изнад дечјих способности. Тако су нпр. иреалну условну реченицу са њеним коњуktivним глаголским облицима наша деца свладила тек у 4^{1/2} године.

Хилда 4;6: да је мајка седела тамо ја бих могла са оцем наздравити. — Гинтер 4;8 (о једном познанику који је био оперисан): да (није) одмах био сечен он би умро.

Може се сматрати да је таквим успесима свладано доба правог дечјег говора у синтактичком смислу.

Али четврти период развоја говора може се окарактерисати још двома другим појавама.

Дете ступа у то време други пут у доба питања,¹ али његов интерес упућен је нечему већем, вишем; јавља се временско питање о »када«, узрочно о »зашто«. Додуше, не смеју се сувише прецењивати ни та питања. Прва питања »кад« и »зашто« највећим делом не полазе од дечјег нагона за сазнањем него су у најтеснијој вези са његовим малим ја и његовим практичним потребама; зато обично »зашто« звучи родитељима као љутит облик »зашто да не?«, кад се детету нека жеља забрани или ускрати. »Кад« пита дете, нпр. да би сазнало кад ће већ доћи жељно очекивани ручак.

И прво кад нашег сина (2;11) било је потпуно утилитаристичко: кад је видео како одрасли глођу месо са пилећих костију он је упитао: *e lutschen wir eintlich?* *e (g)roß sind, können wir lutschen?* (отприлике: кад глођемо? кад смо велики можемо глодати?)

Поред тога има, свакако, такође и питања из чисте радозналости; она се не односе на заповести или њихово образложење, него на посматране чињенице чије се објашњење тражи.

Већ 2;10 пита Гинтер: *ellet so heiß is — erum denn* (служавник је тако врео, зашто?) — Код Хилде се са 3;7 намећу упитне

¹ *Kindersprache*, стр. 214.

реченице тако често, да она из њих образује каткада читав ланац; за сваки узрок треба тражити даљи узрок.

У то време десио се овај разговор — стенографисан од речи до речи, кад је дете видело кита у књизи са сликама:

Дечја питања:

Шта он једе?

Зашто он једе рибе?

Зашто не једе земичке?

Зашто му их не дамо?

Зашто не за рибе?

Зашто немају довољно брашна?

А, тако!

Мајчини одговори:

Рибе

Јер је гладан.

Јер му их не дамо.

Јер пекари пеку земичке само за људе.

Јер немају довољно брашна.

Јер не расте довољно жита.

Ти знаш да се брашно прави од жита.

Мала Аница, о којој обавештава Елза Келер, пита око 3;2 често **зашто**, али што је карактеристично, само за људске поступке. **Зашто ће се она радовати!** (Понављање једне приче): **зла маћеха је била страшно завидљива, зашто!** „Никад у другим приликама не чујем питање: **зашто**. Или јој је познат узрок, онда се то покаже у поступку према ствари. Или она прима оно што је необјашњиво на свој начин, ћутећи.“ (стр. 188).

Једна друга особина четвртог говорног периода, **о б р а з о в а њ е н о в и х р е ч и**, није тако раширена као горе поменуте; код неке деце је јако развијена, код друге се једва показује. Ради се о самосталном обогаћивању речника у облику изведених речи и сложеница. При томе дете већином није свесно своје активности као творца говора; нова стварања се врше лако, по себи разумљиво, као све друге речи које оно чује од своје околине. Каткада показује дете изванредно фино осећање за говор, у другим случајевима има, додуше, гротескних и немогућих начина изражавања. Код неке деце ти нови изрази достижу прилично велики број; тако смо забележили код наша два старија детета до завршетка пете године по 50 самостално створених сложеница и 40 одн. 20 самостално изведених речи. Већина има само тренутан живот, али неке се неко време тврдоглаво одржавају.

Сложенице¹ су простије појаве јер се у њима састављају искључиво изрази за две ознаке, дате у једном предмету.

Из треће године нашег сина да споменемо овде сложеннице: *Milchpfeilmus* (= млечни пекмез од јабука = неко измишљено јело), *Feuerkasten* (= ватрен сандук = лонац за лепак над шпиритусним пламеном), *Kinderzeugkasten* (= сандук за дечје алатке = за играчке), *Löcherteller* (= избушен тањир = послужавник са изрецканом ивицом). Из четврте године наше ћерке Хилде: *Kindsoldat* (= дете војник = официр који због удаљености изгледа мали), *Naseputzschpurien* (= бри-саљка за кијавичав нос = марамница), *Bindekleid* (= везивно одело = одело са подвезицама), *Haarflamme* (= пламен косе = прамен косе).

Врло проницљива су деца у искришћавању тог помоћног средства за давање назива финијим тоновима боја; ми смо поред осталог забележили: затворено бело, полуплаво, сивоцрвено.

Такође за обележавање позива често се употребљавају сложеннице. За зидара се чује куџач (*Pochmacher*) и градар (*Bauamnn*), за дечка у железничкој ресторацији пиварски дечко, за фењерџију светлар.

Али, нарочито за одређивање имена позива узима се често други начин самовољног образовања речи: и з в о ђ е њ е.² Деца која су често чула речи столар, колар итд. стварају аналого томе речи лемар и пећар, машинар и кобасар, енглеско дете лекционар (као отприлике „часар“ за учитеља).

Друга група изведених речи односи се на предмете:

Die Lese (од *lesen* = читати) за штампан спис, *die Rauche* (од *rauchen* = пушити) за цигару (тај израз употребљавају многа деца), *dieben* (од *der Dieb* = лопов) за красти, *benacken* (од *packend ausziehen* = свући) за свући, *zerlieben* (од *lieben* = волети) за велику нежност, љубав. Даље се односе на о с о б и н е: *Kalfrig* (од *der Kaffe* = кафа) упрљан кафом, *piepstimmig* (од *piepen* = пијукати и *die Stimme* = глас) који има пилећи глас, *löchlig* (*das Loch* = рупа) избушен, *zugehärtet* (од *hart* = тврд) стврднут. Неке обележавају с т а њ а: *Nasserei* (од *naß* = мокар) последица пљескања по води, *Komischheit* (од *komisch* = смешан) смешност итд.

5. ШЕМА РАЗВОЈА ДЕЧЈЕГ ГОВОРА

Може се сматрати да је у четвртој или петој години живота завршен главни рад на стицању усменог говора. Не да је ствар-

¹ *Kindersprache*, глава XXII.

² *Kindersprache*, глава XXIII.

но већ постигнуто прикључење језику одраслих: до тога не дође уопште за време целог детињства. Пре има свака од доцнијих фаза развоја своје нарочито обележје; осмогодишњак говори друкчије него једанаесто — или четрнаестогодишњак, а сви друкчије него одрасли.¹ Али ипак је тај доцнији развој неупоредиво мањег значаја него онај о коме је било речи. И за говор важи психолошки закон да свака душевна функција има главно доба свога развоја, а његов главни развој пада отприлике у доба између 2 и 4 или 5 година.

Покушаћемо сада шематски да претставимо преглед који смо дали; ипак да истакнемо одмах да тиме треба само најопштије тенденције које обично владају дечјим говором подвести под неке формуле, али не и постављати неки општи закон. Штавише сваки индивидуални развој отступаће мање или више од те шеме, не само што се тиче апсолутно одређеног времена него и појединачних појава у епохама. Ипак мислим да та шема има извесну вредност за оријентацију.

Предстадиуми. Прва година живота. Гукање, подражавање гласовних спојева, примитивно разумевање за наређења која дете чује.

Прва епоха; око 1;0—1;6. Дете располаже са неколико смисаоних гласовних израза које треба схватити као реченице од једне речи. Говорна испољавања немају још никакав одређен граматички и појмовни карактер. У своје значењу још није диференцирано оно што је предметно, вољно и афективно. Гласовно они су блиски испољавањима гукањем. Јако преовлађују природни симболи — „гласовно сликање“ (ономатопеја) и гласовни изражајни покрети.

Друга епоха: око 1;6—2;0. Буди се свест о значењу говора („нека свака ствар има своје име“) и воља да се он свлада. Речник одједном почиње брзо да расте; јављају се питања о називу ствари. Отприлике у исто време напушта се стадијум ре-

¹ Као што је познато, Бертолд Ото је покушао да региструје та „наречја узраста“ да би писао књиге за омладину, за сваки узраст одговарајућим језиком, што ја — узгредно буди напоменуто — сматрам за погрешно педагошко начело.

ченице са једном речи; две, одмах затим и више речи везују се у реченичну целину прво са запињањем, затим све течније. У речнику се развијају прво именице, затим дслазе у већем броју глаголи, напоследку придеви и свезе (стадиум супстанције, акције, релације и особина).

Трета епоха: око 2;0—2;6. Излази се из говора без промена. Дете учи да изрази финије, формалне измене појмова помоћу промене речи; и то, почињу да се развијају прилично истовремено различите врсте промена (глагола, именица, поређење придева). Образовање реченице постаје разноврсно, ма да још у оквиру паратаксе (облик главне реченице). Има реченица ускличних, исказаних, упитних; стварају се реченични низови. Ред речи је често самовољан и ђудљив. Питања се односе на имена ствари, на „где“ и „шта“, на проверавање итд.

Четврта епоха: око 2;6 и даље. Чисто паратактично образовање реченица се свладава. Дете навикава да изражава хипотаксом (подређивањем), надређеност и подређеност мисли, и то, брзо се развијају различити типови споредних реченица, ма да финије разликовање непроменљивих речи и свладавање тежих глаголских облика (нпр. савезни начин) захтева још дуже учење. Дечја питања почињу да додирују временске односе и пре свега узрочне везе („зашто“). Дете је склоно стварању речи на своју руку, помоћу извођења и састављања.

6. ДЕЧЈИ ГОВОР И РАЗГОВОР

Све досад речено односи се на развој појединачне говорне акције. Али такво издвајање је вештачко; искрсавају нови проблеми кад посматрамо дечја говорна испољавања као целосну појаву: у вези са његовим персоналним животом и доживљавањем („говор“) и у природној узајамној вези са другим људима („разговори“). Заслуга је француско-швајцарског психолога Пиажеа (Piaget) и немачког брачног пара Кац (Katz) што су брижљиво испитивали те проблеме. Они се допуњују, јер је Пиаже посматрао децу у друштву њихових вршњака, док су то Кацови чинили у кругу породице. Показало се да се говор и разговори деце у обе ове околине потпуно разликују не само по садржини него и по целој структури и душевном држању.

Пиаже је дао да се у једном дечјем дому бележе код више деце сва говорна испољавања, која су начињена у друштву са другом децом; затим је добром статистиком дао потпуну слику говорне активности.

Он долази до овог резултата: специфичност дечјег говора у групи деце показује се у томе, што код детета говор нипошто не служи претежно споразумевању са другима и општењу са њима, као код одраслог, дакле друштвеним циљевима. Он је штавише, у великој мери „егоцентричан“: он је аутоматско стављање у гласове својих сопствених афеката, претстава и мисли, делом директно монолошко, делом у привидним разговорима, тј. у присуству друге деце, каткад чак и изазвано њиховим присуством, али не са тежњом да се са њима ступи у душевну везу помоћу говора. Пиаже је избројао егоцентрична испољавања и одредио њихов однос према свима забележеним реченицама уопште. Тако је добио „коефицијент егоцентрике“ који је дат у доњој табели.¹

Дете	Узраст у годинама	Број забележених испитивања	Процент егоцентричних испитивања
I	3	1500	56
II	3	1000	56
III	4	1500	60
IV	5	800	46
V	6	1500	43
VIa	6	1400	47
VIb	7	800	27
VII	7	600	30

Зависност егоцентрике од узраста је врло јасна; док дете од три и четири године говори још увек више егоцентрично него социјално, код детета од пет и шест година износи коефицијент егоцентрике већ нешто испод 50%, да би код седмогодишњег нагло пао. Другим речима: разговор у групи деце добија свој претежно друштвени значај тек с оне стране границе раног детињства.

¹ Piaget II, стр. 340. (Дете VI испитивано је два пута, у 6 и 7 година).

Слика се употпуњује дубљом анализом „друштвеног“ испољавања чији развој пролази кроз више стадиума.

Тек постепено од говора свакога за себе постаје узајамни разговор, прво на тај начин што свако поједино дете почиње само за себе да говори (дакле још јако егоцентрично) али ипак другима и они га слушају, напослетку узајамно споразумевање у коме дете унапред формулише мисли са друштвеног гледишта са вољом да га разумевају, и улази у туђе мисли, мислећи заједнички. Овај највиши облик приступачан је, по Пиажеу, детету тек од 8 године.

Али како је онда могуће да се, како изгледа, тако добро разумеју далеко млађа деца у својим заједничким играма? Пиаже одговара на то: јер је у раном детињству језик који се говори само један несамосталан саставни део израза уопште. Покрети, мимика, радње јесу пре свега те које омогућују заједницу деце која се играју. Изражајни покрети се разумевају непосредно, поступци се подражавају или настављају, изговоране речи су више пропратни украс него прави носилац споразумевања.

Овде имамо нарочито јасан пример за „разгрананање“ дечјих функција: гласовни говор првобитно не постоји за малу децу, која се играју, као издвојена појава; из дифузног целокупног говора тела диференцира се он тек постепено да би тек доцније постао издвојен носилац образовања и саопштавања мисли.

Али, по себи врло интересантне чињенице које је утврдио Пиаже, не смеју се уопштити толико да се претворе у основне законе дечјег говора — чему је овај научник склон. Упадљиво доцни и спор развој правих друштвених говорних функција одређује много више него што то мисли Пиаже — нарочита ситуација његовог огледа. Кад се деца играју са себи равнима има релативно мало повода за измену мисли, поуку и питање; зато се ту много више примећује експресиван корен говорења него социјалан. И сама специфична структура женевског дечјег дома игра извесну улогу: дом негује — слично домовима Монтесоријеве — невезану заједницу појединачно запослене деце. Проверавање Марте Мухов (VI) у једном хамбуршком дечјем забавишту дало је већ другу слику; ту је говор петгодишњака био егоцентричан само још за добру трећину. У хам-

буршком дечјем забавишту била су деца повезана у уже групице, у неку руку породичне, које условљавају јачи друштвени став.

У самом породичном животу је потпуно друкчија ситуација и према томе такође и структурна слика дечјег говора. То је потпуно јасно из збирке од 150 разговора које је води брачни пар Кац са своја два сина (5;0 и 3;6). Такви разговори нису били само пропратне појаве игре него су потицали из дечје готовости за разговор, из потребе да се изговори и отвори срце, из радозналости и жеље за знањем, из доказивања љубави и воље за опозицијом, дакле из друштвених побуда.

Некад само дете активно започне разговор или га води даље, нарочито у облику питања, којима оно покушава да се снађе у областима душевно нејасног и несигурног. Д. и Р. Кац наводе велики низ типова питања (стр. 274 и д.) и поткрепљују их примерима. Некад се дете понаша реактивно: пристаје на неку поуку, покушава на захтев да се сети својих малих грехова и добротинастава, пориче неко родитељско тврђење или упутство, изражава се критички о некој примедби млађег брата, жели да се са њиме поступа исто тако као са старијим братом. Али сви ти душевни ставови су „друштвено-психички условљени; они се јављају у друштвеном пољу из узајамности између одраслог и детета“ — као с правом примећују писци.

Да илуструјемо Кацовим примером то што смо казали; многи други огледи стварних „разговора“ налазе се на разним местима наше књиге.

Дечаци (Т. 5;7, Ј. 3;11) разговарају увече у кревету са мајком о једном доживљају тога дана.

Ј.: „Ели (дадиља) ми је побегла. Јеси видео такву девојку! Ми ћемо Ели вратити.

Т.: Да у пакету.

Ј.: Да, у пакету: направит ćemo на њему рупу.

Т.: Овако велику рупу (показује рукама величину).

Мајка: Зашта треба да буде рупа?

Ј.: Да Ели добије ваздуха, иначе се може угушити. Ели не зна да се мора остати код деце.

Т.: Једном је била код нас и изашла напоље; казала је да ће доћи опет, а није дошла.

Ј.: Онда је дошла бака, она није изашла, остала је код нас.“

7. ПОЧЕЦИ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Културни човек има осим усменог још и писмен говор: читање и писање су два облика активности којима их свладава. Развој говора у раном детињству ограничен је, углавном, на усмен говор; разматрања ове главе посвећена су била само њему. Сигурно је да није случај што у свима културним земљама настава читања и писања почиње одмах по завршетку раног детињства; дакле са седмом годином. Очигледно је да просечно дете онда сазри за разумевање и активно изражавање писменог говора.

Али у нарочитим случајевима може се јавити ова способност већ раније. То нарочито је или у специјалној настави или у необично јаком спонтаном интересу за писменост.

а) Специјална настава у писању и читању изводи се у домовима Монтесоријеве. Пошто није задатак ове књиге да обрађује дидактику раног детињства, то овде мора бити довољна кратка напомена, која се односи на неке њене психолошки важне тачке.

Госпођа Монтесори је умела да на несумњиво вешт начин унесе припрему за наставу писања у игру својих дечјих домова. Почиње геометриским фигурама по којима деца цртају писаљком. Затим деца добијају таблице од којих свака има једно писано слово изрезано од грубе хартије и залепљено на гладак картон; повлачењем прстом по изрезаној грубој хартији вежбају се покрети за писање, а истовремено се честим понављањем асоцира с тиме глас слова. Затим се детету дају поједина слова од дрвета: оно мора да их (на основу оптичког утиска или тактилно-моторног повлачења) именује, на захтев да пронађе одговарајуће, напоследку да склопи од њих просте речи. Из тих вежбања, вршених само у игри, али за дете у прво време још бесмислених, рађа се напоследку сама од себе жеља за цртањем речи на табли — и писање је у начелу научено. Слично се вежба у игри и читање: разделе се листићи са јасно написаним речима: дете мора да их стави под одговарајући предмет који они обележавају и може се онда играти њиме итд.

Резултати ове методе о којима извештава госпођа Монтесори (стр. 283) задивљују. Има увек и деце која не показују интерес за игре писањем и читањем или их брзо напусте; она се

остављају на миру. Али нормално деца треба у тим домовима са четири године да почну са писањем а са 5 тако добро да читају као иначе деца у првој години основне школе — што би значило добитак од 2 године. Ови малишани могли су да читају и изврше чак мале наредбе, написане на листићима.

Да ли ове резултате треба тумачити тако да је дете „истински“ већ са 4 године зрело за учење читања и писања, а само одлагањем уобичајене наставе уопште спречено да искористи своје склоности које теже за активношћу? Ја нисам тога мишљења и налазим да је мишљење Марте Мухов (IV) врло убедљиво, кад тврди да нема ње игре у домовима Монтесоријеве јесте највише оно што децу доводи до оног новог начина успелења. У Фребловим (Fröbel) дечјим забавиштима, са њиховом далеко већом разноврсношћу занимања која покрећу дечји опажај и машту, интерес и саморадњу, обично се и не нађу случајеви обраћања задацима читања и писања.

б) Наше схватање потврђују и посредно они ређи случајеви у којима се успеси у читању и писању остварују на основу стварно спонтаног интереса малог детета, без дидактичких утицаја. У њима стицање те вештине иде обично потпуно другим током.

Постоје многи извештаји о нарочито живахној и интелигентној деци, да њихове отворене очи, које би хтеле све да ухвате па и писмена, нарочито ако су упадљива, почињу да аперципирају. Улични натписи, објаве, написи на трамвајима, крупни наслови у новинама и огласима — интересују децу тако живо, да питају за њихово значење, дају имена словима, траже да им се прочита реч итд. На тај начин напослетку дође само од себе памћење, које се у првом реду односи на велика слова латинице. То давање првенства тим словима објашњиво је њиховим простим и у исто време јасно одвојеним облицима. Исто важи и за цифре. Убрзо се њихове фигуре јављају и у дечјим слободним цртежима, често јако осакаћене, пре свега са сувереним пренебрегавањем њиховог просторног положаја. Право писање постаје од тога тек кад се схвати значење слова и њихових појава као гласова и речи, друкчије речено кад дете види, да може графичким путем предметност не само да репродукује него и говорно да изрази. Откриће симболике писма, „да

све што је речено има писмени знак", слично је ранијем открићу које је детету показало симболички значај гласовних облика: „да ствар има своје име“ (в. стр. 165).

То откриће показује се јасно у овом примеру, који ми је достављен из поузданих руку. Син известиоца (4;3) научио је називе неколико латинских великих слова са рекламних натписа и трамвајских кола. Једнога дана улази он у собу после свршавања нужде к оцу и каже: „хоћу да ти напишем шта сам мало час урадио“ — и нацрта једно А на хартију (тако је он називао ту радњу).¹

Нарочито занимљив је један други случај, несумњиво изванредан, у коме један дечко (син једног професора универзитета) у шестој години најозбиљније пише (најчешће писма) помоћу спонтано стеченог материјала у латинским великим словима и при томе ствара правопис исто тако по својој вољи, али по себи јасан. Било је искључено свако упутство, помоћ, или исправљање од стране његове околине; старију браћу и сестре дечко није имао.

Његово писање показује, ове одлике:

1. Он почиње да пише на доњој ивици хартије, следећи редови иду даље навише.

2. Одвајање речи не постоји.

3. Правопис је делом потпуно фонетичан: *Schpil* = *Spiel* (игра), *vīa* = *für*, (за*). Често долази до израза детињска дифузност у схватању гласа, нарочито код кратких самогласника за које изгледа да се највише замењује: *l*, *u*, *ü* изједначује се са *e*, *o*, *ö*, и то увек: *ECH* = *ich* (= ја), *ONT* = *und* (= и), *MOT* = *Mutter* (= мајка), *POPELI* = *Puppelli* (= луткица) итд. С друге стране за тешке двогласне везе *ei* и *ai* налази дечко невероватно добра

¹ Интересантан гранични случај посматрали смо код Гинтера 4;10¹/₂. Дечко, који је већ имао најпростије појмове бројева, али их још није писао, слушао је кад је мајка рачунала са Хилдом. Онда, пита: да ли се може да се нацрта нула (напише)? Не може, зар не? Мајка: „Зашто да не?“ — Па нула није ништа. — Дакле, код њега је могућност графичког обележавања још везана за предмет; њему још није јасно да се свака реч може претворити у слово, без обзира на значење.

* На крају речи немачко *r* изговара се приближно нашем *a*. Прим. прев.

решења, која су фонетички тачнија него немачки правопис: AEN = ein (= један) AOR = auch (= и, такође).

4. Али с друге стране, слова се не употребљавају према своје гласовном значењу него према своје и м е н у, дечку добро познатом. Знаци R, N, H, B претстављају гласовне комплексе er, en, ha, be. Примери: VATR = Vater (= отац) AENN = einen (= једног), DUNN = Duhnen (= име једног морског купалишта), HP = hab (= имам), ELSAB = Elsabe (= име).

5. Нека слова се доследно пишу обрнуто, тако e, s, c, b; нека само понекад, као n.

Приложен оглед писма, део писма упућеног мени (SCHN = Stern) даје примере за све горе наведене особине; дакле, мора се читањем почети од о з д о с л е в а. Додајемо један „превод“ текста у исправном реду и са одвојеним речима, али без измене места слова.

НАРАЕНИКУЗДЕН
 ЕНВАРЕНДУНН
 БНКРАНК
 ЕНРУСЛАНТОНТЕЕН
 ЈВЕРОНКЛАНВАТРЕ

LIBER (lieber) ONKL (Onkel) SCHN (Stern)
 VATR (Vater) ES (ist) EN (in) RUSLANT (Rußland)
 ONT (und) ECH (ich) BN (bin) KRANK
 ECH WAR EN DUNN (Duhnen) HAP (habe)
 AENN (einen) HUSDEN (Husten).

У дословном српском преводу писмо гласи: „Драги ујка Штерн отац је у Русији а ја сам болестан ја бејах у Дунену имам кашаљ.“

Глава XI

ИСПИТИВАЊЕ ТЕСТОВИМА И МЕРЕЊЕ СПОСОБНОСТИ ГОВОРА

Готово сва досадашња испитивања дечјег говора ослањају се на методу посматрања деце која уче говор и узимају експерименте само као пригодно помоћно средство. У најновије време начинила је Алиса Декедр у Женеви значајан покушај да подвргне самосталном и систематском испитивању помоћу тестова способност говора у доба дечјег забавишта. Она је имала пред очима циљ сличан ономе који је имао А. Бине у својим општим испитивањима интелигенције: прво треба да се нађе за сваки узраст (у размацама од пола године) нормална мера успеха, тј. они захтеви за говорне способности које могу испунити најмање $\frac{3}{4}$ све деце одговарајућег узраста; после тога да се добије помоћу те методе индивидуална мера за поједино дете, тј. податак о узрасту коме одговара његова говорна способност. Кад нпр. једно петогодишње дете реши само оне говорне задатке који су нормални за дете од $3\frac{1}{2}$ године, онда у животној старости од 5 година има „говорну старост“ од 3;6, дакле, заостаје у говору за $1\frac{1}{2}$ годину.

После разних претходних огледа са многим групама тестова дошла је А. Декедр напоследку до десет нарочито карактеристичних група задатака. Та серија је „проверена“ на 300 женевске деце од $2\frac{1}{2}$ до 7 година тј. за свако пола године узраста утврђено је које задатке решава 75% деце.

Тих девет група делом су сродне са Бинеовим.

I Именовати 20 супротности за предмете и слике које се покажу. Сваки пут се покажу два предмета (или слике) који имају супротне особине; нпр. једно старо и једно ново перце, велика и мала печурка, парче танке и парче дебеле тканине. Детету се

каже: „Ова печурка је велика, а ова?“. Оно мора само да нађе супротан придев.

II Испунити празнине у тексту, по Ебингхаусу; 10 празнина које се могу попунити сасвим лако.

III Понављање бројева који се кажу испитанику.

IV Именовати шест позива. Питање: „Ко продаје хлеб?“, итд.

V Дати шест података о материјалу. „Од чега се прави кључ“, „столови“, „ципеле?“ итд.

VI Навести осам супротности по сећању. „Кад твоја супа није топла она је. . .?“

VII Именовати десет боја.

VIII Наћи дванаест глагола. Дете треба да каже радње које изводи или сам испитивач: кашљати, певати, дубоко дисати — или оне у којима га дете подражава пошто је потстакнуто: писати, скакати.

IX Низ од двадесет пет речи, које су поступно све теже (од кућа, лађа, штит . . . до брана, брег, магла). Што је могуће простијим питањима треба утврдити да ли дете разуме смисао тих речи.

При утврђивању нормалних мера разликује А. Декедр децу пролетерских и децу виших слојева. Врло је поучна социјално условљена разлика говорних способности нађена на тај начин.

Идеално решење свих задатака захтевало је 103 тачна одговора. Међутим деца појединих доба дала су просечно овај број тачних одговора.

Узраст	2½	3	2½	4	4½	5	5½	6	6½	7	7½
Тачни одговори деце из образованих кругова:	13	20	30	38	46	51	61	67	75	81	90
из простих кругова	5	12	22	29	41	45	51	57	64	70	76
Просечно	8	19	26	34	44	48	56	62	70	76	83

Табела показује да број тачних решења порасте за свако полугодиште прилично равномерно и то код деце из обе групе.

Разлика између обе групе износи за исте узрасте просечно 9 одговора, дакле округло 90% општег успеха. Разлика по лугод и ш њ их ступ њ е ва износи за исти сталеж просечно 7,4 одговора, дакле округло 70% општег успеха. Према томе, разлика сталежа одговара разлици старости од просечних 8 месеци, или друкчије речено: говорни ниво детета нижих сталежа једнак је говорном нивоу 8 месеци млађег детета вишег сталежа. Овај рачун (који није извела сама Декедр него сам то учинио ја на основу њених бројева) даје први пут егзактну одређеност у питању просечног степена говорне заосталости деце широких маса.

Код деце од 2¹/₂ године надмоћ „образоване“, деце прилично је подједнако раздјељен на све задатке. За децу од 3 до 4¹/₂ године простији тестови: „позиви“, „материје“, „боје“ (ови до 5 година) и „празнине у тексту“, најзгоднији су да покажу нарочито упадљиве разлике оба сталежа; доцније се ови лакши радови изједначе. Напротив децу од 6 и 7 година диференцирају тежи задаци; пролетерска деца су само у малом броју дорасла за захтеве групе тестова „супротности на објекту“ и „места речи“.

Сада се још не може решити врло интересантно питање о пореклу ове социјалне разлике развоја говора. Ми не знамо да ли се за то треба позвати искључиво на неповољне говорне утицаје околине под којима расте пролетерско дете, или се мора говорити о урoђеној спорој развоја код деце нижих сталежа. (Упор. W. Stern: Intelligenz. Kap XI).

Следећи пример може послужити за приказивање начина како А. Декедр израчунава индивидуалну говорну старост детета:

Дечко Z, узраст 5;4. Порекло: виши сталеж.

Дечко се за сваку групу тестова упореди са нормалним успесима деце истог друштвеног сталежа. За тест I („супротне особине предмета“) стоје његови успеси на нивоу деце од 5;6, за тест IX („листа речи“) на висини деце од 6;3 итд.

Z	је	са	тестом	I	на	висини	детета	од	5;6
"	"	"	"	II	"	"	"	"	3;6
"	"	"	"	III	"	"	"	"	6;6

Z	је	са	тестом	IV	на	висини	детета	од	5;6
"	"	"	"	V	"	"	"	"	5;6
"	"	"	"	VI	"	"	"	"	5;6
"	"	"	"	Vli	"	"	"	"	6
"	"	"	"	VIII	"	"	"	"	6
"	"	"	"	IX	"	"	"	"	6;3

Просечно за сваки тест $\frac{50;3}{9} = 5;6$

То је „говорна старост“, која показује надмоћ од 2 месеца за тај узраст.

Врло је вероватно да систем испитивања говора Декедрове има извесну практичну вредност. Прво, он омогућава одређивање говорног живота у доба дечјег забавишта и одређивање евентуалне говорне заосталости. Затим, може се код детета које полази у школу употпунити слика зрелости одн. незрелости за наставу; јер извесна вештина разумевања говора и самосталног говорења неопходни су предуслов за корист од похађања школе. Напослетку, та метода је према убеђењу њеног творца згодна за мерење говорне неспособности старије ненормалне деце; тако је она нашла код једног једанаестогодишњег монголоидног детета „говорну старост“ од 4;4.

Али с друге стране, ова се метода не сме преценити. Она прво има основну ману која припада сваком мерењу у области душевног развоја: велика разноврсност у квалитетима појава претставља се хладном бројном вредношћу, која би могла дати утисак као да се развој говора показује само у разликама према ступњевима. Број који се добије на основу испита од пола сата као „говорна старост“ детета није, дакле, никад замена за богату слику коју о детету чужа дубље посматрање; он омогућује тек претходну оцену приближног нивоа који је постигао развој.

Психолошки посматран, систем задатака није једносмислен, пошто се чиста вештина говора не може одвојити од учешћа интелигенције. Методски пати од једностраности пошто је то у првом реду испит речника; други, не мање важни чиниоци, фонетска граматичка, синтактичка говорна зрелост — не мере се.

Дакле, не може се препоручити примање система испитивања у облику који је дала Алиса Декедр, али би се он могао ис-

користити као побуда и полазна тачка за систематска испитивања развоја говора на другим местима.¹

Социјалну разлику нивоа говорног развоја испитивали су у најновије време Х. Хецер (Hetzer) и Б. Рајндорф тачним инвентарисањем говора 65 деце бечког „дечјег склоништа“. Показало се да у првим, чисто инстинктивним гласовним изражајима не постоје никакве разлике које потичу од средине, али да се оне јављају чим почне прави говор. Нађена су следећа просечна задоцњења код деце из „ненеговане“, насупрот деце из „неговане“ средине:

Јављање речи за жеље	6	месеци	задоцњења
Савлађивање речи за жеље	3	„	„
Јављање функције именовања	3	„	„
Употреба различитих врста речи	6	„	„
Прелаз на говор са променом речи	4	„	„
Прелаз на реченицу од две и више речи	4	„	„
Обим говорног речника	9—12	„	„

¹ Упореди критичко разматрање те методе: Stern IX; из тог излагања узета су нека места дословно у горњи текст.

ЧЕТВРТИ ОДЕЉАК

ПОСМАТРАЊЕ СЛИКА

Глава XII

РАЗМАТРАЊЕ О ГЛЕДАЊУ СЛИКА

Као што смо раније видели, схватање чулно опажајног света знатно се развија већ у току прве године живота. Али и доцније способност опажања снажно напредује. Опис тога тока развоја у свима појединостима прешао би далеко границе постављене овој књизи. Морамо се задовољити једним малим исечком који нам показује најбитније особине дечјег опажања.

У ту сврху изабраћемо понашање детета према претстављању помоћу слика. Јер, већ у првим годинама живота гледање слика игра тако важну улогу! У исто време, слике пружају добру прилику да се употребе, у случају потребе, за експериментално испитивање опажања: могу се показати по извесном реду и надовезати на то питање и задаци; могу се показивати више пута деци различитог узраста, или различитој деци због поређења; напослетку, могу се у згодном случају у присуству детета направити прости цртежи.

Такође и са чисто психолошког гледишта заузима слика у дечјем душевном развоју интересантно, нарочито место: она је у много мањој мери приступачна сензомоторном понашању него други оптички приступачни предмети.

Да би се то проценило морамо се сетити да смо нашли да у најранијем развоју опажања готово деспотски влада сензомоторни спој. Он и у доцнијим годинама игра истакнуту улогу; и код трогодишњег, и петогодишњег детета већина опажаја постаје сопственост душе тиме што се претвори у покрет, сопствену акцију. Оптички утисак о догађајима, акустички о шумовима и говорним изражајима, испољава се одмах у подражавањима мимичке, гласовне, уобличавајуће врсте. Сваки нов предмет се не само види него и дохвати, растури, употреби за разне поку-

шаје; и све што дете доживи са заинтересованом пажњом претвори одмах његова игра у моторно.

Тако сензоријелно „опажање“ нема нипошто онај самосталан значај у раном дечјем животу, какав се обично замишља: он је већином још само један неиздвојен моменат у јединственом дечјем „акту опажаја“. Мирно посматрање, које хоће само да прими ради примања, јесте стање које се развија тек постепено.

Но баш слике имају особину да, додуше, стоје на расположењу гледању у непосредном доживљају, али су неприступачне моторној реакцији. Стварима реалног света дете може да рукује и игра се, може да их хвата и мења им облик — али те привидне ствари на сликама дате су само очима и с њима се не може друкчије поступати до рецептивно. Велико уживање које дете има од слика од почетка друге године знак нам је за то, како се поред првобитног сензомоторног понашања буде већ први почеци једног вишег функционалног облика: посматрачког. Спречава се непосредно преобраћање видног утиска у покрет, да би се тим чистије могло спровести мирно примање и душевно владавање онога што се гледа. Тако је врло карактеристично да поред стицања говора и усправног хода, посматрање слика спада у оне радње у којима се у почетку друге године показују способности специфично људске, животињи неприступачне.

Истина — склоност сензомоторном меша се каткад још и у дечје посматрање слика, нарочито у најранијим стадиумима. Не само што дете при гледању указује на све што види насликано и само хоће да узме слику у руке, да преврће листове у књизи са сликама — оно реагује моторно чак и на садржину слике. Пре свега је детету претварање гледања у говор нешто по себи разумљиво; немо посматрање чини изузетно. Али још нешто: каткад изазива слика на непосредно подражавање покрета, нарочито ако претставља нешто у покрету; понекад дете не прозре ни привидан карактер слика, те покуша ма какав поступак који би био могућ само код ствари које постоје и стога чини љубак утисак. Неколико примера за то:

Подражавање насликаних покрета. Оно је прво несвесно рефлекторно; тако кад Хилда 1;7 при посматрању једне слике, на којој побожан човек диже руке, и сама диже ручице; или кад она 1;10 гледајући насликане птичје канџе (у једној књизи са прегледима) и сама

прави покрет руке сличан канџама. — Али доцније подражавања постану сасвим свесна. Хилда (2;10) види једну слику са кухињским посуђејем; видећи трску за ћилиме каже: тако страшно велика трска; овако удара она — (лупа по столу). Кад види ренде: Оно ради овако (трља по кецељи). — 3;0 посматра чупавка и подражава: „Хансе — гледај — у — ваздух“; Хилда иде неколико корака са високо уздигнутом главом и онда падне. Подражава и онога који сише палац.

Реалистичко поступање према насликаним предметима: Ева види (2;1) велику слику Богородице, мисли да голог малог Исуса треба обући и тражи кошуљицу која треба — како она озбиљно напомиње — да се навуче детету.

Нећака Мис Шинове (2;0) видела је једну слику која пробуди код ње сажаљење: орао се спушта на једно гемзино младунче. Од једном она ставља своју ручицу на слику као да би хтела да направи неку преграду између нападача и нападнутог. — 3;0 видело је исто дете на слици како јагње виси на неком трну и инстинктивно покушало да уклони трн који га држи.

Ипак: уопште узевши, ове моторне реакције губе се толико, да баш на посматрању слика можемо пратити прилично чист развој контемплативне функције опажања.

Ако анализујемо гледање слика, налазимо да у њему учествују три групе момената: прави сензорни, репродуктивни и интелектуални. Основу чине оптички утисци које слика изазива непосредно; али у ове улазе одмах трагови (резидуе) памћења ранијих утисака. Истовремено збива се душевна прерада у наглашавању и занемаривању, повезивању и раздвајању појединих саставних делова, у подвођењу виђенога под извесне категорије, у тумачењу и испредању.

Али раздвајање тих чинилаца постоји само у теорији и за психолога-аналитичара.¹ За само дете је доживљај слике једна потпуно јединствена појава свести, без обзира на разноврсност момената које обухвата. Баш мало дете још није у стању да разликује јасно између онога што „стварно“ види на слици и онога што до да слици. Супротност опажаја и претставе још се није оштро удвојила из недиференцираног јединства доживљене садржине.²

¹ То се мора имати у виду да би се тачно оцениле следеће анализе.

² Слично схватање заступа у најновије време нарочито Е. Јенш (Jaensch): да су праћелије схватања спољњег света „слике опажања“, које у себи садрже нераздвојене особине опажања и претставе и из којих се тек све даљим развојем издвајају с једне стране прави опажаји, с друге праве претставе. Упореди такође главу XVII, 2 ове књиге

Глава XIII

СХВАТАЊЕ ПОЈЕДИНИХ НАСЛИКАНИХ ПРЕДМЕТА

1. ОПТИЧКИ УСЛОВИ

Већ дете од 15 месеци гледа са јаким учешћем књигу са сликама животиња или прелистава неки илустровани каталог и уме већ помоћу свога сиромашног речника тачно да именује многе слике. Ова способност упознавања је вредна пажње, стога што слике, посматране чисто оптички, нису нипошто стварне копије предмета. Слике су површинске, предмети већином пластични; слике су безбојне или у боји која не одговара боји предмета; оне су непокретне; и, оне показују већином много мању разлику у величини него предмети. Ипак мора утисак од слике у својој целости да има непредвидљиву сличност са утиском од предмета. Јавља се питање, који саставни делови утиска утичу као основни моменти целе слике, тако да омогућују идентификацију слике са предметом.

а) **Контура.** Из посматрања се види увек да првобитно упознавање слике зависи или скоро или сасвим од контуре. И то, ова није важна у својој целини; штавише, упознавање се ослања често на неки мали делић контуре, чим он има само обрис који дете сматра као карактеристичну ознаку предмета. Чудновато је да то нипошто нису увек они елементи облика, који са гледишта одраслих треба да важе као битни.

Такво понашање детета може се доказати и малим експериментима.

Код методе „сређивања“ пружи се детету много слика донекле сличних објеката (нпр. животиња у књизи са сликама животиња). Дете покушава да их именује али због својих мало диференцираних претстава и свога великог сиромаштва у речима мо-

¹ Делимично искоришћена моја расправа III (II део).

ра да исцрпе множину слика помоћу неколико имена. Наравно да ће при томе оне слике добити исти назив које имају највећу међусобну сличност за аперцепцију детета.

Код Хилде (1;7) смо испробали ову методу са једном зоологијом. „Неколико примера сређивања; човечји костур и лобању назвало је дете онке (= Опkel = ујак); дакле површина испуњена сасвим друкчије него уобичајен утисак од човека није сметала да се изврши именовање за које је, према томе, значајан само груб облик контуре. Као маца обележена је, поред осталог, и слика слепог миша и буљине; ту су одлучиле шиљате усправне уши. Гагак (гуска) је био не само љубасти цараћ, врабац и ној него и камила; очигледно да су за карактеристичан правац аперцепције била битна савијена леђа, дуг врат и дугуљаста, напред зашиљена глава“.

„Метода постанка“ утврђује минимум потребан за упознавање на тај начин, што се на очиглед детета изводи цртеж, али са цртањем престаје у тренутку у коме дете изговори неки назив. На тај начин су постали покушаји са нашом ћерком (1;10) дати на листу I. Изненађује колико мало је потребно па да црте добију за дете неки смисао. Очигледни докази за то јесу једва наглашене животињске главе, оскудне црте потребне за упознавање ципеле, чарапе, одела, „деца“ учртана у оквир, код које није било потребно ни попуњавање удова нити додавање црта лица.

Исти покушај дао је сличне резултате код наше друге деце кад су била истог узраста; тако је Ева 1;11 узвикнула столица кад је цртеж напредовао до оваква три потеза:

—|

б) Попуњеност површине. Као средство за упознавање долази у обзир на другом месту попуњеност површине. Додуше оно заостаје по важности далеко иза контуре, али почиње већ рано да врши помоћни утицај и бива утолико важније уколико је дете старије. Тако нпр. округла контура главе (претстављене издвојено) постаје за дете лице тек тиме, што површину оживе 4 црте које претстављају очи, уста и нос. Део одела се упознаје тек кад му се додају дугмета. Исто тако се брада запажа већ рано као ознака за разликовање полова. Приказ тога имамо на листу I, у фигури 16. Ова фигура је при извођењу, док је цртана само контура, названа кућа; али чим су додана четири потеза за дирке упознат је одмах у слици и клавир (lala).

Али поред ових грубљих утицаја садржаја површина, постоје још неки случајеви у којима упознавању доприноси баш ранија обрада површине која индивидуализује, те стога изгледа, као да она прелази оквир дечјих способности које су претпостављане досад. Ради се ту о упознавању фотографија које се каткад јавља тако рано да то изненађује.

Нећака Мис Шинове познала је 1;1 свога оца на једној малој слици између девет лица; исто тако наша кћи Хилда изразила се 1;3¹/₂ и то о слици родитеља на једној фотографији (кабинет), коју раније није никада видела, обележавајући их као тата (док је њен општи израз за насликане мушкарце био чича). Прошло је било тек неколико недеља откако су деца стекла способност да уопште познају слике.

Овај рани успех објашњив је тиме што се ради о поновном упознавању лица која су детету потпуно позната. Безбројним обнављањем погледа на родитеље морала се претстава сећања урезати много тачније него што је то било могуће код предмета на које је дете наишло каткада у донекле различитим примерцима. Тако су у овим случајевима могле изазвати индивидуалније реакције такође и одговарајуће ознаке слике, нарочито финије моделисање лица, док у нормалним случајевима остају испод прага дечје пажње и интереса. Јер уствари, у другој години живота остаје нормално да слике, само као шеме утичу на репродукцију оскудних шематских обриса дечјих претстава.

Ово првобитно задовољавање приближним утиском има, затим, чудновату последицу да дете доцније не упознају неке цртеже које је упознало у најраније доба детињства. Дете је добило веће захтеве и постало критичније. Тако Хилда није могла један врло несавршен цртеж у контури, који је са 1;10 назвала боца (лист I, фигура 12), да упозна више као такав 2¹/₂ године доцније, јер је у међувремену много тачније ограничавала и убличила претставу боце.

в) Б о ј а. Врло је карактеристична и привидно противречна улога коју игра боја у дечјем опажању и схватању.

Да дете врло рано опажа обојеност ствари сигурно је исто тако, као и то: да она изазива у њему јако осећања задовољства. Ова особита љубав према свему шареном, блиставом, засићено обојеном, остаје до у позније ступњеве детињства. Бајка, која се каткад чује, да су деца у првим годинама живота слепа за боје, може се објаснити позним јављањем н а з и в а б о ј а у дечјем

говору. Пошто се имена боја јављају у трећој години, али се употребљавају врло несигурно, то се обично тек у току четврте године развија тачна употреба главних имена. Ту се налазимо, дакле, пред једним контрастом: поред свега јаког емоционалног утицаја, који врше боје, ипак оне не играју никакву важну улогу у сазнању и разликовању ствари, у практичном руковању њима, у сналажењу у околини. Била нека лопта зелена или црвена она врши исти посао, она је увек иста за активност пипања и хватања, која још увек остаје последња надлежна за свест о реалности; разлика у боји, ограничена само на оптичко, примљена само пасивно, не води ничем даљем од себе.¹ Исто је тако са плавом или белом капицом, са жутом или црвеном ружом. Треба се сетити само, како потпуно друкчију улогу играју разлике у облицима и онда је схватљиво што разлике у бојама, као мање значајне за живот, тек много доцније добијају неки значај за душевни живот. (У исто време та релативна невезаност боје за практичне животне услове чини да она постане врло погодан предмет за почетке естетског понашања — али о томе доцније).

Гледање слика показује нарочито јасно ове чињенице. Успркос чулном задовољству које дете има од шарених слика, обојеност ипак првих година не подупире сазнање нити му недостатак боје или погрешна обојеност на било који начин смета. Постоји утисак као да моменат боје за акт схватања слике уопште остаје потпуно испод прага свести. Зато дете упознаје црно-беле слике у каталозима и новинама као и фотографије итд., исто тако добро као и шарене слике у књигама са сликама.

Хилда је упознала (1;3) фотографију (кабинет) родитеља и назвала (1;5) одмах ки-ки црну силуету једног певца. 1;6 је одмах, без оклевања, дала називе за фигуре животиња исечених од обојене хартије и залепљених на бео картон — црвен пас, зелен певац, плава мачка; никако није изгледало да је дете ма у тренутку приметило немогућност такве обојености.

г) В е л и ч и н а. За упознавање не значи никакву приметну сметњу ни апсолутна величина слике, која је често у великој опреци са стварним предметом. Тако је Хилда 1;10 одмах казала деца за малу, само наглашену слику човека у фигури I (лист).

¹ О овоме упореди експерименте о апстракцији боја и облика о којима је реч у глави XXIX, 1.

Објашњива је ова независност од апсолутне величине тиме, што и стварни предмети изгледају различито велики, према удаљености: ту је дете научило да идентификује мрежичне слике различитих величина, ако само остају исти односи облика.¹

Насупрот томе, постоји схватање за величинске односе које изненађује својом оштрином.

Хилда је имала (1;9) коцкице облепљене разноврсним сликама из свакодневног живота. Она је одмах познавала, на основу релативне величине, да ли насликане људске фигуре претстављају одрасле, децу или лутке. — Кад је (3;6) могла да упоређује слике из своје књиге о животињама, са животињама из зоолошког врта, није је збунило што је птица ној на слици била само неколико сантиметара велика, али се бунила што на слици није била већа од других птица поред ње и изразила се: је ли то птица ној? али она је још већа! — а пошто је у њеној књизи оклопник био насликан по величини једнак са дивљом мачком, није се у зоолошком врту могла довољно начудити како је мали.

д) Положај у простору. Док се независност од боје и величине налази још у свима доцнијим стадиумима развоја, постоји једна нарочита способност коју мало дете има у већој мери него веће или одраслије: независност од положаја слике у простору. Код мале деце је често утврђено да су прилично равнодушна према томе да ли гледају слику у усправном положају или обрнуту наопако. Кад мајка показује књигу са сликама већем броју своје деце, дешава се често да се деца стисну око стола и делом виде слике са стране или наопако; али изгледа да то ништа не омета њихово схватање и задовољство.

Гинтер (1;7½). „Са великим задовољством посматра слике на тај начин што буквално легне на земљу и прелистава књигу. При томе није за њега важно да ли гледа слике наопако; обрнутог коња назива он исто тако брбр као и кад је у усправном положају“.

Слично се налази каткада и код два пута старијег детета. Ева (3;5): „многобројни листови једне лото-игре у сликама показани су јој изврнути. Она је упознала сличнице одмах (додуше биле су јој сасвим познате из игре). Кад их је добила у руке окренула је сваку сличицу у усправан положај пре но што ју је именовала. Али после тога показали смо јој исто тако наопако карте које спадају у игру и по осам њих чине слику; она је именовала све слике. На наше питање: „јесу

¹ Упореди стр. 81—84.

ли слике тако у реду?", одговорила је без размишљања: да. Питали смо даље: „да ли кола имају тачкове с горње стране? — Ева: ах где, па овде је горе,—и показала горњи крај кола који је код таквог положаја слике био доле. Дакле, однос делова био јој је на обрнутој слици исто тако јасан и по себи разумљив као на усправној.

Уколико је дете старије утолико више се губи таква равнодушност према измени положаја слике. Уосталом она је индивидуално врло различита; има деце код које није утврђено посматрање обрнутих слика или нешто слично.¹

Упознавање и стварање слика измењеног положаја разумљиво је само ако се претпостави да су схватање облика и схватање положаја (тј. односа према гледаоцу) првобитно две различите душевне функције, од којих се друга развија тек лаганим процесом учења. Није мали значај ове чињенице за општу психологију опажања простора, али се овде не може разматрати у појединостима.²

ђ) П е р с п е к т и в а. Најсложенија ознака слике јесте перспектива, помоћу које се тродиомензионалност предмета пројектује на дводимензионалну површину. Као што је познато, тачно претстављање перспективе, како у развоју појединца тако у развоју врсте јесте једна од најдоцнијих тековина; могло би се онда очекивати да и за упознавање слика нарочиту тешкоћу чине перспективни потези — скраћења и умањења ка позадини, коси уместо правих углова, пресеци и изостављања. Уствари то јесте случај уколико се ради о перспективној композицији неке насликане целине (нпр. предела). Напротив, перспективна слика појединих објеката приступачна је детету рано, и више но што би се могло очекивати.

Тако је Хилда (1;10) упознала фигуре 13—16 на листу 1, које су биле перспективно нацртане; исти је случај и са нашом другом децом која су их видела у 2;0.

Ради објашњења те чињенице морамо се обратити опажају стварних (не на слици претстављених) пластичних предмета. Јер, и ови показују на мрежичној слици перспективна померања и

¹ Једна појава код децег цртања која је у вези са овом биће обрађена у одељку о тој теми.

² Упор. мој чланак: *Verlagerte Raumformen*. — О врло интересантним сродним појавама код шимпанза упореди Köhler стр. 128.

скраћења, а ипак се упознају; штавише померања се и не опажају као таква. Тањир в и д и м као округао и онда кад га не гледам управно одозго; сто видим са правим угловима, ма да његова слика на мрежици мора, према законима перспективе, да има оштре и тупе углове. Само високо диференциран опажај уметнички школованог ока, или сасвим необичан положај предмета према оку, омогућава упознавање развученог облика (елипсе код тањира, ромба код стола). Али, за наиван опажај под обичним условима важи да се, успркос свих померања на мрежичној слици, предмет види у својем „стварном“ облику. И онда се може одговарајући структурни закон опажаја пренети и на сликом претстављену перспективу; „стварни“ облик се види и у косоуглом и скраћеном цртежу стола.¹

Код деце нашег културног круга олакшано је то преношење ранијим навикама на скроз перспективан начин претстављања у модерној сликарској уметности; већ најпримитивније књиге са сликама за малу децу имају ту особину. Пошто се детету сви насликани предмети именују познатим изразима, оно се вежба у томе да их идентификује насупрот поменутој разлике. Ту, дакле, постоји једно убрзање развоја изазвано неким утицајима околи-

¹ Ову појаву обележава К. Билер као „надмоћ ортоскопских облика“ (I, стр. 157), Кофка као закон „константности облика“ (стр. 221). Овде не можемо улазити у разматрање великог теориског значаја који истичу обојица с правом; да поменемо само једну тачку. Кофка сматра константност облика, независну од мрежичне слике, као последњу законитост оптичког опажаја, слично као што је чинио са раније поменутом константношћу величине (стр. 83). Али као тамо тако и овде морамо се сетити да чисто оптички облици не постоје сами за себе, него да у целини опажаја неког пластичног предмета има и тактилно-моторних структурних момената. Међутим, они су увек „тачни“; опипан сто пружа опажају увек исте, перспективно неизмењене делове. Изгледа ми да тек одавде цела структура опажаја добија — такође и у својим оптичким компонентама — ону особину „константност облика“. Кад је ова једном у искуству, она се може остварити и кад постоји само оптички утисак, дакле и без учешћа тактилно-моторног дела у том тренутку; и тако се ортоскопски види и сто који не могу да додирнем, напоследку такође и перспективно нацртан сто. Насупрот Кофки мислим, дакле, да чисто оптичка константност облика не постаје сасвим без емпириске помоћи. — Слично објашњење даје и Кац на основу својих експеримената о прецртавању пластичних предмета и перспективних прегледа. Упор. главу XXVI, 3.

не. Деца другог културног круга — нпр. мухамеданског — који познаје само површинску уметност, доћи ће свакако тек много доцније до упознавања перспективног начина претстављања.¹

2. УПОРЕДНА ИСПИТИВАЊА СХВАТАЊА СЛИКА

Дечја способност за схватање насликаних предмета подвргавана је више пута експерименталним испитивањима; створени су тестови који треба да омогуће егзактно поређење способности различитих узраста, полова и друштвених редова. Ти експерименти делом прелазе 6 годину. Нас интересују пре свега резултати који се односе на ранији узраст.

Експериментално се могу испитивати три облика способности: упознавање, разликовање и приређивање слика. Упознавање се односи на једну слику, која се не може схватити као меша линија него као смисаон облик предмета. Разликовање треба да утврди код две слике саставне делове по којима се разликују. Приређивање треба неку показану слику да идентификује са неком другом, датом у низу сличних. Прве две функције испитује Хајлбронерова метода „серија“, трећу женевска „лото“ - метода.

а) Хајлбронерова метода серија

Овај поступак изградио је психијатар Хајлбронер првобитно у психијатриске циљеве; применио ју је за испитивање мале деце први пут Торен (Van der Torren, Утрехт), затим у савршенијем облику Шобер (Хамбург).

Контуре неког предмета (нпр. цркве) показују се детету постепено, насликане прво просто затим све сложеније, дакле прво фигура а, затим б, в, итд.; када дође нова слика стара се покрије. Код сваке слике се пита: „шта је то?“, и утврђује код кога се ступња потпуности јави упознавање. Осим тога пита се код 2., 3. итд. слике: „шта се променило?“ Испитаник мора онда

¹ Један знак за тешкоћу упознавања која је ту нормална, јесте понашање примитивних народа према нашим модерним сликама; док они добро упознају контуре и попуњене површине, дотле често погрешно тумаче перспективне црте.

да покаже или каже који су потези додати раније виђеној слици. Тако се испитује способност разликовања — примере таквих серија пружа лист II.

Ван дер Торен је испитивао помоћу 17 серија (103 појединачне слике) по десет дечака и десет девојчица различитих година: брачни пар Шобер помоћу 16 већином нових серија (90 појединих слика) по 6 дечака и 6 девојчица из 5 годишта.¹

Главни резултати, изражени у бројевима за године 4—8 изложени су на доњој табели. Они показују који је проценат показаних слика тачно упознат одн. колико је отступања тачно нађено између по две сукцесивно дате слике.

Узраст у годинама	Ван дер Торен				Ш о б е р			
	Упознавање слика		Налажење разлике		Упознавање слика		Налажење разлике	
	дечаци	девој.	деч.	девој.	деч.	девој.	деч.	девој.
4	37%	20%	89%	—	52%	37%	36%	35%
5	33%	24%	89%	91%	56%	55%	49%	57%
6	47%	33%	95%	92%	69%	61%	72%	60%
7	53%	37%	96%	93%	70%	62%	82%	76%
8	55%	35%	97%	95%	78%	76%	88%	82%

Способност упознавања показује, као што се могло очекивати, знатан пораст са узрастом, који код првог испитивања има само две неправилности, код другог нема ни једну. Тако код Шобера четворогодишњи дечаци имају 52% погодка; тј. они су претстављен предмет просечно упознали тек кад је показана била прва половина серије; напротив, код осмогодишњих је могло да се јави упознавање већ после прве четвртине сваке серије, дакле код много непотпунијих слика (78% погодака). Заједнички показују оба испитивача јасно (код Торена чак врло јако) заостајање девојчица у успеху.

Напротив код оба испитивача су врло различите апсолутне висине упознавања за све узрасте и оба пола. Али, било би потпуно погрешно закључивати одатле нешто о висини душевних способности немачке деце према холандској. Разлог ле-

¹ Избор серија оба испитивача умножен је за продају и може се добити на адресу: Dr Otto Bobertag, Zentralinstitut f. Erziehung u. Unterricht — Berlin, W. Potsdamer Straße, 120.

жи пре у мање погодним приликама ранијег испитивања; неке серије су ту почињале тако непотпуним фрагментима слика, да каткад чак ни старији нису погађали шта се њима хоће.¹

Изненађује неслагање оба испитивања што се тиче дечје способности разликовања. Торен је нашао у томе увек такве успехе, да се у поређењу са њима готово губе разлике у узрасту и полу. Већ четворогодишњаци и петогодишњаци могли су у 90% свих случајева да покажу нове потезе од слике до слике. Напротив, код Шобера мала деца показују још врло мали успех у разликовању; успех после јако порасте али никад не постигне висину као код Торена.

Од чега то може да зависи? Док су постојали само Торенови резултати могло се веровати да уопште детету лакше пада упознавање малих разлика делова него упознавање целих облика.² Али Шобер показује да то није тачно: да штавише, однос оба успеха мора да зависи од врсте прегледа. Свакако можемо претпоставити да између оба успеха постоји обрнут однос, нарочито у млађим годинама. Уколико је упознавање више упућено схватању смисаоног целокупног облика, утолико мање полази за руком посматрање појединости по којима се међусобно разликују два облика. Стога су могли Торенови четворо — и петогодишњаци — баш стога што су за њих прегледи остали тако дуго бесмислени — утолико више да пазе на поједине линије које су додаване свакој новој слици. Тек у даљим годинама јавља се промена; тада је акт упознавања већ тако лак, да поред њега пажња може да се обрати и појединим саставним деловима слике.

Да споменемо још два даља резултата.

Ван дер Торен је бројао и „конфабулације“, тј. случајеве у којима су деца за нетачно упознату слику назначила име кога било предмета који са сликом није нимало или је сасвим безначајно сличан. Такве конфабулације јављале су се чешће код девојчица, нарочито мањих, него код дечака, чешће код селске деце него код градске.

¹ Ову погрешку је Шобер избегао; његове серије почињу увек потпуним контурама које су затим постепено попуњаване.

² Тако сам и ја тумачио тај резултат још у I издању ове књиге.

Брачни пар Шобер могао је да подели своје испитанике према друштвеним сталежима. Преимућство деце вишег сталежа над пролетерском износило је просечно

	У упознавању слика	У налажењу разлика
За дечаке	4%	14%
За девојчице	28%	16%

Изненађује велика разлика међу половима у погледу упознавања слика; можда је на неуспех девојчица из социјално нижих кругова нарочито јако утицала стидљивост. Уосталом, социјална разлика примећује се најјаче код млађе деце. Код седмогодишње и осмогодишње утиче изједначавајући већа лакоћа задатака, али свакако и школа.

б) Женевска лото-метода

Бриселски педагог ненормалних Декроли и Женевски институт Жан Жак Русо прерадили су познато начело лота у слици у неколико васпитних игара (jeux éducatifs) за ненормалну и сасвим нормалну децу. Алиса Декедр направила је затим из тога тестове за испитивање способности посматрања и разликовања.¹

Задатак упознавања и разликовања тежи је у игри лото него у горе поменутиим серијама слика. Јер, велике карте за лото пружају већи број слика које су међу собом сличне; онда се мора свака мала карта да придружи и идентичној слици на великој карти. Степен тешкоће зависи пре свега од гледишта према коме се одређује међусобна сличност или несличност слика.

Од девет лота које је опробала Алиса Декедр да споменемо овде 5. Резултати су сређени према полугодиштима.

Лото са обојеним лампама и лото са обојеним предметима могу се обрађивати упоредо. У оба случаја лото-карте имају 16 различито обојених слика, и то лото обојених предмета разне предмете (црвену трешњу, жуту корпу, сиву локомотиву итд.), а лото са лампама све саме једнаке лампе, али које се могу разликовати само по боји. Као мерило успеха служи просечно време које се захтева за покривање 16 слика на картама.

¹ Développement, стр. 206 и д.

Наравно, то време опада са узрастом и то врло јако и без изузетака. За први лото потребно је детету од 2;6 просечно скоро пет минута, од 4;6 један и по минут, од 6;0 један минут. Лото са лампама захтева за исте узрасте седам, два и по, један и једну трећину минута.

Психолошки је врло интересантна већа тежина лота са лампама. Ипак је задатак привидно простоји; на облик (увек идентичан) се не мора обраћати пажња; само разлике у бојама долазе у обзир, али и овде опет видимо да је теже изоловано схватање елементарних утисака боја, него схватање целокупних облика у које су стопљене нарочите одлике боја и облика.

Остали лото треба да се провере за одређене узрасте; зато се не утврђује време него број погрешака. Свака велика карта садржи 8 слика; појединачне мале карте ставља дете, а експериментатор их одмах подиже да би дете сваки пут морало да нађе одговарајућу од свих осам слика на карти. Утврђује се у коме узрасту 75% од све деце реши тест са највише 3, одн. са највише 1 погрешком; тест онда важи као проверен за тај узраст.

Примери:

а) Лото: „Дете и лопта“. Свака слика показује дете које се игра лоптом, али су дечје одело и лопта увек у другим бојама (нпр. дете плаво, лопта жута; дете зелено, лопта црвена итд.). Испитаник добија поједину слику одговарајуће боје и мора да јој нађе право место. Ако се дозволи једна погрешка показује се да задатак реши само 28% деце од 4 године, али 73% пола године старије. Према томе, 4^{1/2} године је узраст за одмеравање овог теста.

б) Лото: „Постављен сто“.¹ И овде 8 слика са постављеним столом; на сваком столу је 4 предмета, али су они раздвојени различито; нпр. на столу 1: тањир, кашика, лонац, шоља; на столу 2: тањир чаша, лонац, кашика итд. Постављање малих картица овде је врло тешко, јер дечја пажња мора да обухвата сваки пут 4 предмета и не сме да се превари због велике сличности. Резултат: ако се дозволе 3 погрешке тесту су дорасла шестогодишња деца, ако само једна онда седмогодишња.

¹ У новим цртежима може се добити у Психолошком лабораторијуму у Хамбургу (Domstr. 9.).

в) Лото: „Положај тела“. Опет 8 слика са по једном фигуром човека који има на свакој друкчији положај руку и ногу. Резултат: ако се дозволе 3 погрешке погодан је за петогодишњу децу, ако само једна једва да га реше осмогодишња.¹

¹ Види фигуру на листу II; на начин који је тамо насликан, употребљаван је лото у хамбуршком психолошком лабораторијуму.

Глава XIV

СХВАТАЊЕ НАСЛИКАНИХ ЦЕЛИНА (КОМПОЗИЦИЈА)

Све веће учешће душевних функција у посматрању слика показује се прво у чисто квантитативним знацима. Способност опажања расте не зато што се развијају чулни органи и осећаји, него зато што се повећава упознавање и разликовање, речник, синтетичан рад пажње, као и мишљење.

Чим дете пређе у овај стадијум не задовољава се више сликама које претстављају поједине предмете. Оно добија интерес за слике које показују већи број појединачних ствари, радња и њихових узајамних односа. Потпуно јасно се показује тај интелектуални пораст кад се неком детету показује иста слика у већим временским размацима.

1. НЕСИСТЕМАТСКИ ОГЛЕДИ С ОБЗИРОМ НА РАЗВОЈ СХВАТАЊА НАСЛИКАНИХ ЦЕЛИНА

Ради очигледног приказивања овог развоја да дамо неколико стенографских разговора, које смо водили са Хилдом приликом чешћих посматрања једне књиге са сликама. Две од ових слика, „соба у селу“ и „соба у граду“ дате су на листу III и IV, јако умањене и небојене. Даље доле следују психолошка објашњења.

1;8¹/₂. При показивању сваке слике указали смо на поједине предмете са питањем: „шта је то?“. Код „собе у селу“ тачно је именовала: дечка (дете), постељу и колевку (кевет), часовник (дида) секаља (чика), лутку (дете), лаланш (реч за планш-планш = суд за прање), саксију за цвеће (ссисси, хепси = цвет), сељанкине ципеле (ноге = ципеле). Напротив, саму сељанку није упознало дете, јер ју није издвојило, пошто се својим телом на

равној слици укрштала с креветом; колико год пута смо указали на њу увек је следовао одговор кевет (кревет).

С о б а у г р а д у. Тачно су именовани: девојчица код клавира (дете), клавијатура (лала), ноте (књига), пас (авав), човек који чита (чика), новине (чита), два мала детета, жена Nante = Tante = тетка) шиваћа машина (rrrr), лампа; овде је нарочито карактеристично последње упознавање јер се лампа далеко мање истиче према огледалу иза ње, него у првој слици сељанка према кревету.

Пола године доцније.

Хилда 2;2. С о б а у с е л у.

Цеце	Хилда показује на саксију са цвећем.
Тиктак, ту	(= сат, тамо).
Лепо цеце	(цвеће); мисли на крст украшен границама.
И дете пава	(спава).
Кревет пава	(спава у кревету); мисли опет на дете у колевци.
Прозор	показује на слику поред правог прозора; заблуда у коју падају и већа (седмогодишња) деца.
и прозор	показује прави прозор.
и она	показује лутку.
тета обује ципеле	сељанкине ципеле.
дете	показује дечка.
чика го	= свукао се. (Сељак је скинуо горњи капут).
толица тамо	(столица тамо); мисли на празну столицу.
оди слоне видиш	(узима свога слона од тканине са стола и приноси га слици да и он види).
мали ваувау	пас.
оделце	(оделце); показује женину кецељу.

цеце дете има	(цвет дете има) показује насликано цвеће на колевци.
ту дете	показује дечка који седи.
аја-аја	(= спава); мисли на лутку.
дете не дуда	дете у колевци не сиса прст.

(Пауза)

(Отац: „Има ли још много лепих ствари?“)

Вода	показује бокал.
кревет, ту кревет	показује кревет.
(Сад је дете уморно те престају спонтана испољавања. Ипак на питање даје низ одговора. „Шта је још на столу?“).	
Песак игра дете	(игра дете у песку); дечкова кашичица потсетила је на лопатицу за песак.
(„Шта ради дете?“).	
Гизе, гизе, једе, једе	(гризе — једе).
(„А шта једе?“).	
супу	(Завршили смо испитивање јер је дете било уморно).

4¹/₂ месеца доцније:

2;6¹/₂. При посматрању књиге са сликама запамћено је неколико појединости које су нам нарочито пале у очи, јер су показивале како јако је већ сада посматрање прожето тумачењима, фантастичним допуњавањима, везама.

С о б а у с е л у

Ту пава дете, нема јорган	(Ту спава дете; нема јорган, руке унутра);
руке нутра	недостаје јој покривач, руке, које не види, замишља под покривачем.
Компот већ нема, појели га	Види празан већи тањир и закључује да је садржина поједена.
Дете опет трчи, треба опет устати	Кад се дете буде наспавало опет ће напустити колевку.

- А где је кецеја? Пита пошто је тек приметила женину кецељу.
- Где је друга столица, чикина? Види дечакову столицу и пита за човекову, код кога се не види на чему седи.
- Ту је тетина Показује празну столицу, закључујући да је теткина.

Соба у граду

- Ту је лала, дете свира (Lala = клавир).
(После примедаба о другим стварима).
- Види, дете прави лала (Прави лала = свира); овде је нешто чита: лети једна птица, од свирања постало певање, спусти се доле на моју ногу вероватно зато што су јој пале у очи ноте. Дан пре тога је отац певао једну песмицу уз пратњу клавира.
- Где је кревет, тетка спава? Везе са собом у селу! пошто је тамо за жену кревет у соби, овде недостаје за грађанку.
- И овде је лампа Мисли на висећу лампу.
- А где је велика лампа, Везе са лампом која стоји иза стоји? једне друге слике.

Три месеца доцније:

Око 2;10 показује Хилда једном својој лутки књигу са сликама и објашњава јој озбиљно поједине слике. Поред осталог казала је код „собе у граду“.

- Види то пева лалала Подражава девојчицу, прави покрете као да свира.
- Овде седи један у столици, не Деда.
гледа више Мисли на књигу коју деда држи у руци затворену.
- Крај. Затвара он. (Мајка: „шта је урадио?“).

[Мајка: Ту позади је још једна... (служавка)].

Ана, — не, мама шије кошу- Хилда креће ноге као да шије на
 лицу, она већ прави тако — машини.
 као мама.

Налазимо још једну кратку забелешку из знатно доцније епохе о соби у граду:

4;2 „Сродничке везе лица на слици схвата Хилда врло добро; она броји децу, пита зашто мајка има троје деце, док ми имамо само двоје, размишља да ли је рода донела оба дечка заједно у кљуну, разбија главу о томе да ли дечја зграда може увек да остане, да ли би се можда могла срушити, где је сандук за коцкице, итд.“

2. ПСИХОЛОШКЕ ПРИМЕДБЕ

Да дамо за ове примере неколико објашњења и допуна.

У другој години живота дете ни на који начин није дорасло за слику која садржи већи број појединости. Највећи део избегне његовој пажњи, било стога што се недовољно јасно истиче од своје позадине (сељанка код Хилде 1;8^{1/2}), било стога што дечји поглед увек обухвата само један сасвим мали исечак целе слике. Мали део се упозна и именује, па и то готово само на питање; дакле, спонтаност детета је врло мала. Хилда је у 1,8^{1/2} дала код сваке слике 9—10 имена предмета и то у облику голних, невезаних именица. Дакле, дете је с обзиром на ову функцију, још у „стадиуму супстанције“ (в. стр. 165 и главу XXVII, 2).

Интерес за поједину слику и пажња упућена њој брзо ослабе; дете тражи друге слике. Из других испитивања да споменемо, да се у ово време јављају најчудноватија погрешна упознавања и разумевања: ту се нека насликана лутка сматра за слику живог човека, тврђава с кулом за локомотиву, бео облак за планину.

Ипак стадиум оскудног набрајања не траје дуго. Једно пола године после оне прве пробе наводи дете скоро двострук број предмета — и то потпуно спонтано — и додаје многе појединости. Али пре свега прође чисто супстанцијално схватање: представљено мировање тумачи се као фаза неке радње. Код Хилде 2;2 налазе се први почеци тога, и то она помиње не само радње које су тренутно у току, него и завршне (сељак је свукао капут) и неизвршене (дете не сиса прст).

После даља четири месеца (2;6^{1/2}) развио се тај „стадиум акције“ потпуно, готово деспотски. Просто именовање предмета сасвим се губи пред интензивним оживљавањем насликаних предмета. При томе се самовољно и као да се то по себи разуме иде даље од стварно видљиве садржине слике. Шта је раније било и шта ће после бити или може бити, чита оно из слике са истом сигурношћу као оно што се тренутно дешава.

Драматски доживљај слике не постаје путем асоцијације, тиме што би се на првобитно постојеће оптичке осећаје надозвезале допунске претставе сећања; живост догађања има непосредну очигледност. Тако је, као да дете сада уноси у слику утолико интензивнији поглед, пошто мора при посматрању слике да сузбије своју сопствену моторну активност.

Кад је Ева 2;2 гледала једну нову књигу са сликама претварала је скоро све у моторно: мачка је овде: она леже на земљу; ту је дрвеће; оно мрда; она је прљава; та жена; затворила је; звезде лете на земљу. Ту је Гинтер, он диже (на) крило. Ах корпа. Лампа. Ту гледа она — иде он на планине. Овде је човек, он (се) клиза. — Мајка плаче на степеницама. Деца се купају, ах коњи, јаше и јаше.“

Потпуно слично описује Елза Келер (Köhler стр. 90) малу Аницу — кад јој је било 2^{1/2} године — у њеним разговорима удвоје и саморазговорима приликом посматрања књиге са сликама: то је облак, видиш? ту се скрива сунце.... ту се купају пловке... један зечић, он је врло слодак! оно се игра и седи! чита, не, ипак не чита! скаче.... (Шта је то?) зец, он лепо шета.... (Ровчица која чучи на задњим ногама изгледа детету као „мишић“), да, мишић, он каже молим, молим... Анђелче. Они хоће да дају нешто птици.*

Способност синтезе је пре свега оно што нам недостаје у досад посматраним радњама. Пажња је још везана за поједини предмет, који одређује неку радњу или неку појединост; ређање ових појединости без одабирања детету је врло пријатно; и оно ствара само изузетно, у случајевима нарочите потребе, везу између више елемената слике, нпр. да дете свира другима на клавиру.

Али одлучујући корак направи се брзо. Пажња научи да обухвати једним погледом више појединости, а логичка потреба се буди, да повеже те елементе и позитивним узајамним везама. Напослетку може се обратити јача пажња на ове везе него на

* Превод је само приближан дечјем језику. Прим. прев.

саме појединости. Тиме је дете ступило у стадиум опажања односа. Понова интерес прелази делом преко оквира чулно дате садржине слике. Врло марљиво се разматрају не само међусобни односи насликаних предмета, него и друге везе са неким случајним узроцима или последицама, са раније виђеним сликама итд. Да је Хилда већ у почетку 5 године била потпуно у овом стадиуму показује последња проба коју смо изнели о „соби у граду“ (стр. 208).

Додуше, успостављање односа не оријентише се у почетку нипошто према објективним правилима логике. Не ради се баш толико много о налажењу веза које су претстављене на слици, а утврђене спољњим ознакама, него о више или мање слободном проналажењу веза које су блиске природи и правцу дечје маште. Често се при томе врло упадљиво показује дечји егоморфизам, тиме што оно и у слику уноси нарочите прилике свога живота и своје уже околине.

Тако је Хилда на овај начин, у различитим временима, егоморфно тумачила једну велику слику сикстинске Мадоне са дететом (полуфигуру): 1;9 казала је она о слици: Хилда, мама. — 3;3 изразила се: то је такође мама и такође Хилда... види, она ју је ухватила, малу Хилду, јер ће ићи у колица (дакле, она тумачи начин, како Мадона држи дете, као припрему за возњу колицима). — 4;7 кад се изразила на сличан начин поучимо је да то није њена и мајчина слика него „Мадона“ ... и она одмах упада у реч, пита опет детињски: је ли то посета нама?— Она сматра „Мадону“ за име неке од познатих дама које каткад посећују мајку.

Тек постепено навикава дете, да све више узима у обзир при својим маштањима тачке ослонца дате у слици и да синтетички из њих закључује о целини која је претстављена. Успех у томе зависи, наравно, потпуно од тешкоћа слике.

Да поменемо овде једну препреку за синтетичко разумевање слика, која се налази у многим врло распрострањеним књигама, као што су Чупавко и „Живе слике“: претстављање развоја неког догађаја помоћу више одвојених слика, на којима се јављају — по могућству на истој страни — стално иста лица у измењеним ситуацијама.

Тако се Хилда 3;0 збунила у песми Чупавка „Паулиница бегаше сама код куће“ због многих Паулина и сматрала је једну

као мајку која је забранила играње ватром. Доцније је научила да идентификује ове многе слике исте личности.

Тешкоћа задатка не одлучује само о времену јављања тачног схватања целине слике, него и о томе, кад се постигну поједини горе поменути стадиуми. Тако су слике сеоске и градске сцбе релативно лаке, пошто претстављају само стања. Друкције стоји са сликама које треба да важе као илустрације неке драматске везе. Обично се деци прочита или исприча прича која спада ту; али, ако треба сама да нађу драматски смисао приче онда се захтева рад који је немогућ у раном детињству.

За такве слике поставио је Бине у своме тесту за испитивање интелигенције једну скалу, која је слична нашим стадиумима опажања, али временски пада доцније. Додуше, та скала важи за децу нижих сталежа (баш у способности посматрања слика деца виших сталежа иду далеко напред, због много јачег бављења сликама и због побуде у кући. Дакле, Бине захтева за 3 године набрајање предмета и људи (наш „стадиум супстанције“); са 7 година: опис радња (наш „стадиум акције“); са 12 година: објашњавање веза (наш „стадиум релације“). Бобертаг је за немачку децу из народа, али за друге слике ове врсте, поставио ове ступеве: са 3 године набрајање, са 6 опис, са 9 објашњење са ослоном на помоћна питања, са 12 година спонтано објашњење.

Тек интелектуални чиниоци посматрања слика чине разумљивим велико задовољство и неуморан интерес детета за гледање слика. Дете не употребљава слику у првом реду за то, да оно што је на њој претстављено прими као такво, него као побуду за активност свога тумачења и фабулирања. Његово посматрање је играње оним што се претставља, ма да не моторно него само душевно играње. И овде нас срећу оне црте, које иначе налазимо код игре у раном детињству: небрижљивост према томе да ли су појединачни елементи стварно дати или измишљени, наивно навијање на своје личне доживљаје, скакање пажње и маште. Ниједна друга играчка не може у тој мери као књига са сликама да пружи кроз све време нове и увек измењене побуде за ову душевну игру, пошто поставља везе са целим видљивим светом и тако осетно проширује узан дечји видик.

Додуше, не сме се превидети, да то живо прожимање посматране слике мисаоном и фантастичном садржином има и своје рђаве стране. Наиме, тај додатак може лако на незгодан начин да потисне и наткрили стварно посматрање. Дете у том случају или нема уопште никакве добити од опажања слике, или споји доцније у своје сећању виђено и измаштано у један неразумљив чвор — последице тога су најјаче обмане у исказима (упор. главу XVII, 3).

Како мало каткад дете стварно „види“ при посматрању слике показује један пример:

Скупиновом дечку дата је 4;7 слика сеоске собе на разгледање; за време док је он гледао упућена су му многобројна питања; већина их се односила на породичне односе насликаних лица, које је он објаснио егоморфно; он је питао зашто овај или онај члан његове породице није на слици итд. Слика му је одузета после посматрања од два минута, пошто је требало извести покушај са исказом. Али то је потпуно пропало, јер дечко није имао појма о стварној садржини слике. Родитељи пишу: „Онда је мајка позвала дечка да прича шта је све видео на слици. Збуњен, он је одговорио: Па ја не знам.— Онда је запитан колико људи је било на слици, колико деце, да ли је видео неки сто, шта је стајало на њему — али дечко је гледао мајку беспомоћно, зграбио књигу и хтео да види још једном слику.“ (II, 124).

Пошто право заборављање није могло да наступи тако брзо, то се ово потпуно отказивање објашњава само тиме, да дечко због свога живог обилажења мислима око слике није уопште дошао до стварног посматрања.

3. ПЕДАГОШКЕ ПРИМЕДБЕ

Наша психолошка разматрања пружају неке побуде за педагошку обраду посматрања слика у раном детињству. Ова мора да постави себи двострук циљ — не узимајући у обзир буђење естетског задовољства:¹ с једне стране школовање способности посматрања, с друге побуђивање и вођење интелектуалних пропратних процеса.

Обично педагогика малог детета у кући и дечјем забавишту поклања пажњу првенствено другом задатку — као што то чини

¹ В. главу XXVI, 1.

и „очигледна“ настава у школи. Ту се слике употребљавају у првом реду зато да би се на њих надовезале приче и поуке. Несумњиво је да се на тај начин већ код деце од 5 и 6 година могу постићи знатни дидактички успеси — под претпоставком да се изостави свака школска педантерија. Приче које се причају могу се учинити много очигледнијима показивањем слика из бајке; може се ослањањем на географске културно историске слике обавештавати о страним земљама и народима, на животињске слике надовезивати приче о животу и понашању животиња. Може се поновно показивање неке слике искористити да би дете само поновило оно што је чуло о томе, и много друго.

Али кад се поступа искључиво на овај начин, онда се тиме подупире тенденција која постоји у детету, да сувише брзо пређе преко праве садржине слике ка даљим процесима претстављања. Стога мора да постоји право васпитања за посматрање слика. Дете треба покренути прво да прича спонтано шта стварно види на слици, дозволити му да надовеже на то своја питања, на која треба одговорити најсавесније. Кад више не налази ништа, онда питати о пропуштеним појединостима, о радњама насликаних лица и животиња, о бојама и облицима предмета. Инсистирати затим на томе да дете само упозна односе и везе наглашене у слици, да процени или замени бољим фантастична тумачења — која се код њега брзо јављају — с обзиром на њихову могућност или вероватноћу. Наравно, у тој активности и код поједине слике задржавати се само толико колико дете налази у томе задовољство и док је пажљиво; у томе мора да одлучује осећање такта код васпитача. Али, како нас учи сопствено искуство, деца имају жив интерес за такву ненаметнуту наставу, те не изостаје педагошки успех у развоју способности посматрања — а тиме и јачање верности сећања.¹

Ако су се наша деца релативно добро показала у покушајима са исказима, о којима ће бити речи (глава XXVIII), онда је та чињеница у вези с тиме, што су већ рано упућивана да не јуре за сликама него да исцрпљују њихову садржину посматрањем са љубављу.

¹ Одбацивање књига са сликама из домова Монтесори значи одрицање једног изванредно моћног средства за васпитање и образовање.

Сада описане васпитне вредности слике може ометати још један други чинилац, наиме сувише много очигледног материјала, јер онда он омета одуховљавање и самостално продубљивање опажања. Баш наше време пада нарочито много у ту грешку, својим претераним наглашавањем очигледности у кући, забавишту и школи, својом поплавом слика које се детету пружају не само у књигама са сликама, него на хиљаду других начина: као плакате, рекламне слике, у изложима, каталозима, као украс за зид у собама, у биоскопу. Зар не може лака могућност, да се све што се замисли одмах добије у видљивом облику, да појача леност за мишљење, а претерано илустровање свих прича и бајки леност маште? Зато се може препоручити чување мере и у том погледу.

Као примедбу да изнесемо овде још, да се васпитање за посматрање и промишљено опажање нипошто не сме ограничити само на искоришћавање слика. Дуго је то била погрешка очигледне наставе у школи — и то је делом и данас. Али педагогика малог детета не би требало да подражава ту грешку. Она не би смела само да пружа стварност из друге руке, него да непосредну реалност ствари и догађаја начини предметом систематског опажања.

Истина, онда и одрасли мора да има способност и вољу за посматрањем, да би примером омогућио најјачи васпитни утицај. Једно обично зрно кафе које мајка стави пред дете, добија сасвим други изглед кад се изоловано посматра, описује, разговара о њему. — Дете пажљиво донесе неку бубицу; шта све посматрајући може да научи, ако одрасли заједно с њим посматра, упућује га, при томе ћаска о свему што зна о животињи. — При пењању на неко високо брдо примети дете, можда већ спонтано, да је дрвеће на разним местима различитог облика, да се гране не пружају увек на исту страну итд. Одрасли ствара везу указујући на утицај ветра и времена и доводи га тиме до тога да пази на даље чињенице које потврђују те опаске.

ПЕТИ ОДЕЉАК

ПАМЋЕЊЕ И ВЕЖБАЊЕ



Да бисмо се снашли у широкој области појава и акција памћења у раном детињству потребно је претходно одредити неке појмове.

Под памћењем подразумевамо душевну способност за доживљавање накнадних утицаја од раније доживљених утисака. На тај начин свака појава код памћења има две фазе: примање утисака који ће утицати доцније, и јављање накнадног утицаја. Као латентност обележавамо стање између обе фазе, у коме је утисак већ прошао а накнадни ефекат још није имао прилике да се појави. То је стање у садашњости несвесно али носи могућност да у будуће буде свесно. Значајно је у томе време („латентно време“) које је прошло између утиска и поновног јављања накнадног утицаја; јер оно је мерило за временски домен на коме је душа већ распрострла своје утицаје.

Поновно оживљавање неког ранијег доживљаја може да буде у два основна блика. „Везано“ памћење се јавља као споредан члан неког другог садашњег утиска; оно овоме даје нарочиту боју (познатости), омогућује његово идентификовање (уознавање, поновно познавање), олакшава садашњи ток (вежба), али се не може још остварити као самостална свесна појава. Напротив, „слободна“ акција памћења или репродукција, постоји сама за себе, као издвојена свесна појава; она ствара „претставе памћења“.

Те претставе памћења морамо даље поделити у две подгрупе, које имају потпуно различит значај у систему циљева душевног живота. За њихову поделу је важно, да ли је још у свести или није веза претставе која се јавља, са њеним првобитним примањем. Кад та веза недостаје онда су претставе памћења безвре-

мене појаве које сачињавају инвентар садашњег душевног имовног стања: „з н а њ а“. Ако се пак та веза мисли заједно с њима, онда се претставе памћења подређују оном тренутку сопствене прошлости у коме су биле стечене. Тај временски жиг чини их историски вредносним за њиховог носиоца: „с е ћ а њ а“.

Негативне стране памћења изражавају се у два појава: заборављању и потискивању.

Забрављање је стварно потпуно негативно: почива на слабљењу утицаја неке доживљене садржине и на добијању све нових утисака. При томе се никад не може одредити да ли је забрављање коначно или привремено; често се човек изненади позним јављањем сећања, која су привидно била нестала и постала неутицајна.

Напротив, код потискивања негативан утицај на памћење производи се потпуно позитивним узроцима, наиме тиме, што је неки доживљај неподношљив за свест. Онда се он гурне у потсвест, чиме се пробуди самообмана као да је нестао. Потискивање је нојевска политика свести, једно не-хтети-знати за оно што је мучно. Често потискивање полази за руком, води забрављању и буде тако нека врста самоодбране. Али каткад може потиснути доживљај да копа подземно и доведе у питање човекову душевну равнотежу.¹

¹ Више но други, психоанализа указује на те неповољне утицаје потискивања; њено лечење састоји се великим делом у томе што открива потиснуто и довођењем до свести доприноси његовом иживљавању. — Упор. и главу XXXIII.

Глава XV

ПРЕПОЗНАВАЊЕ

Као што смо видели, у првој години живота постоји готово само памћење у везаном облику.¹ То се убрзо знатно измени. Ипак тај примитивни ступањ очува и доцније значај који се обично потцењује. Лако се превиде ти накнадни утицаји, пошто немају самосталну егзистенцију него их обухватају друге душевне појаве.

Већ чулно схватање ствари није нипошто условљено само тренутном чулном дражи: кад дете именује животињу у књизи са сликама, обележи лутку као „моја лутка“, разуме позив упућен њему, неку тетку пресретне са познавањем — то се све може десити само стога, што садашња чулна драж оживи оне раније случајеве у којима се десио одговарајући опажај.

Исто тако стоји са свима вештинама и начинима понашања. Ђовор се у сваком тренутку оснива на раније извршеном увежбавању говорних органа и на памћењу речи. Руковање шољом и кашиком, вршење малих наређења, старање о луткици, вршење неких проба окретности — све је то резултат аката учења претходних недеља, месеци и година, а да само дете нема ни појма о тој „историској“ условљености својих успеха.

Напослетку, унутрашњи душевни живот: кад дете измисли и прича своје фантастичне приче, кад задовољава своје прве потребе за мишљењем упоређивањима, дефиницијама, судовима и закључцима, кад за одређене предмете и циљеве веже своја осећања задовољства и незадовољства, своје вољне покрете, то оно ради несвесно, али безусловно материјалом који потиче из његовог ранијег искуства и сада прелази у нове душевне појаве.

¹ Упор. стр. 71. .

Универзалност тога везаног утицаја онемогућава да га пратимо у појединостима и у свима областима живота раног детињства; морамо се задовољити тиме да издвојимо једну групу појава код које та активност памћења стоји под нарочитим, условима приступачнијим тачном испитивању. Једна таква група јесте развој препознавања људи или места после извесног времена латентности.¹

Сасвим примитивно препознавање нашли смо већ у првој години живота; али оно је уско ограничено на мало лица и предмета који су се непрекидно показивали пред дететом, и има сасвим кратко латентно време.

Проширивање могућног латентног времена најупадљивија је означа даљег развоја. Тако дете препознаје у другој години упозната лица или предмете ако су неколико недеља ишчезли из његовог видокруга. У трећој години утврђени су сигурно акти препознавања после одвајања од више месеци, у четвртој после године дана. Има чак усамљених случајева у којима је поменуто време далеко прекорачено. Али као просечна могу важити поменута латентна времена за разне узрасте. Неколико примера за тај развој:

Хилда 1;0. После једног пута препознала је оца од кога је била одвојена 14 дана. У првом тренутку изгледало је да Х. туђи кад га је видела, али убрзо била је слободна с њим као раније.

2;3. Хилда је одмах упознала бабу коју није видела тачно три месеца, и била је према њој одмах слободна.

3;1. Хилда је упознала једну тетку са којом није била заједно седам месеци.

4;1. Приликом прошлогодишњег духовског боравка у селу имала је Хилда стално пред очима једну велику житницу у врту и каткада улазила у њу, нпр. да би посматрала глачање рубља. Кад је сада опет о Духовима, дакле после једногодишњег одсуства, дошла тамо и ушла у врт, потрчала је одмах ка житници и узвикнула: овде се глача рубље — пре него што је могла гледањем унутра да се увери да је то тачно.

Брзо растење латентног времена открива нам важне црте структуре дечјег душевног живота. Свакако, дете је у овим првим годинама живота још претежно биће садашњости; само ретко дође до тога да се сећа онога што је прошло, и изгледа тако као да ће све раније доживљено да заборави тако брзо

¹ Користимо се делом: С. и. W. Stern II (глава I и IV).

како га је примило. Млади мозак има увек да прима тако много новина; није чудо што утицаји старијих утисака морају брзо да престану да би направили места новима. Па ипак: много животиња је него што се мисли држе се неки од тих привидно изгубљених доживљаја; слабљење, које време производи код њих, не доводи увек до уништења; и колико је дете старије толико је већа та способност за отпор, о коме, додуше, оно само најмање зна. Случајна обнова утисака пробуди нов живот код успаваних трагова.

Развој се показује и у односу на предмете препознавања. У почетку се идентификују само они утисци који су били чешћи, и то прво појединачне личности и предмети (нпр. боца, играчке); од друге године па даље такође и позната просторна и стварна околина; видокруг и границе посматрања код детета већ су постали већи.

Кад се Хилда (1;0) вратила кући после четрнаестодневног отсутовања није ничим показивала да је препознала стан.

Како је било сасвим друкчије кад је 1;5^{1/2} била отсутна од куће шест недеља! „Кад је Х. на руци свога оца дошла у спаваћу собу гледала је дуго ћутећи и укочено око себе; нисмо се могли одбранити утиска да се у њеној унутрашњости нешто полако буди. Тек што је стављена у њен неупотребљени креветић, кад поче да лудује и виче тако необуздано да смо морали протумачити да јој је њен лепо креветић познат и буди у њој веселу узбуну“. — „Кад је Х. у другој соби први пут понова видела клавир застала је изненада, отпевала лала и ударила по затвореном поклопцу“.

Један други пример нека покаже како препознавање може бити јако емоционално наглашено; јер, већ у другој години јављају се каткада прави знаци завичајног осећања.

1;10. Наш син Гинтер вратио се у Бреславу после једномесечног боравка у Берлину, где се на нову околину још није био навикао. „Врло интересантан је био преокрет његовог бића кад је опет дошао у старе прилике. Одмах при ступању у домаће просторије био је упознат са свиме и пријатно узбуђен; прво је било да отвори фијоку свога дечјег сточића и извади један каталог. Одмах је знао који је креветић његов а који Хилдин, где је анђелчић, насликано дечје коло (ова последња слика висила је на зиду највише 14 дана пре његовог одласка).“ — „Пола године доцније препознао је Гинтер после деветонедељног отсуства наш стан сасвим лако и природно.“

Од треће године даље проширује се обим препознавања и на оне утиске који се не понављају често, него се јављају код детета к а т к а д или чак само ј е д н о м — знак коли-

ко је сада јачи и трајнији поједини доживљај. Сродници и познаници куће, лица која су била у кући само у пролазу, као кројачица итд., спомињу се тачно после прилично дугих временских пауза.

Додуше, утисци који су примљени једном показују такав накнадни утицај у прво време само у случају, ако су били везани са неким јаким осећањима. Ту учешће афекта утиче као нека замена за често понављање, иначе потребно за запамћивање, и тако се доказује већ код детета од 2—3 године тачност старе истине „памћење је интерес“.

Обично емоционални тон незадовољства даје доживљају тако велики утицај на памћење. Тако извештавају разни посматрачи о почетку треће године, да деца која су једном морала да претрпе неко болно лечење, после вишенедељне паузе препознају лекара и живо се бране његовог приближавања.

Али и нарочито весео догађај утиче слично; тако извештава Меџор о своме сину (стр. 212):

2;0. Деда је поклонио дечку једну играчку и провео вече показујући му како њоме да се игра. После је играчка уклоњена пошто се могла изломити. Кад је детету дата опет играчка после паузе од две недеље казало је оно *dahaw* (његов назив за деду).

Потребно је још неколико примедба о душевном понашању детета у самом акту препознавања, нарочито у најраније доба живота. У свима оним случајевима, у којима не следује потпуно препознавање одмах после обновљеног виђења, може се утврдити неко чудновато, двострано расположење. Дете има свакако оно осећање које обележавамо речима „изгледа ми нешто познато“, али не може још да смести утисак нити у прошлост — јер о њој дете не зна ништа — нити у садашњост, јер је за ову у међувремену створило друге ставове у које не спадају она лица и предмети. У међувремену су потиснути старији утисци јер се нису могли спојити са потпуним предавањем новима; али сада се опет буде; и тако дете доживљава, тим непојмљивим стапањем прошлих и садашњих утисака, једно стање беспомоћности и страха, које се често најјасније показује у изразима лица и у понашању. Али је врло значајно да се то непријатно прелазно стање често свладава сензомоторним ставом. Или може сам утисак да

изазове неке раније са тиме повезане моторне реакције, или може један такав начин поступања да буде покренут споља — свеједно, чим је дете прешло на неку раније навикнуту активност, престали су да буду туђи и утисци који спадају у њу; ту се више не меша нека недокучива прошлост; што се може претворити у радње спада у непосредну живу садашњост.

Неколико примера за овакво препознавање помоћу моторних реакција:

„Хилда 1;5½. (После шестонедељног одсуства од куће). Кад је мајка положила дете после доласка на сто за преповијање, пружио је оно одмах руке — као што је и раније увек чинило — ка једној дечјој слицици на зиду да би се играло њоме. Квалитет познатости целокупне ситуације пробудио је рефлексно потез који није вршен шест недеља.

Још јасније је ова чињеница утврђена после једног путовања: Хилда 2;0. У Бреслави је Хилда била пре путовања стекла навикну да се ујутру, одмах пошто је обучена, упути једној фијоци у којој су биле њене играчке; онда је молила да се она отвори, потом би је испразнила и садржину, комад по комад, носила на супротан прозор. Тада је дошао пут за Берлин где није било ничег сличног са том ситуацијом. Кад се вратила у Бреславу понашала се првог јутра нарочито: „Прво је без плана јурила околу по соби, не знајући шта да започне. Напослетку мајка јој отвори фијоку и онда отпоче радост поновног виђења. Са првим комадом у руци нађен је и моторни став (навикнут пут до прозора) те започе на стари начин игра, прекинута пре пет недеља. Клицањем је сваки комад поздравила и именовала *Nickenicke* (*Kapinchen* = питом зец), *Väbä* (бе = овца), *Rrr* (воденица) итд., и чим се тако њен дух био поново вратио на раније научено, вратила се одмах и упознатост са станом: она се тако природно снашла у свима просторијама као да није била отсутна.“

Овде још недостаје препознавање, свесно и идентификовање садашњег тренутка са неким ранијим. Тај виши ступањ постигне дете пола године доцније.

Хилда 2;6. По повратку с пута који је трајао четири недеље, примила је Х. старе навике не више одмах као природне, него је приступила свесно к делу, да би поново поздравила оно што је тако дуго било изгубљено. „Кад се пред нашом кућом скинула с кола цупкала је весело и говорила: кућа, кућа. — Ушавши у стан трчала је она кроз све собе без оклевања, весело се чудећи и препознавајући све. Леп столић, леп прозор, Хилдин сандук — говорила је код сваке ствари.“

Доцније године доносе, истина, још неке поступне напретке у погледу препознавања, али не и неке битно нове моменте. Али су оне зато права епоха развоја слободног памћења: знања и сећања.

Глава XVI

УЧЕЊЕ И ВЕЖБАЊЕ

1. СТИЦАЊЕ ЗНАЊА

Утицаји везаног памћења служили су пре свега томе, да обогате обновљене опажаје детета тековинама онога што је раније научило, и тиме да развијају његово посматрање, упознавање и схватање. Али, уколико дете више расте, утолико више се развија његов душевни живот који више није непосредно везан за чулни опажај. При мишљењу, маштању, игрању и раду, слушању прича, у надању и схватању итд. — живи дете у областима које су више или мање јасно одвојене од непосредне садашњости и њених садржаја приступачних чулима, и тако му је потребан такође за све те акције запамћен материјал, независан од тренутних чулних утисака.

Да ова еманципација памћења од опажаја приметно почиње већ у првој години живота видели смо раније (упор. стр. 106/7); али тек време које њој следује ствара реалан посед претстава памћења којима се може слободно располагати („знања“), и он се онда из године у годину умножава великом брзином.

Како се сва та знања стичу, задржавају и у случају потребе опет оживљавају?

Стицање знања је „учење“, те се тако срећемо овде поново са тим важним појмом.¹ Да утврдимо прво чудновату чињеницу да се израз „дете које учи“, често употребљава за разликовање узраста који су виши од шесте године, од епохе која нас интересује а која се зове „доба игре“. Наравно да то не може да значи да дете не учи ништа у првих шест година — напротив,

¹ Упореди стр. 77 и даље, где је обрађено учење првих моторних вештина.

због свога обима се у то доба стечена знања не морају стидети упоређивања са школским добом — али се мора признати да је потпуно различит начин како учи у то доба а како доцније. Штавише, можда нема ни једне одлике која би тако оштро разликовала рано од доцнијег детињства, као баш начин учења.

Код школског детета учење значи: систематско, свестрано памћење неког датог градива, по могућству у потпуности и са намером да се доцније употреби. Иако потстицај за ову акцију долази споља, од захтева школе, ипак је њено спровођење могуће само зато што је дете већ постигло зрелост за такву вољну радњу. У првих шест — или бар пет година, од свега тога не постоји ништа. Детету, свему предатом садашњости, још је потпуно далеко намера да стекне неки трајан посед за себе. Исто тако мало је оно способно за систематско обрађивање градива, за честа понављања са потпуно концентрисаном пажњом, за тенденцију ка потпуном владању материјалом.

Учење као вољни акт постоји у овим годинама у најбољем случају кад се тиче неких телесних вештина чије се учење жели тренутно (нпр. неки покрети у игри лоптом, вештине у скакању и гимнастици), али не и кад је у питању стицање трајних знања. Овде се учење јавља увек само као споредна акција других душевних радња.

Па ипак тако велики успех! Интерес којим дете прихвата све ново, интензитет посматрања којим оно предусреће ствари и догађаје, слике и звукове, неуморност којом оно једном проживљене утиске (нпр. слике и стихове неке књиге са сликама) прима поново кад му се пружају, потреба за игром која прима хиљаде облика околног живота, мења их и подражава — то су енергије које се саме по себи претварају у душевно корисне вредности: „знања“. Дете воли да му се певају песмице, не да би их научило него да би их слушало и да би непрекидно уживало у њима — али оно их напослетку научи. Оно слуша говорни хаос који га опкољава, покушава да га разуме и подражава, не у намери да упамти речи и задржи их, него да би било у душевној вези са својом околином — али оно на тај начин играјући се научи да говори. Оно у шетњи застаје пред сваким излогом и жели да му покажу и објасне његово богатство, не да би то знало су-

тра, или за годину дана, него само у том тренутку — али оно стиче при томе трајна знања о изгледу, значају и сврси ствари. Оно у игри подражава мајку у раду — и тиме научи чему служи овај или онај алат, како се врши ова или она радња. У дечјој свести нема ничега, изузев тренутних задовољстава и тренутних интереса — али су и без сваке намере ту трајни утицаји од умножавања знања.

Додуше то учење у игри могуће је само стога што нема одређених лекција које се морају свладати, нема рокова до којих треба да се научи градиво. Стога рано детињство може много више да се користи једним принципом који доцније, нажалост, мора да устукне под притиском школе: принципом несвесног избора при учењу. Нашли смо га већ раније код учења говора: али он важи исто тако за стицање знања уопште. Економија душевног живота чини, да дечје схватање прими дечји интерес, ухвати увек само један део од безбројних утицаја који утичу на њега. То одабирање у схватању прође затим још једно сејање, јер се од тако добијеног материјала задржи опет само један део и претвори у „знање“. То није зло, него преимућство: дечји дух не утопи се у мору материјала који се може научити, него га носи; и при томе бирању може да следује законима своје сопствене душевне природе, правцима својих интереса, све већим потребама свога развоја. Тај процес бирања иде затим све даље: за време док оно непрекидно схвата нове садржаје, ствара се већ приправност за друге, да би и они доцније могли да се јаве на светлост знања; макар стотину пута остали незапажени, често понављање ипак припреми за њихово доцније разумевање и савлађивање. У томе има безброј могућности: овде се само чује неко име, онде већ приближно разуме значење речи, тамо се чак скоро схвати нека целина — полако али сигурно испреда се из тих шарених појединих комада све гушћа мрежа знања.

Не може се замислити већа супротност од оне између учења са несвесним бирањем и оног принципа који још увек влада на широком пољу школског живота: што је могуће потпунијег прилагођавања градива детету. Према том принципу градиво се предаје тачно у оном облику и оноликом обиму, који по мишљењу учитеља дете може да разуме, прими и свлада. Учење хер-

бартоваца о аперцепцији и формалним ступњевима најпознатији је израз теорије прилагођавања.

Овде није место да се просуђује, да ли нужност школског начина рада захтева овај други принцип учења у школско доба или би можда и овде била могућа и жељена још већа признања принципа слободног бирања у учењу. Али се морају свакако очувати преимућства несвесног бирања у учењу за рано детињство, за које још не долази у обзир нивелирајући механизам школе. Можда није сасвим излишно нагласити то, јер постоје неке методе за забавишта¹ које изгледа да нешто прерано проширују систематско школско учење на ово нежно доба. Мислим да не би требало у забавишту и дечјој соби са страхом избегавати принцип „пружити што више“, наравно колико је могуће, а малом детету оставити слободу у избору и поступном уобличавању његових знања. Ништа не мари ако се неке песмице изговоре без разумевања свих делова. Тако исто није несрећа кад штошта из природе и културе живи још неповезано и хаотично у дечјој главици; временом ће се све то средити. Напослетку, не треба жалити што прође или се изгуби много од онога што се детету покаже; може то ипак бити утицајно на начин за нас неприметан, као припрема за будуће разумевање, као заматак доцнијег процеса развоја.

Хилда 4;9!а.: „Јуче је Х. гледала кроз прозор а ми смо разговарали о облачном времену. Казала сам да се сав снег отопио, јер је тако топло: „изнад нула степени“. Хилда: Да ли се топи снег кад је изнад нула степени? Ја: „да“! Хилда, показујући термометар на спољњем прозору: јеси то видела овде или знаш зато што се отопио снег? — Наравно да она не зна шта значи „нула степени“; али сваки овакав разговор приближава је неприметно томе разумевању. — Други пример: Обесили смо у Хилдиној соби календар; свакодневно она откида листић и чита „који“ је данас. Не знамо шта она под тиме замишља! Али било би потпуно погрешно не пружити деци такве ствари у чијој предвезби она осећају радост и сигурно доприносе доцнијем лакшем стварању појмова.“

Овај начин учења и поучавања сам ће се по себи одомаћити и код млађе браће и сестара. Јер њихово природно старање да живе у заједници са својом браћом и сестрама подвргава их сталним утицајима који су срачунати за старије, било да

¹ Упореди следећи одељак о методи Монтесори.

се ради о играма, било о читаним причама, разговорима или објашњењима.

У белешкама о нашој млађој ћерци налазе се на разним местима примедбе које спадају овде. Узећемо само две:

Ева 4;10. „Пошто је Е. стално са старијим братом и сестром, њен говор и рад је необично „образован“. Она има интерес и знање из земљописа, теологије, аритметике, зоологије, француског, филателије итд. Она све доживљава што старији уче и раде и учествује у свему са интересом, било да то прелази њено разумевање или не. Због очевог пута Америка се врзма и по њеној главици. Она прича о Њујорку и његовим мостовима, о облакодерима, Нијагарином водопаду, она гледа на моју мапу коју објашњавам њеном брату и сестри. Она узме наш дечји глобус и каже: Сад ћу да учим земљопишчић.“

5;6. „Растење млађе браће и сестара у срдочној заједници са старијом обара можда боље него ма какав други пример учења Бертолда Ота (Olfo) „о прилагођавању узрасту“. Интересу старије деце прилагођени су претежно не само сви разговори које водимо при јелу или у шетњама, него и моја лектира коју сам изабрао за њих. Старији би се много жалили кад бих им пружила оно што им се допадало у Евином добу. Евици је, напротив, мило да слуша, макар су те ствари великим делом за њу сувише високе.“

2. ПСИХОЛОШКЕ ПРИМЕДБЕ О ВЕЖБАЊИМА ПО МЕТОДИ МОНТЕСОРИ

Претходна разматрања психологије учења малог детета дозвољавају нам, такође да заузмемо став према методама вежбања школе Монтесори.¹ То је тим потребније што госпођа Монтесори верује да њена метода по унутрашњој нужности следује из научне психологије. Изгледа ми да то схватање није исправно. Већ средишна улога која је у забавишту дата учењу или „вежбању“, не одговара природи тога узраста. Баш стога што у ово доба све што детету дође до руку, или што оно види, не х о т и ч н о постаје средство за учење, зато је непотребно то учење

¹ Можемо се тим пре задовољити кратким примедбама што сада постоји исцрпна и начелна расправа овог питања (Martha Muchow IV); она се у својој основној тенденцији потпуно слаже са гледиштем које заступамо овде. Упор. даље и чланке од Хесена, али и антикритику Герардсову. — Описи метода налазе се код Монтесоријеве, D. и R. Katz I, 82 и код Фишера.

начинити свесним циљем целокупног претшколског васпитања. И ако „несвесно бирање у учењу“ о коме смо говорили, треба да се негује што више, онда је погрешно унапред тако припремити за дете предмете којима ће да се бави, да мора да вежба нешто тачно одређено и чак то занимање систематизовати потпуно.¹ То је прерано преношење школских мера на доба које још није погодно за систематски и циљем одређен школски рад.

Додуше, госпођа Монтесори истиче своју методу насупрот уобичајеној школској, и наглашава да се код ње деца упосле кад и како сама хоће; она нису присиљена ни на шта; никад се не прописује нити показује оно што треба да раде; учитељица треба да се повуче што више и начини себе излишном. На тај начин, нови принцип њене методе јесте самоваспитање помоћу само-радње.

Свакако да ово одговара у великој мери с обзиром на избор неког занимања, који се стварно оставља детету. Нема такође никаквог присиљавања заповедањем или забрањивањем. Али се дечја слобода тим више скучава целокупном организацијом могућности упошљавања и постављања циљева, који су одређени појединим наставним средствима.

У систему Монтесори опажају се још очигледно трагови његовог порекла из педагогике лечења. Као лекарка трудила се госпођа Монтесори да поправи наставне методе француског нервног лекара Сегена (Séguin) за слабомислену децу. Она је у њој пронашла низ вежбања врло погодних за школовање чула и телесних покрета. Кад јој се затим пружила прилика да уреди једно дечје забавиште за нормалну али млађу децу једног радничког краја у Риму, она је преузела ову методу.

Ми имамо да одлучимо даље питање, да ли елементарна настава у школи не би могла да извуче вредне побуде из вежбања по методи Монтесори. Не мислим да је немогуће постепено преношење тежишта те методе од забавишта на прве године у школи, и то би требало само поздравити. Јер психолошкој структури школског детета много више одговарају такве методе занимања и вежбања него правом добу игре, које нас се овде једино тиче.

¹ Упор. главу: *Stufenweise Darbietung der Lehrmittel und Übungen*, Montessori I, стр. 314 и даље.

У правом Монтесори-дому постоје само четири врсте занимања, која сва служе — посредно или непосредно — практично корисном снажењу способности и према томе нису игре: вежбе чула, вежбе покрета, обављање послова потребних за живот и стицање елементарних школских вештина (читање, писање, рачунање).¹ Средиште система чине вежбе чула; за њих је пре свега створен специфични „Монтесори-материјал“; она и теориски чине основу система. Стога се наше садашње оријентисање може ограничити на њих, пошто се ту најјасније показују битне ознаке ове методе.²

По госпођи Монтесори основна функција душе показује се у примању, упознавању, разликовању и испитивању простих чулних утисака, из чега треба саме по себи, везивањем, одвајањем итд. да произађу све више душевне радње, нарочито радње интелекта и такозваних стваралачких способности. Зато је за то рано доба довољно вежбање у посматрању. Ако се тиме осигура чврста и јака основа од јасно сазнатих и именованих утисака, онда се може очекивати за будућност скоро аутоматски развој оних сложених способности. У исто време се утврди свест о реалности, те нема бојазни од сметња за дечје сазнање од стране зле маште (у којој Монтесори налази само остатак неког несавршеног ступња човечанства).

Није потребно у појединостима доказивати да је ова генетичко-психолошка претпоставка у основи погрешна; наша књига показује на свакој страни како сасвим друкчије протиче стварни

¹ О вежбању у писању упор. стр. 137 ове књиге; о успесима у рачунању и о практичним вежбањима за живот говоре даља поглавља.

² Пошто Герардс у својој антикритици указује на то да госпођа Монтесори познаје такође и гимнастичке вежбе, грнчарство и зидање, слободно цртање итд., може се сада против њега навести као главни сведок сама госпођа Монтесори. У новом издању свога главног дела (1926) изоставила је она сва места на која се позива Г.: о слободном цртању каже изричито, да оно „не спада у моју методу. Ја стварно избегавам оне незреле покушаје који изазивају замор и неуспех“. (Цитирано по Хесену, II). Преовлађује, дакле, искључиво утилитаристичко гледиште успеха. Не признаје се нити цени: да се деца слободно изражавају и показују у слободном цртању, да је то један начин њиховог природног фабулирања и причања, и да се оно стога мора дозволити (не због постизања неког „успеха у погледу доцнијег писања итд.).

душевни развој детета. Колико је у том развоју важно поступно образовање опажања, посматрања, сређивања, унапређивања итд., толико је неприродно издвајање активности чула од осталих душевних функција.

Али, ово издвајање иде код госпође Монтесори још даље и у самој области чулних опажаја. Свака поједина чулна област се оштро издвоји, па се опет у свазкој од њих издвоји нека елементарна ознака. Тако постоје вежбања пипања, вежбања опажања боја, шумова, тонова, мириса итд.; и то, пружају се само такве чулне дражи које се разликују у једном погледу, те је потребно да се уреде: таблице различите храпавости за пипање, таблице обојене бојом различите сјајности, коцке разне величине итд.

Дакле, подлога овога схватања је чиста атомистичка психологија, која сматра да је наш опажај састављен из елементарних осећаја. Али уствари је јединствен „облик“ („Gestalt“) неког опажаја, нпр. дрвета или променљиве радње, нешто сасвим друго него прост збир осећаја боје, облика, шумова, које садржи, стога је природан пут вежбања у посматрању код малог детета онај, који полази од природних целина а не од апстрактних елемената. Много боље него на вештачки издвојеним, бесмисленим називима боја и шумова, научи дете да посматра на природним појавама, природним предметима и оруђима, сликама, као и у природним догађајима у животу — укратко на материјалу који је за дете чулан али и везан за смисао. Из посматраних целина истичу се постепено поједини елементи и њихове ознаке. Можда дете учи тако спорије, али оно што научи добија одмах своје место у природном смисаоном склопу живота. До учења са изоловањем дође дете и тако сувише рано у школи; али чак и ту продире све више истина, да треба поћи од природних целина, а не од појединих елементарних делова.

Разуме се по себи да каткада и нивози боја, облика итд. које је створила госпођа Монтесори, могу детету да се допадају; оно потпуно несвесно изучи штогод од њих, не само разликовање и имена специјалних појединих чланова низа, него и логичке принципе сређивања, градације итд.¹ Стога се њена наставна средства

¹ Сређивање чулних низова указује и на психолошке проблеме — оне које је скоро додирнуо Ревеш (Revesz, II). Кад су деца до-

могу сматрати као добар додатак дечјим играчкама, ако се искористе као једна група између других играчака и ако се употребе само у игри.

Али из ортодоксне Монтесори-методе избачено је управо оцењивање према слободној игри — чиме долазимо до друге основне психолошке грешке: једностраности занимања.

Дете је додуше слободно у избору материјала којим се бави и времену за које ће се бавити њиме: али оно је везано у начину поступања. Јер је процењивање дечјег рада подвргнуто искључиво гледишту рада: тачно или нетачно; а постоји само једно решење које је „тачно“ у смислу одраслих (стварање поступног реда); свака друга активност важи као „погрешка“ и има у најбољем случају само утолико вредност, што дете може да изучи баш из својих погрешака шта је „тачно“.

Да прикажемо ово примерима:

Једно од најпознатијих наставних средстава јесте даска са низом округлих рупа које по величини опадају, и толико исто облици различите дебљине. Дете само има да дође до тога, да стави облици у одговарајуће рупе и да научи при томе да разликује дебљине и постави их у ред. Монтесори описује како дете поступа самостално, како поправља своје погрешке, како замењује око чулом пипања итд. (стр. 159 и даље). Али онда пише (стр. 161): „Чим дете уме очигледно сигурно да стави сваки комад на његово место прерасло је за ова вежбања и овај материјал нема више вредности за њега.“ Ту је јасно из-

била таблице обојене у четири главне боје, могло је 73% њих да нађе принцип сређивања и то — отприлике по половина — или специјални ред према сличности (црвено, жуто, зелено, плаво), или комплементарни ред према супротним паровима (црвено-зелено, жуто-плаво). — Код геометриских фигура показао се овај ред сличности као најомиљенији: троугао, трапез, ромб, квадрат, петоугао, шестоугао, осмоугао, круг.

Герардс (стр. 18) је направио покушај да подведе под гледишта психологије облика сређен низ простих дражи-објеката. „Ради се само о стварању појава које показују нарочито прегнантне особине слагања и целости: сваки не сувише мали део једне такве појаве садржи већ у себи закон целог, тако да га је потребно само допунити аналого самом себи да би се добила јединствена виша целина“. Г., дакле, наглашава овде да извесна принуда лежи у самом задатку; али упореди о томе даље одељке у тексту.

речено да облице треба да служе само оном циљу који је одредила ова методичарка; не узима се у обзир основни став да баш мало дете може да направи све из свачега. А ако дете које се игра таквом даском, дође на потпуно не-монтесоријевску мисао да назове најдебљу облицу „тата“, прву мању „мама“, остале још мање „деца“ и игра се онда „лутке“? Или ако стави облице под даску и котрља је као воз? У целој књизи не налазимо ништа о овој врсти саморадње, која тек претставља праву слободну игру, јер не проистиче из намера учитеља. По моме уверењу је чак „успех у учењу“ таквих потпуно слободних акција већи и пре свега разноврснији него кад се дете ограничи на тражење реда; јер и на тај начин дете упозна постепено разлике између „дебље“ и „теже“, али уз то још много шта друго и важније. Игра улога и лутака приближњава несвесно децу људским односима, вежба их у неким вољним поступцима итд.

Један други пример из праксе Монтесори — дома (по Muchow IV): две девојчице седе за једним сточићем, изручиле су два сандучића са обојеним таблицама испред себе и почињу — да зидају куће. Ја хоћу да сазидам зелену каже једна, а ја хсћу плаву каже друга. Оне сада предано ваде из гомиле боје које су им потребне и зидају њима кућице. Учитељица приступа сточићу и сруши једним покретом руке кућице, не говорећи ни речи, пружи деци таблице у јаким бојама — преглед за почетак низа — и позива их да створе ред према јасноћи боја. Деца то чине, али без великог задовољства и оставе брзо табле од којих су се надала великом стваралачком задовољству.

За вежбе чула пипања добијају деца предмете различите храпавости (хартија за глачање, глатко дрво итд.), по којима треба да — жмурићи или отворених очију — повлаче ручицама, да би се при томе упознала са особинома „храпав“, „гладак“ Онда слушамо (D. C. Fischer стр. 73) „да се деца морају поучити да изводе покрете руку и све друге сличне увек с лева на десно, тако да се створи навика мишића која доцније добро дође кад пипају слова, писана, наравно, увек с лева на десно“. Тако се за љубав доцније дидактике читања окује примитивна игра пипања већ у својим првим почецима. — Ова иста списатељка спомиње у својој дебелој књизи лутку један једини пут —

и то у којој вези? Лутка мора да буде по могућству толико велика да може да носи одело самог детета да би оно могло научити на њој закопчавање и откопчавање дугмета и копча, везивање завежљаја итд.

Марта Мухов има потпуно право: за госпођу Монтесори дете није лице које ставља у игру сву своју персоналну тоталност, своје потребе, интересе, радости у машти, свој однос према људима и стварима — оно је за њу психофизички организам, који треба да вежба у својим радњама своје органе и вештине на начин одређен правом линијом. А резултат таквог схватања? „Поступак дечјих домова уништава игру“.

3. УЧЕЊЕ ПЕСАМА НАПАМЕТ

Међу разним врстама учења, важно место заузима „учење напамет“. Састоји се у стицању дужих говорних низова претстава, које један потстицај може да покрене на отицање.

Док су о овој врсти учења код школске деце и одраслих вршена многобројна психолошка испитивања, дотле је меморисање мале деце било досада пасторче, ма да има и оно своје врло карактеристичне појаве.

Отприлике од четврте године даље, постају деца способна да уче стихове и велико задовољство им чини да брбљају стихове који иду уз слике њихових илустрованих књига, да певају у забавишту уз кола стихове, или да пред родитељима декламују потајно научене честитке у стиховима о рођендану или Божићу. Помоћу тих текстова смо прво у стању да одредимо тачније сбим дечјег капацитета памћења. Неколико примера из разних доба дечјег живота.

Ева 3;0. За Божић су добила деца Каспариеву књигу са сликама; 23 слике, које нису биле међусобно повезане, имале су мале песмице, свака отприлике у шест редова. Кад су се родитељи вратили са једног кратког пута на њихово изненађење деца су знала књигу напамет. Ева је поновила без погрешке 146 стихова; додуше морала је при прелиставању да баца поглед на слике следеће две стране да би могла даље. Осим тога оцу је издекламовала о Божићу песмицу дугу дванаест редова.

Хилда 3;6. Хилда добро зна напамет више Хајових бајки, док неке допуњује; мале дечје стихове учи лако као у игри. Неколико пе-

сама које смо јој саставили ми родитељи као „луткино рубље“ (20 стихова), и „зашто, зато“ (12 стихова) научила је брзо без помоћи икакве слике.

Ева 5;3. Дете је провело у једном приватном забавишту више недеља са седам другова; на крају приређен је дан пролећа, када је свако дете имало да декламује песмицу коју је певала управитељица. Ева је знала не само своју песмицу него и свих седам других — све заједно далеко изнад сто стихова — те су свако вече из спаваће собе одјекивали весели стихови, исказани нагласком приближним нагласку њихових малих глумаца.

Гинтер 5;6. 146 стихова Каспириеве књиге са сликама, које је трогодишња Ева декламовала ослањајући се на слике, могао је 2½ године старији брат да рецитије без тога, и то тачно и по реду, ма да, као што је речено, није било никакве везе између те 23 песмице.

Пошто је у овим поређењима узет у обзир само један део онога што су деца у поменуто доба знала од стихова, то неће бити претерано ако се припише нормалном детету од 4—5 година способност да носи у глави отприлике песме од 200 стихова. Наравно да ту има великих разлика због спољашњих и унутрашњих узрока: деца нижих сталежа која мало прилика имају да слушају стихове, знаће далеко мање; обратно, дресура смишљена нарочито на то, повећаће знатно број запамћених стихова. Сасвим су нешто засебно, затим, још случајеви урођеног ненормалног дара за памћење, који се каткада јавља и већ рачо оспособљава за необично савлађивање дугих песама.

Али психолошки је важније питање, како се збива ово учење песама. У томе се показују такође битне разлике од меморисања школског детета. Ово види пред собом готово без изузетка штампане стихове, дакле везује, при памћењу видне утиске наштампаних речи са звуком чувених речи и осећајима које изазивају његови говорни покрети: оно учи истовремено визуелно, акустички и моторно. Млађе дете не уме још да чита и ограничено је стога на пут а у д и т и в н о - м о т о р н о г у ч е њ а. Треба објаснити себи шта то значи. Малом детету недостају не само оптичка сећања на штампане речи и текст; оно нема ни могућност да подели градиво према својим потребама, да нека места понови кад је то потребно, — како то може дете које чита. Свакако, оно не би било ни довољно зрело за тако самосталну обраду градива — без обзира на неспособност за читање — пошто му још недостаје свесна воља за учење.

Али недостатак визуелне помоћи замењује нешто друго, што се код малог детета можда јаче изражава него код одраслог. То је, прво, чисто уживање у самом звуку, без обзира на његово значење. Ритмичко рашчлањавање стихова, евентуална пропратна мелодија, пријатан звук стихова, понављање рефрена, за чула јако осетна особеност саставних делова са интерјекцијама и ономотопејом, као „еја попеја“ и „кукуруки“ — све то је код детета наглашено сасвим елементарним задовољством које захтева стална понављања и необично помаже нехотичном примању. После тога долази још у обзир сензомоторна природа детета. Код њега уопште нема чистог слушања; све што се чује одмах се самостално изговара. Тек што је дете чуло неки стих једном или два пута, покушава оно већ да говори са оним који му их говори или за њим — без обзира на то што толике речи прогута или погрешно изговара и што стално у своме говору заостаје за пола такта за њим. То што је оно на тај начин упола стекло, учвршћује се за тим све више на основу његовог уживања у певању и декламовању, тиме што прати говором себе кад игра и кад се игра; и тако лепо стари дечји стихови — поред неких само делом лепих модерних песама — постају прва литерарна имовина будућег народног поколења.

Ма да дете не може да чита штампане текстове ипак није без оптичке помоћи у читању; њу пружа пропратна илустрација. Видели смо како је четворогодишњој Еви изговорање Каспариевих стихова било могуће само са гледањем слика, које су асоцијативно изазивале низ одговарајућих речи. Старијем брату при том покушају само стога није више било потребно посматрање слика, јер је он носио у себи изванредно живе „очигледне слике“ књиге са илустрацијама и то тачно како следују; док је изговарао могао се имати утисак да у духу прелистава књигу и предочава себи стихове на претстављеним сликама.

Даље показује анализа процеса учења у раном детињству, да тада смисао и значење градива за учење ни из далека не играју такву улогу какву доцније. Ђак пази нарочито на то — и с правом — да не учи оно што нема за њега неки значај; текст чији смисао не разуме нема за њега праву васпитну вредност и захтева за учење неупоредљиво већи утросак времена и снаге, него текст исто толико дугачак али примљен са разуме-

вањем. Напротив, рано детињство је баш прavo доба сензомоторног учења напамет. Кзо што смо видели, кад само уживање у звуку покреће дете на понављање речи за другим и напослетку га доведе до ненамерног меморирања, то томе успеху ништа не смета што дете готово никад не разуме научене стихове у свима деловима — чак је разумевање често сасвим збркано и само делимично.¹ Али била би и овде погрешна педантерија, кад би се хтелo присилно створити разумевање дугачким објашњењима или избацити све песме које дете не схвата потпуно. Било би чак немогуће код куће или у забавишту спречити да мања деца уче песмице одређене за већу, и то само по себи уз њих, без хотимичне и свесне намере.

Ева 4;2. „Лепa доњонемачка песмица од Клаус Грота (Groth) »Lüft Matfen, der Haas« играла је једно време важну улогу у соби наше деце. Сва три детета знала су је напамет и претстављала је и драматизовану. Ева ју је говорила тако изразито и убедљиво као одрасли; али кад сам једном пробала да видим да ли разуме садржину показале су се велике празнине. — Ово учење са другима, без сваког разумевања, доводи често до смешних заблуда. Тако је најстарија сестра научила „Бруји позив као одјек грома“. Мала Евица натеже то једног јутра и, поред других смешних ствари, избаци одједном „Као звека мача и пуцање руже“ (уместо: удар таласа; »Rosenknall« уместо »Wogenprall«).

Последња одлика меморирања у раном детињству јесте учење целина. — Дете у школи, кад има „задатак“ да научи рецимо песму од шест строфа по четири реда, радиће готово увек овако: прво се прихвати прве строфе, прочита је више пута, док не мисли да ју је савладало, ради исто са другом строфом и тек напослетку повеже засебно научене строфе у целу песму. Експериментална испитивања новијег времена по-

¹ Погрешан је уобичајен израз за овакво учење: „механичко памћење“. Јер ни несхваћен материјал се не научи на тај начин што се поједини елементи (слогови) ређају један за другим простим механизмом асоцијација звука: чак и такав материјал за учење састоји се из целосних звучних облика. У једном стиху (нпр. »Ringel Ringel Rosenkranz« — слично нашем „Коларићу панићу“) постоје спочетка само као несамостални моменти горе скициране ознаке: ритам, текст, мелодија, говорни покрети; као таква сензомоторна целина запамти се стих и повеже с другима у целину песме.

казала су да је ово „учење делова“ врло неекономично, ма да врло распрострањено. Градиво које се уопште може свладати као један задатак, научи се брзо и у исто време трајније кад се учи у целини. Значајно је да је овај економски начин учења у раном детињству једини који се употребљава. То је у вези опет с недостатком воље за учење код детета; било би сасвим противно његовој природи да слуша више пута један део пре него што пређе на други. И тако оно тражи да му се прочита цела књига са 23 илустроване песме, и понавља тај захтев док их све не научи.

„Пошто петогодишња Ева треба да учи божићну песмицу за оца са почетком: „У шуми стоји јела са оштрим и финим иглама, њима шије чешљугар себи свој шарени капутић“ и још пет даљих стихова одговарајуће дужине — то је довољно да мајка неколико дана у јутру рано, при облачењу мале, двапут изговори целу песмицу; мала је говори са њом и после ње, и за неколико дана запамти је без икакве муке“.

Било би потребно да се озбиљно размисли о томе да ли природно „учење у целини“ не би заслуживало да се прошири од доба игре на прве године школовања; свакако, онда се задаци не би задавали од данас за сутра или прекосутра него би им се дало дуже време у коме се песма може научити сама по себи, честим понављањем.

Глава XVII

СЕЋАЊЕ¹

1. ГЛАВНИ ОБЛИЦИ СЕЋАЊА У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ

Морали смо више пута нагласити да дете има према сопственој прошлости чудновато несигуран однос. Свакако да оно дугује тој прошлости и утицајима који потичу из ње све своје знање и своје вештине, али оно још није способно за гледање уназад, ка њој. Јер, с обзиром на „прошлост“ не може се ништа више желети, очекивати, ничему се надати, него само мирно констатовати. А мала деца нису хладни хроничари који могу да живе у сећању, него бића воље, афекта, дела, чија је свест усредсређена на садашњост и на најближу будућност приступачну активности. Оно чиме се дете баш сада бави потоне одмах само од себе, или ће — ако би се могло мешати у садашњи живот и сметати му или га кочити — бити потиснуто у области несвеснога.

Тек сасвим постепено мења се ово стање без сећања. Већ дуго има дете велико богатство у памћењу, које води порекло из прошлости; али оно га искоришћује — видели смо то код псновног упознавања и употребе знања — само за садашње циљеве. Напоследку ипак почињу ти садржаји памћења да показују каткад своје порекло; буди се слутња да припадају једном ранијем тренутку сопственог живота — постају „сећања“.

У магли која прикрива пред свешћу детета његову сопствену прошлост, избијају овде онде слабо светле тачке, нејасне, краткотрајне. Са све већим узрастом оне бивају чешће и доцније се везују у веће спојеве, у сећања на неку свечаност или путовање у лето. Али прође много година пре но што на место тих одломака дође временски уобличен доживљај прошлости

¹ Искоришћено: С. и. W. Stern, Monographie II.

и дете добије целокупну слику досад проживљеног животног пута — ма како још упрошћену и дотерану. Ова страна свести о личности богатије се изгради тек после раног детињства.

Задржимо се још мало на поређењу као да је дечја сопствена прошлост једна област иза његових леђа, утонула у маглу која се лагано диже¹. У магли се види само најближа, те се зато прва пробуђена сећања односе само на утиске који нису далеко назад: латентна времена су врло кратка и тек постепено расту. Сама магла, кад се већ проредила, одузима пределу дубину и перспективу; поједине тачке штрче у неодређеној даљини, све у истој сивој маси. То треба да значи: прошлост за дете нема пластику, није временски уобличена, тако да би му била јасна већа или мања временска раздаљина, пре и после у догађајима. Једно неодређено „био једном“ мора дуго да замењује свако одређивање времена.. Та неспособност да се сећања тачније локализују у времену јесте, поред горе поменутих неповезаности, једна од најкарактеристичнијих особина дечјег сећања и у исто време извор разноврсних заблуда.

Сећања су појаве свести, које не морају нужно увек бити приметне за спољњег посматрача као неки други садржаји; стога посматрачу детета није могуће да дође до потпуно сигурног суда о стварном обиму и садржини дечјих сећања. Што ми видимо јесу само повремена испољавања која каткад покрећу потпуно случајне побуде, или пак успеси које изазивамо намерно питањима итд.; осим тога, ми не знамо тачно шта је од сећања живо у „унутрашњем животу“ дечје душе. Само каткада нас посредни знаци обавештавају о томе, колико је јако и трајно утицало много шта у детету, што његова околина није приметила или је сматрала као давно заборављено. Ипак се не сме — због обично јако необузданих испољавања малог детета — тај нама неприступачан унутрашњи душевни живот преценити, као што то чине нпр. психоаналитичари. Као супротност томе мора се спо-

¹ Овим поређењем доводе се у везу почеци сећања са — годину дана ранијим — јављањем првих опажаја (в. стр. 70 и даље). Показали смо, да и у том погледу развој не почиње појединим елементима који се асоцирају, него дифузно-хаотичним општим стањем, из кога појединачно произлази „уздицањем“.

менути, да се каткад налазе код детета празнине у сећању које нам изгледају готово несхватљиве, нарочито ако се односе на јако афектуозно наглашене утиске. У томе се врло драстично показује нешто несистематско и непрорачунљиво у дечјој функцији сећања.

Јављање неког сећања може да буде на разне начине; разликујемо његова четири главна облика.

Најпростији облик је асоцијативно на довозивање на неки садашњи чулни утисак, и то у том случају може се остварити асоцијација по додиру или сличности. Асоцијација по додиру је онда кад дете види поново неко место на коме је било и раније, и сада га не само поново упознаје, него репродукује и ма који на њему доживљен догађај. Напротив на асоцијацији сличности почива репродукција кад се дете погледом на неки предео сети околине познате са неког ранијег пута. Као што су приметили Грос (Groos) и други, ове две врсте асоцијација нису у основи међусобно различите; јер и кад поново видимо „исто“ место, уствари утисак није потпуно истоветан са ранијим, него само сличан.

Али као што се функције памћења постепено еманципују све више од опажаја, тако је исто и са сећањем: оно се може остварити а да га није изазвао ниједан тренутно активан чулни утисак. И овде утичу асоцијације ако је претходан покрет претстављања водио до оне претставе сећања. Поред тога постоје несумњиво и права „слободна“ сећања, тј. она која избијају непосредно и изненадно из дубина несвеснога. То се објашњава тенденцијом персеверације“ (Г. Е. Милер — Müller) коју имају претставе. Она може да допринесе да се у повољним околностима нека дуго потискивана претстава пробије кроз сметње које образује други садржај и наметне се свести. Додуше, у поједином случају је за посматрача детета тешко да одлучи да ли неко сећање, испољено без посредника, почива на асоцијацији или иступа слободно.

Оба досад поменута ступња сећања, оно које покреће чулни утисак и оно које изазива претстава — имају заједничко то да се сећање јавило само од себе, без свесног учешћа детета или неког другог. Њима насупрот стоје два даља ступња сећања, која одређују спољни или унутрашњи акти.

Ако се захтева од детета да потражи у себи претставу неког ранијег доживљаја која се не јавља сама, онда говоримо о и з а з в а н о м сећању. Главно средство изазивања је питање које се упућује детету на хиљаду начина и у најразноврснијим приликама, некад као знак срдачног интереса — „Па причај ми како је било ту и ту“, „Шта си све видео?“ „Јеси ли нашао тога и тога?“ — некад као мучно саслушање, ако је направило ма какву мању или већу грешку. Испитивање води прво томе да се низ тамнијих и мање приправних претстава које се саме не би јавиле, уздигне преко прага свести и тиме знатно увећа имовина у свесним претставама. Али с друге стране, оно заводи дете да изнесе више него што одговара стварном сећању на чињенице, и тако је питање главни узрок изопачавања сећања, о коме ће бити речи.

Најдоцније постиже дете онај ступањ на коме може сопственим вољним актом да одређује своја сећања. Вољи је приступачно пре свега већ примање и задржавање утиска кога се треба сетити; онда кажемо да смо „запазили“ неки мањи налог, неки број итд. Напротив ако се воља покрене да би се оживело само сећање, онда је у питању „сећање“ као акција. Обе вољне функције могу се у раном детињству наћи врло ретко и у потпуно елементарним облицима; и овде важи нешто слично ономе што смо утврдили код стицања знања: учешће воље у функцијама памћења развија се у пуној мери тек у школско доба, било да се ради о томе да се редовно учи, запази или сећа.

2. РАЗВОЈ СЕЋАЊА

Сад смо толико далеко да можемо примерима из дечјег живота претставити горе означене опште црте развоја дечјег сећања; при томе се ограничавамо прво на право сећање (о обманама сећања упор. следећи параграф).

Први трагови претстава сећања показују се од друге године па даље, додуше само сасвим краткотрајни. Утисак је тек био ту, још нису потпуно одзвонили његови први утицаји; сада је довољан неки лак потстицај па да се претстава уздигне преко пра-

га. Тако имамо често извештаје да деца од 1;0 могу ово: оставила су лопту испод неке ствари у соби, тако да се није видела. Четврт или пола часа доцније запитана: „Где је лопта?“ покренула су се пузећи право ка оној ствари да би испод ње извукли лопту.

Око средине друге године почињу да се јављају већ сећања са дужим латентним временом. Најповољније време је п е р и о д од 24 часа.

Утисци који су везани за неко доба дана враћају се опет у облику сећања одн. очекивања у исто доба, покренути или одговарајућом ситуацијом (полазак на спавање) или сличним телесним стањем (умор, глад).

Девил (Deville)¹ извештава о својој ћерци 1;6: „Она има низ протоколисаних чињеница у памћењу, којих се сећа сваког дана у исти час, и само тада. Тек што се пробуди тражи да се купа, око 9—10 часова тражи шешир и говори о шетњи, о корпи која се носи, такође о новинама које се стављају у њу. Чим је готов доручак тражи лонче од кафе да би га однела у кујну — све то без ичијег говора о тим стварима или поступка који би побудио њено сећање“.

Али догађаји који се десе једном каткад тако утичу на дете својим необичним обележјем, да их оно може упознати и чак репродуковати после више дана, а да у међувремену не буде никаквог освежавања сећања.

Скупинов син 1;7. Дечко је посматрао једном пржење сланине и црни лук бачен у суд назвао „лопта“. Две недеље доцније пржили су опет сланину и дечко, кад је видео суд, узвикну: ту мама лопту баци (приближан превод; I, 77).

Следећа чињеница из последњих дана друге године показује како брзо расту жива латентна времена.

Гинтер 1;11. „Чуо је да Хилда говори о „табли“ и показује одмах на нашу таблу на ногарима говорећи: авав (пас). На ногарама није био пас; али пре 2¹/₂ месеца мајка је цртала на тој табли деци велике главе паса, коња и мачке, што је обрадовало нарочито Гинтера. Да би утврдила да ли је збиља било то сећање код њега, мајка је упитала: „А шта се могло још видети на табли?“ Гинтер: гргр (коњ). Сигурно да у међувремену нико није цртао на табли ма шта слично. (Били су на путу)“.

¹ Свеска 24, стр. 29.

Ипак су таква сећања још и у трећој години тако ретка, да посматрачу одмах падну у очи. Уопште узев овде још важи за дете став: „далеко од очију, далеко од срца“, тј. од мисли, те нас се некад чудно косне кад видимо како дете слабо примећује и осећа отсућност предмета и лица, која су дотад била у његовој околини. Каквим било поводом може се дете сетити њих врло добро, али му потпуно недостаје спонтано сећање на отсућно.

Ева 2;2. Мајка је отпутовала са Хилдом; Ева је посматрала с прозора њихов одлазак колима. Првог дана није их ни потражила нити у разговору споменула њихова имена; другог дана, кад је неко случајно поменуо реч „мајка“, она рече: отпутовала возом. — Кад би је неко питао: „где је мајка?“ одговорила би: „возом“ или: „коњем“, и тиме је ствар била свршена. Трећег дана у подне донесене су на сто поморанџе. Ева узвикну срећна: Ева се радује, мајка спремила. — Кад је отац зачућено питао: „мајка?“ она је застала и поправила се после тренутне паузе: Елза (служавка). Отац: „зашто Елза мора то да ради?“ Ева: коњем — тако је укратко изразила мисао: „јер је мајка отпутовала“. Четвртог дана казала је први пут спонтано: Хилда отпутовала возом.

Још драстичнија је једна чињеница коју је Скупин утврдио за исти узраст.

Дечко је већ дуже времена имао једног питомог зечића и много га волео. Једног дана је зечић однесен, и дечко није приметио губитак ни тога ни следећег дана. Месец дана доцније пошло се на пут од шест недеља; његови нови утисци нису дозвољавали да се јаве сећања на зечића. Вратили су се кући; прошло је још девет дана, кад изненада један случајни чулни утисак пробуди сећање. Дечко види (2;4^{1/2}) место у кујни на коме је обично био зечић и пита: ах, ах, куд ли се део зечић из кујне? — Латентно време је било 84 дана. (I, 132).

Најјаче утицаје на сећање врше у овим годинама несумњиво путовања. Сви нови утисци природе, возње возом, други услови за становање, страни људи — остављају већ код детета од 2—3 године дубоке трагове. Јака супротност домаћих прилика после повратка чини, да се ту не врши мешање утисака, него се доживљаји с пута ограда јасно од садашњости, као нарочит комплекс претстава. Дечја игра и ћаскање првих недеља често је пуна сећања на пут; али се и после више месеци радо оживљавају доживљаји из тога времена.

Гинтер 2;3 после једног пута у планине. „Спонтано се сетио пре свега чувања крава са карактеристичним чобанским узвизима „жавкав“ и узвика „дива кава“ (дивља крава), како је назвао једну која је нарочито много рикала. Даље, играо се он свакодневно пуфпуф (воз) сећајући се вожње железницом. 3^{1/2} недеље после повратка покушали смо поред тога да утврдимо да ли се сећа још нечега. Питали смо о псу газде код кога смо отсели, о сеоској деци са којом су се играла наша деца, о становницима стаја, и он је о свему још умео да нас извести на своме неспретном језику“.

Код Еве 3;1 је једна сасвим незнатна сличност слике изазвала врло пластично сећање на пут, и то четири месеца после доживљаја:

„У књизи са сликама наишла је на слику лепе шуме. То ју је живо узбудило и она исприча отприлике ово: па ту смо били ми једном. Сели смо на клупу а сунце је вирило кроз дрвеће. Онда смо сишли низ брдо и тако стрчали поред клупа. — Сећање се односило на пољску цркву у морском купалишту Бинц, која је направљена од многих клупа под дрвећем. Ту смо посматрали један диван залазак сунца, ватрено златни зраци продирали су кроз гране у шуми. (На слици шуме која је оживела сећање није био насликан залазак сунца).“

Као што показују примери, сећања се у ово рано доба одnose готово искључиво на видљив свет спољашњих предмета и догађаја; напротив г о в о р н о - л о г и ч к а област, којој се прилази само акустичним путем, далеко заостаје у функцији сећања. Додуше, дечје памћење за говор је врло велико — како показује учење говора и памћења многобројних дечјих стихова — али то су све знања која се запамте сабирањем многобројних понављања, а не сећања која се односе на неку једном изражену мисао. Таква сећања изгледа да се јављају први пут око 3;0, али врло ретко, и имају много краћи распон него оптичка сећања.

Скупин 3;4. Дечко је тражио своје шкољке да би се играо; мајка није знала где су и изговорила се да их је пре но што су путовали поклонила неком малом детету, које их је изгубило већ одавно; дечко је био ожалашћен тиме. После десет дана дечко је нашао шкољке и дошао сав изван себе к мајци: али мама ти си казала да си дала шкољке неком детету и оно их је изгубило! (II, 38).

Ева 2;11^{1/2}. Дете су сликали; требало је да слика буде божићно изненађење за оца те се морало гледати да Ева не каже оцу. Стога јој је мајка утвила: „не смеш то рећи оцу; тек кад дрво гори смеш рећи“. Кад су Еву покаткад опоменули: „Ева, само оцу не реци ништа!“, она је одмах одговарала: како, само кад дрво гори!

Овај пример у исто време показује да око 3;0 може да се пробуди воља да се нешто запамти. Нешто потпуно слично видели смо и код Хилде, која је 3;0 увече пред спавање добила упутство да звони за девојку ујутру чим се пробуди, и спровела га тачно.

Једно друго Евино сећање из тог доба односило се на једну сопствену мисао, коју је једном раније исказала а сад сматра за погрешну.

Ева 3;1. „У једном разговору о ручку показало се да Ева под речју „дама“ подразумева само стране госпође; мајка није дама. 1³/₄ месеца доцније рече она о једној мајчиној хаљини: као код неке даме. — Мајка: „Јесам ли и ја дама?“ Ева: Да; али кад је једном био ручак казала сам: не, ти ниси дама“.

Педагошки је значајна околност да је обично дете врло мало способно да се сети говорних испољавања, односно њиховог мисаоног садржаја, ако их је чуло само једном. С једне стране одрасли неоправдано рачунају с тим slabим сећањем; они нпр. обећавају детету нешто за доцније (да би га умирили и одвратили) без намере да одрже обећање. Дечја заборавност им даје право у већини случајева, али не у свима; и ако се онда неочекивано јави сећање и дете примети да се ништа не предузима за откупљење обећања, то може да поткопа поверење и његову сопствену природну искреност.

С друге стране, одрасли рачунају сувише мало са дечјом заборавношћу у својим заповестима и забранама. Једном изговорена заповест, нпр. „Не гази никако по барицама“ итд., може да утиче непосредно на лепо васпитано дете, да би је после неколико минута и оно погазило само због заборавности.

Од четврте године даље сећања већ толико расту по обиму и садржини, да су помена вредна само она, која се одликују нечим нарочитим.

Поједино сећање може сада већ да обухвата велики број појединости, које су међусобно повезане и репродукују се у својим правим односима. Ово важи пре свега о месним ситуацијама. Топографија неког предела, положај собе у стану, ред улица и скретања путева у некој дечјој шетњи, међусобни односи више лица у неком доживљају — свега тога се дете сећа, и то некад са таквом јасноћом и тачношћу да се човек згрәне.

Ева 3;11. „У разговору је случајно споменута цитра. То је изазвало код Еве сећање на један догађај од пре 5¹/₂ месеци; јако узбуђена изручила је она: Да, знам ја једну цитру: у Крумхиблу били су једном једна слепа жена и један човек; човек је певао а жена свирала на цитри. Стајали су са стране куће „Вила Марије“. А ми смо стајали на кули. А ти (мајци) си била горе на лођији и слушала. — Све појединости су биле тачне; о томе никад није било говора у међувремену.“

Таква сећања на места прате понекад врло изразити то пографски покрети; дете живо види пред собом не само целу констелацију него у духу још једном прође начињен пут — оптичком се придружи и моторно сећање. При томе се занемаре апсолутне величине и дужине; као што ми на мапи смањујемо све сразмере тако поступа и дете. Сав његов интерес упућен је о д н о с и м а п о л о ж а ј а, правцима и променама праваца, те се они тачно репродукују.

Хилда 4;2. После преподневне шетње са дадиљом и братом она извештава: онда смо јели овде са Маријом (показује место на столу), и онда смо се играли код дрвета (показује друго место на столу), и онда смо ишли овако (вуче прстом по столу), и онда овако околу, па овамо (увек са показивањем)“.

Добро дечје памћење места показује се и у њиховој способности да буду вође на добро познатим путевима.

Скупинов син преузео је у Зоолошком врту вођство од једног до другог кавеза већ 3;4 (II, 37). За 4;4 забележено је: „Пут за К., дуг око ³/₄ часа, познаје дечко већ тако добро, да се код сваке окуке упути у тачном правцу и овда-онда окрене да види да ли идемо за њим.“ (II, 113).

Паралелно са све бољим савлађивањем простора иде и савлађивање времена; латентно време постаје све дуже. Тако у четвртој години нису више реткост сећања на догађаје који су се десили пре више месеци а нису оживљавани у међувремену; каткада се нађу чак реминисценције са латентним временом од године дана. И сама годишња периодичност доноси собом обнављање ситуација и догађаја (путовања у лето, Божић), на које се у међувремену није мислило; тиме се поново побуди сећање на прошлогодишњи доживљај.

Тако се Скупинов син већ са 3¹/₄ године, приликом летњег боравка у планинама, сетио много чега што је на том месту доживео годину дана раније: да је у једној соби становала тетка, да му је неки господин у ресторану претио у шали што није хтео да једе, итд. (II, 23). — 3;10,

на једној прослави рођендана, не само што је упознао једну даму коју је само једном видео годину дана раније, него ју је одмах питао да ли хоће опет да се игра са њиме исте игре као онда. (II, 80)¹.

У петој години се може већ говорити о томе да дете има сећање на младост! Ма какав случајан повод може да допринесе да се јави поново из дубине неки доживљај, који се десио пре више од половине живота и није никад био освежен у међувремену. О тој необичној способности забележили смо два случаја нашег сина; доцније су забележили исте појаве Скупинови и госпођа Т. Ерлих (Ehrlich). Примери гласе:

Гинтер 4;6 и 4;11^{1/2}. „Наша садашња дадиља обукла је нову блузу са белим и плавим пругама. Гинтер је узвикнуо одмах: Изгледаш као Марија, Марија је такође имала такву блузу. — Малој сестри обучена је први пут црно и бело карирана хаљина. На то Гинтер: Ева, ти си Марија. — Мајка: „Зашто то мислиш?“ Гинтер: Па и она је имала такву хаљину, само не плаво и не црно. — Стварно је ранија дадиља Марија, мало пре но што је отишла од нас, носила блузу скоро истоветну по боји и облику са блузом друге девојке. Осим тога имала је тада и неки црно-бели комад одела.“

Обе чињенице нису никад помињане у међувремену, које је износило 2^{1/4} односно, 2^{3/4} године.

Скупинов син 4;2 „Данас је одједном оживело сећање на једног пајца кога је дете добило на дар у првој години живота, али који је у другој години био уклоњен као извештао.

Дечко је добио доцније још једног пајца, и ми смо мислили да он замишља да је то исти али он рече одређено: Не, хоћу пајца као што је био онај ранији, он је имао жуте бомбице а овај нема. — То је тачно. Пајца из прве године имао је жуте металне прапорце, а

¹ Да су таква сећања изузетно могућа код много млађе деце, види се из приватног саопштења за које захваљујем г-ну приватном доценту Д-р Шперберу (Беч). Брачни пар Шпербер са ћерком од 2;1 посетио је у лето 1924 исто летовалиште као претходне године, али је становао у другој кући. Дете је одвело мајку у прошлогодишњи стан, отишло право у собу празну тог тренутка, а у којој је раније становало: ту Дета станује — на питање показало је, где је стајао кревет, где се чува млеко, и слично. — На свет се појавио и један доживљај који се десио само једном. Мајка је показала фризерову кућицу: „Шта смо радили тамо?“ Дете се није сетило шишања али јесте тога, да је на клупи пред кућом седело једном са мајком и играло се са једним псом: пића ига Дета купа седи (са псињем играла Дета, седела на клупи). Латентно време је износило 10 месеци.

други не; дакле, ту се ради о сећању које обухвата време од скоро три године". (II, 99).

Лора Ерлих 4;11. „Лора је ту скоро тврдила да се сећа посете једне рођаке, која је била код нас пре скоро три године. Сматрала сам за немогуће такво сећање и испитао је; знала је сасвим тачно: та дама је била у жалости; седели смо у плавој соби.“

Који су то узрочни чиниоци који дају ту неочекивану издржљивост неким доживљајима, а на основу којих се ови после дужег времена могу јавити у сећању? На то питање може се одговорити у општим цртама, али у поједином случају одломци дечјег сећања остају често загонетни.

Прво је сигурно, да неки (нарочито оптички) утисци чистосензорнијелно имају необичан доцнији утицај. Они се држе својих облика и обојености сасвим другим интензитетом него код одраслих, готово халуцинаторном снагом; чак и дуга пауза, за чије време нису били у свести, не одузима им чулну јасноћу. Тако је карактеристично за све наше последње примере, да су запамћење боје и њихова јасноћа из времена у коме деца још нису знала и мена боја; дакле, она нису запамтила називе него саме боје.

Ови душевни садржаји су вероватно сродни са такозваним „очигледним сликама“, које испитују у најновије време Е. Јенш ((Jaensch, Марбург) и његови ученици, додуше код старије деце¹. Тако назива Јенш накнадне утицаје оптичких утисака, који немају карактер бледоће као претставе сећања, него су по својој јакој очигледности и својим функцијским законима блиски опажајима. Диспозицију за такве очигледне слике зове он „ајдетска склоност“ и види у њој појаву развоја, која се јавља поглавито у доба претпубертета, а доцније нестаје. Било би вредно испитивати и код мале деце постајање и одлике таквих очигледних слика.

Али морамо се даље питати, зашто поједини доживљаји очувају такав очигледан карактер, какав нема већина других. Морамо помислити на нарочиту афективну наглашеност, која је играла извесну улогу и код других појава памћења (в. стр. 179/180). Оно што се доживело са јаким учешћем осећања, утуди се далеко дубље и остаје пластичније и обојеније него оно

¹ Упор. опширне студије од Јенша и Кроа (Kroh).

што се прими равнодушно. Сигурно, да за онога који посматра, нису увек јасно видљиви ти афекти који продубљују утисак, као рецимо у горњем случају нашег сина; ту су свакако учвршћивању доцнијег сећања допринела жива осећања привржености која су везивала двогодишње дете са дадиљом.

За теже провидне случајеве нашли су психоаналитичари излаз узимајући еротично, па чак и инфантилно-полно настојање као праву подлогу сећања; то је омогућено познатим симболичким тумачењима, која и у далеким садржајима свести виде претставе за маскирање полности, а чије је научно проверавање немогуће. Ако човек чита нпр. главу „сећање“ у књизи Хуг-Хелмутове, може да мисли да код малог детета једва да има других мотива сећања осим полних.

Овде да наведемо један драстичан пример, у коме су наша сопствена посматрања протумачена погрешно и сасвим произвољно.

Ми смо изнели¹: „Гинтер 2;4. Слика два пута увијене змије изазвала је речи *bille*, *Ella* (= наочари). Објашњење: Мајка је направила деци пре месец дана у Шрајберау, за игру „доктор“, наочари од картона и дала им; другарица у игри, Ела, правила је такође једном са њима такве наочари. Двострука завијеност змије потсетила је дечка на наочари, а ове на игру са Елом.“

На ово примећује Хуг-Хелмут (стр. 70): „изричито полно обележје омиљене игре „доктор“ и еротика пријатељства раног детињства, објашњавају довољно јављање ове слике сећања.“

Афективни живот малог детета стварно је много разноврснији и непрорачунљивији, него што то желе да признају ова стереотипна сексуалистичка тумачења. Признајмо радије да нисмо у стању увек да утврдимо емоционалну наглашеност, која помаже неком утиску у неочекиваном доцнијем оживљавању.

То исто важи и за наличје сећања, за упадљиве празнине у сећању. Има утисака који су у тренутку доживљавања били у најјачем степену афективно наглашени и испуњавали целу дечју душу краће или дуже време — док доцније изгледа као да су збрисани, као да их није никад ни било. Ту ће психоанализа свакако покатакд имати право са потискивањем, тако важним принципом објашњења; доживљаје који муче, по-

¹ *Monographie II, 56.*

требно је избацити из свести, и избацивање полази за руком¹. Али у другим случајевима наступа, вероватно, просто блеђење и забрављање. Тако ми изгледа да могућност потискивања постоји само у првом од оба доле изнесена случаја неочекиване амнезије (недостатак сећања).

Гинтер је 3;1 гледао обучавање коња у јахању на једној циркуској проби. У првом тренутку он се јако уплашио те смо га морали извести; бојао се за сестре, које су остале унутра, тражио да уђе поново, и тек после дугог ломљења и мучења победи код њега весео интерес, те се следећих дана најрадије играо циркуса. Тачно две године после тога разговарало се случајно о томе. Покушали смо питањима и потсећањем да пробудимо његово сећање на тај доживљај пун афеката; све је било узалуд.

Код Скупиновог сина било је слично са питомим зечићем кога је имао $\frac{3}{4}$ године, до 2;2, јако га волео и доцније каткада спомињао (в. стр. 246). „4;8 $\frac{1}{2}$ видео је он једну фотографију на којој је он са зечићем и запитао зачуђено: Никад нисам видео таквог зечића, зашто је овде он тако заједно са мнош? — Потсећали смо га на разне појединости, али он нас је само гледао зачуђено и главом показивао да не зна ништа.“ (II, 141).

3. ПОЗНА СЕЋАЊА НА РАНО ДЕТИЊСТВО

Кад су чак остаци сећања тако ретки већ у првим годинама детињства и смањују се забрављањем и потискивањем, могло би се мислити да у доцнијем човековом животу не може више бити трагова из првих година детињства. Али то није тачно; збирка аутобиографских сећања на детињство, коју имамо од Рајхарта (Reichardt) показује нам нешто сасвим друго. Ако се из ње морају и одбацили велики делови изнесених сећања, који могу потицати од накнадних тумачења и песничких украшавања (в. стр. 42), ипак остаје још довољно материјала од кога се добија сигуран утисак да је истинит.

Овде можемо споменути само неколико општих резултата Рајхартових испитивања.

Прво је потребно утврдити да понекад таква сећања могу досезати до у другу годину живота. Мислило би се да је то немогуће, кад време не би било утврђено објективним

¹ О теми „потискивање“ види главу XXXIII.

чињеницама, као у случају о коме јавља Карус (Carus)¹ — сада поново признати психолог из почетка 19 века:

„Не бих сам веровао да се може одржати сећање из тако раног детињства, али у то не смем да сумњам стога, што је други син моја мајке рођен после мене непуне две године, а мени памћење јасно показује тога дечка умрлог убрзо после рођења. Знам да сам видео једну постарију жену са капицом извезеном златом (бабица), која је облачила малу бебу“.

Карус обележава ту слику сећања као „баш дагеротипски нарочито добро запамћену“; слично карактеришу писци и друге примере из овог најранијег доба, рецимо као фотографске тренутне снимке, који стоје сасвим усамљени у потпуном мраку и празнини.

Дакле, и ту се ради опет о доживљајима код којих је ма из којих разлога чулно примање било нарочито интересантно и оставило за собом трајну „очигледну слику“². У томе је — што се тиче учешћа разних чула — чуло вида потпуно на првом месту. Поред тога, играју извесну улогу сећања на неке доживљаје телесног осећања, свест о положају и осећаји покрета. Ретка су акустичка сећања (рецимо на музичке утиске, шумове). Сећања на мирис и укус немају уопште карактер самосталности него служе за покретање других реминисценција.

Од раних сећања која постоје на основу сензоријелне истрајности утисака, разликују се она код којих прави чулни удео може бити далеко слабији; опрезни испитивачи истичу њихову управо несхватљиву празнину и замагљеност. [„Избледеле забелешке писаљком из дневника једног давно несталог“ назива их радник-астроном Биргл (Bürgel)]. Што су те слике и поред своје бледоће толико истрајне, морамо приписати опет њиховој а ф е к т и в н о ј наглашености, која им омогућује јављање после десетина година.³ Рајхартов материјал пружа необично много материјала за потврду тога схватања. Сви афекти у детињству, о којима ће доцније бити говора у појединостима, служе као средство за утврђивање сећања: слушамо о осећањима нежности

¹ По Рајхарту стр. 16. — Још једном да укажемо на одломак из Штифтерове аутобиографије, наведен на страни 78/79.

² Упореди стр. 153 и 251 наше књиге.

³ В. стр. 209/210.



и мржње, о доживљајима у којима је било нарочито позитивно или уздржано самоосећање, о страшним и непријатним искушењима о свечаностима и смртним случајевима. Загонетан остаје у томе и з б о р. Јер, дете је имало много више афективно наглашен доживљаја; шта је учинило да баш нека од ових емоционалних узбуђења, заједно са ситуацијом, остају у души, док је коначно ишчезао безброј других?

Наравно да се наилази такође и на везе чулно јасне а јако афективно наглашене, о чему имамо пример у забелешци Берте Сутнер (Bertha von Suttner; из 3;0).¹

Требало је да иде у шетњу у поље са мајком. „Обучено јој је одело од белог кашмира, опшивено малим ширитима. Нешто сјајно: декортовано — крој за шивење још видим пред собом, могла бих га нацртати. Како би се чудило свет кад би то сад видео! Осећала сам се лепа, позитивно лепа у томе.“ Али небо се облачи; наређено је да дете промени хаљину. Оно се противи свим силама. „Даља слика ми показује сјајно обучено, лепо и енергично створење положено на велики сто, лице према дасци, црвено извезена сукњица подигнута, а мајчина рука сручује казну на мали положени објекат.... Сада не знам више зашто се тај безначајни догађај тако дубоко упио у душу; да ли је то била повређена сујета због дивне хаљинице, или повређено осећање части због дисциплинског поступка? Вероватно обоје.“

Међу афективним доживљајима, који се доцније јављају у сећању, налазе се и такви који се нису могли оживљавати у детињству — било да су били потиснути непосредно у потсвест, било да су остали у унутрашњем душевном животу и скривени за спољњи свет, било да, напослетку, детету још недостају речи да би нашло име за оживљено буђење.

Хебл (Hebbel) пише у својим дневницима да се — послат у забавиште са четири године — одмах загрејао за једну девојчицу. Он слика свој осећај песнички слободно и наставља затим:

„Само нико није смео да наслути шта се у мени дешавало, а Емилија најмање; најбрижљивије сам је избегавао, само да се не бих издао.“²

Други пример даје Ј. В. Гросе (Grosse)³. „Склонио сам једном на страну мали сребрни грошић..... па ипак ми је тај новац лежао на

¹ По Рајхарту, стр. 69 и 78.

² По Рајхарту, стр. 57.

³ По Рајхарту, стр. 313.

савести небројен низ година; верујем да бих тај грех четворогодишњег дечка исповедио још као конфирманда, да је то био обичај. Нико о томе није ништа сазнао ни тада ни доцније."

Јак афективни ослонац ових сећања дозвољава да извучемо неке педагошке закључке. Јер, у реминисценцијама на рано доба видимо оне трајне утицаје, које могу изазвати погрешне васпитне мере. На то скреће пажњу Фаулвасер, који даје низ примера из иначе необјављеног лајпцишког материјала Фолкелтове збирке. Плашење рђавим људима, животињама и духовима, не-неприродне казне, неодржана обећања и други васпитни греси — могу се утиснути тако дубоко, да они који примају те утиске мисле на њих многе деценије доцније са јаким афектом незадовољства. У 1500 сећања из детињства поменуте збирке налази се округло 100 такве врсте.

Једна друга подела која се мора извршити међу реминисценцијама одраслих, јесте подела на трајна сећања и она која се јављају после дуже латентности. Знамо за неке, нарочито оптички јасне појединачне слике, да се никад нису губиле него се јављају у многим приликама. Али постоје и друге које се пробуде из привидне смрти после десетина година — на највеће, често страхом пропраћено изненађење онога ко их има. Понекад долазе без икаквог повода, слободно, — нарочито у старости (в. стр. 42 и д.); али често их асоцијативно изазове неки привидно далек утисак.

Габријела Рајтер прича¹ да је на њу у раном детињству правила велики утисак ноћна свитаљка, и то нарочито она са уљем. „Док је вода остајала бистра, скупљала се ту временом множина сићушних ствари..., мртве мушице, крила од комараца, главице од палидрваца; оне су одсјајивале као ухваћене у ћилибару, у густој златно жутој маси.“ Све је то она одавно била заборавила, кад је једном, скоро 50 година доцније, возећи се по једном алпском језеру: „видела... кроз његову плаву воду на дну тако исто чудновате, светлуцаве ствари, уствари само маховину и алге.“ Тада је у њој оживела поново „чудна срећа“ коју је некада имала од укоченог гледања у уље ноћне светиљке.

Напоследку, може се код многих реминисценција утврдити и способност о б и м а с е ћ а њ а, нарочито онда кад се одрастао човек врати у место свога детињства и упоређује стварни утисак са својом претставом. Онда се показује готово увек, да има у

¹ По Рајхарту, стр. 267.

сећању сасвим друге размере за просторе и удаљености, него што то одговара ствари. Шта то значи? Садржаји доживљаја немају апсолутну величину, него се њихове размере управљају према величини и снази лица које их има, према домашају околне којој припада. Очува се такође акценат значења, релативна мера; и стога изгледају човеку у сећању велике оне раздаљине, за чије је прелажење употребљавао као мало дете доста снаге. Огромно изгледа човеку неко земљиште, неки врт, јер је тада скоро одговарао границама познатог света. То значење не може некад да потисне потпуно ни обновљен, коригирајући опажај, како показује ова примедба Фукеа (de la Motte Fouqué) о његовој родитељској кући и:

„..... о првим сликама спољње околне, које се показују дечјем духу после његовог буђења, и које се држе у свести човека сада све ближег старости и то у огромним димензијама, које доцније опажање стварности смањује, али не дира у њихово унутрашње, необично широко право.“

4. ОБМАНЕ СЕЋАЊА

После ових скретања реминисценције из детињства одраслих враћамо се поново натраг дечјим сећањима.

Успех у сећању не омета само заборављање него и његова и з м е н а. Овај други недостатак је опаснији него први, јер се не показује одмах, него иступа са сигурношћу и природношћу позитивних дела. Дуго година много обрађивана „психологија исказа“ знатно је повећала наше знање о садржини и врстама обмана сећања. Ипак се та испитивања односе претежно на школску децу и одрасле, док се само понекад узима у обзир рано детињство. Поред свега тога, можемо и за њега утврдити неке основне одлике.¹ Позивамо се с једне стране на измене сећања која су утврђена у природном животу малог детета, с друге на просте експерименте са сликама.

О „обмани сећања“ говоримо само онда, кад се о неком доживљају у прошлости изврши исказ објективно нетачан а субјективно исправан. Ту не спадају сви

¹ Више у главама III, VII, VIII монографије II од К. и В. Штерна.

они погрешни искази код којих постоји свест — озбиљна или у игри — о измени; на њих ћемо наићи тек код доцнијих тема: игре и лажи.

Како се може десити да некад човекове претставе сећања не само постепено избледе, него се и измене у смислу обмане?

Овде нам може помоћи прво разлика коју смо начинили између „памћења“ и „сећања“. У нашем памћењу има безброј претстава које потичу од ранијих утисака; али сећања су само оне претставе које имају одређену везу са прошлошћу, дакле неку временску ознаку. Ако нека претстава памћења — она може по себи бити сасвим исправна и жива — добија нетачну временску ознаку, онда је сећање измењено. Човек онда верује да се одиграо у времену *У* неки догађај, који је припадао стварно времену *Х*, узима поједине одломке из времена *Х* и *З* у опис који треба да се односи на *У* итд. Тако се ствара парадокс да неко може да има врло богато, отпорно и очигледно памћење, а ипак подлеже многим обманам сећања, уколико му недостаје оштро и опрезно временско диференцирање.

Као што смо видели, број претстава сећања у раном детињству је већ врло значајан. Напротив, свест о времену је развијена врло оскудно, нарочито за времена нешто даља у прошлости, те би у то време стално било много великих обмана, кад би дете успркос свега покушало да одреди временски своје садржаје свести.

Али срећом то обично не бива, бар не у спонтаном претставном животу дечјем, јер њему недостаје не само способност него и интерес за тачније одређивање времена. За четворогодишње дете постоји неодређен утисак „давнашњег“, такође и грубо разликовање између „раније“ и „доцније“, па ипак је за њега немогуће да постави неки догађај на „прекјуче“ или у „прошлу седмицу“, а камо ли у неки одређени месец. Оно може некад рећи са приличном вероватноћом: „то и то је било данас“ или „то и то није било данас“; за ближе одређивање нешто даљих догађаја једва да употребљава „јуче“. Уколико је ипак у стању да временски одваја сећања, оно то чини помоћу месних ознака за разликовање; изрази као: „то је било Шрајберау“ — за њега нису само подаци о месту него и неодређено временско тврђење.

Тако је баш неодређеност временских података нека врста заштите од сећања. Али та заштита престаје кад се од детета почну захтевати временски тачно фиксирана сећања, пошто оно онда безазлено почиње да везује за поменуто време претставу, која му се јавља баш у том тренутку. Уствари, питања која се односе на сећања, упућена детету, захтевају већином специјалну временску одређеност; жели се да зна, не само да ли је дете уопште некад срело у шетњи друга Ф., него и да ли га је срело данас; не да ли је уопште некад, него да ли је јутрос прало зубе итд. Али таквим утицајима, изазваним безазленим питањима, мора се у раном детињству измамити права збрка сасвим наивних измена сећања; дете каже „да“ јер му је питање стварно изазвало слику памћења друга или чишћења зуба, а није ни схватило тачно одређен појам „данас“.

Један сасвим општи резултат психологије исказа могао би да гласи, да код спонтаног извештавања има много мање обмана памћења него код одговарања на питања. Јасно је зашто се тај став нарочито јасно показује у раном детињству. Сваки васпитач мора да буде увек начисто с тим, да питања упућена децјем сећању могу извршити двострук утицај: позитиван — да расветле важне и тачне појединости које не би биле испољене без питања; негативан — да постигну одговоре нагађањем, која великим делом могу бити нетачна. Овај штетан утицај биће утолико гори уколико више питања прелази у право и спитивање. Јер, уколико је јачи притисак који се врши на дете питањем, утолико пре ће се извући ма које, произвољне претставе памћења, које су, мрачне и нејасне, дремале у свести и које се сада — пошто изгледа да то жели испитивач — придају чињеницама с којима је реч. При томе дете поступа потпуно добронамерно — исто тако добронамерно као испитивач који и не слути да је његова инквизиција прави узрок обмана сећања. Опасност је нарочито велика, кад је већ облик питања погодан да изазове неку одређену претставу памћења; нпр.: „Ниси видео да је братић разбио чашу?“ У случајевима таквих „сугестивних питања“ за дете је обично краћи пут ка одговору „да“ него ка одговору „не“, а сугестивност је утолико већа уколико је дете млађе. Јасне доказе за то наћи ћемо у експериментима о којима ће даље бити речи.

Вратимо се ипак обманама сећања које се не могу објаснити непосредно, испитивањем које долази споља, него у н у т р а ш њ и м разлозима у детету. Да споменемо прво једну пролазну појаву: ако је код детета неким питањима створен изванстан став, онда се може десити, да оно онда у поновљеним случајевима даје одговарајуће податке привидно из сопствених побуда.

Гинтер 2;4. „Данас се Гинтер вратио из шетње са нетачном спонтаном причом: Аница, Маја насо (нашли смо Аницу и Марију). — Ради се о два позната детета, која су раније често сретали (али сада, од пре две недеље, више не). Привидну спонтаност овога исказа држим уствари за последицу мога уобичајеног питања упућиваног малом каравану, кад се враћао кући: „Јесте ли срели некога?“ Под сугестијом тога питања Гинтер је већ често дао погрешан одговор, те и сада претиче моје питање својим извештајем.“

Нарочит случај нетачног одређивања времена постоји онде, где је био удаљен неки предмет видљив дуго време, а да дете није нарочито пазило на то; дете сасвим природно пројцира до у садашњост остајање предмета на ранијем месту, чак и кад је стварни опажај био пре више месеци.

Хилда 6;0. „Имамо једну Гетеову бисту која је у ранијем стану стајала иза клавира у соби са базбрижником. У садашњем стану, који имамо већ 10 месеци, имамо једну собу са безбрижником, која има исти положај; али Гетеова биста не стоји тамо, него у једној другој соби између два прозора. Једнога дана разговарамо се о књигама и у току разговора Хилда пита, да ли је књиге писао човек који стоји на стубу иза клавира. На наше зачуђено питање потврдила је своје мишљење још једном: Па иза клавира овде у соби до нас! — Она је, дакле, држала да и сада постоји распоред кога нема већ три четврти године и остала је тврдоглаво код свога тврђења, све док је није исправило само искуство.“

Један други важан извор обмана јесте замењивање онога што постоји само у претстави оним што је стварно доживљено; ни у једној епоси се оно не јавља чешће него у првим годинама живота. Јер, оштро одвајање објективности и субјективности, бића и привида, јесте способност која се развија тек постепено и која пролази кроз све могуће прелазне стадијуме, као што ћемо видети у расправи о игри, лажи итд. Ту ћемо расправљати и о „игри сећањима и исказима“.

Али, и независно од дечјег нагона за игром, долази често до упадљивих замена претставе и стварности, нарочито онда, кад је оно што се претставља било везано за јако наглашено осећање интереса или очекивања, или је било логички јако вероватно. Тада се „рекла-казала“ из сећања, претвара у виђено својим очима, живахно надање у испуњење, нагађање у сигурност. Даћемо по један пример из живота сваког нашег детета:

Хилда 3;10. „У једној фебруарској шетњи чији је циљ био парк, разговарала сам са Хилдом много о лабудовима који живе у тамошњем језеру; обе смо биле врло радознале да ли ћемо их видети. Али лабудова није било, пошто је језеро још покривала танка кора леда. Разговарали смо дуже време о томе, да ли они у својој кућици пливају по води и како у њој изгледа. После тога, на повратку, разговарало се о другим стварима. Успут сам питала Хилду: „Шта ћеш причати оцу?“ Одговорила је одмах: Да смо видели лабудове. — Ја: „Шта смо видели?“ Хилда: Много лабудова. — Ја: „Да ли смо збиља видели лабудове?“ Хилда (сећајући се): Не, они су били у кућици.

Ева 4;10. „Ишла сам са децом у млеку са изричитом жељом да купим бели сир који су деца врло волела. Али у радњи га је нестало, те сам купила место тога киселе краставце. Пола сата доцније причала је Ева оцу: Данас смо са мајком купили белог сира. — Гинтер је противречио и Ева се сетила: Ах, не — киселе краставце. — На зачуђено питање оца да ли је то нешто слично, објаснила је она: Не, ми смо хтели да их купимо.

Гинтер 4;6. „При ручку се водио овакав разговор: мајка: „Где је Евина кашика за кашу? Бацила је опет?“ Гинтер: Да, она је бацила. — Мајка (нарочито наглашавајући): „Јеси ти то видео?“ Гинтер: Нисам видео, али видим да је нема и зато знам. — Овде је, дакле, код дечка једно нагађање у исказу прешло у сигурно тврђење. Да га нисмо озбиљно даље питали он би остао код категоричког мишљења; на овај начин је дете од 4½ године имало довољно самокритике да призна недостатак стварног опажаја, и довољно логике да би образложило свој закључак. Али речи „зато знам“ показују ипак како се код наивног детета још поклапају нагађање и знање.“

Свршетак неће бити увек тако повољан као у ова три случаја, у којима је могло одмах да се предузме исправљање. У случајевима где нема сведока или се пропусти опрезно испитивање вероватности, може погрешно објективирање тако утврдити субјективне претставе, да их више не може разликовати од стварног сећања како само дете тако ни други.

Даље погледе у дечје обмане сећања пружају експериментална испитивања исказа, којима се бави глава XVIII. Пре тога

морамо говорити о непосредно практично важним закључцима.

Ради се о способности детета да даје исказе као сведок пред судом.

5. МАЛО ДЕТЕ КАО СВЕДОК

Сви искази пред судом треба да буду сећање на нешто што је доживљено раније. Стога је за просуђивање вероватноће исказа сведока непосредно важно испитивање обмана сећања. А пошто су деца у већој мери подложна обманама сећања него одрасли, то је код њих проблем нарочито важан и решљив само сарадњом правника са психолозима детета и омладине.¹

Несумњиво, да се у највећем броју случајева ради о школској деци и омладини, чији се исказ захтева у суду; али каткад се судски саслушавају такође мања деца — било да су можда сама била предмет злочина (зостављања ,моралног преступа), било да су била присутна и чула или видела неки други злочин.

Узећу, стога, из моје књиге неке мисли и материјал који се односи на рано детињство.

Прво три примера из праксе. У првом случају био је осуђен један невин човек зато што је суд сувише веровао дечјем исказу; у другом је психолошки стручњак могао благовремено да утврди невредност дечјег исказа; у трећем је дато ослобођење на основу верног дечјег исказа.

1. Један глумац био је оптужен да се морално огрешио о једно шестогодишње дете. Дете је било већ неколико месеци раније жртва моралног злочина — што је ,наравно, смањило његову простосрдачност. На првом суочењу са глумцем у полицији, дете је порекло дело оптуженог; тек доцније, под утицајем родитеља, оно је означило овог човека као кривца. Суд је поверовао детету и овај човек је био осуђен на три године робије. На обновљеном поступку осуда је потврђена. Тек апелациони суд мање је поверовао детету: показало се, да је оно тек под претњом свога оца одлучило да отступи од свога првобитног пори-

¹ Упор, моје дело XI.

цања дела; осим тога његови искази су сада показивали толико противречности и неслагања о месту дела и изгледу извршиоца, да је морало бити изречено ослобођење. Међутим човек је дотле отседао две године у затвору.

2. Макс Деринг (Döring), који ради у Лајпцигу као психолошко-педагошки стручњак за децје исказе пише: „Једном сам обрађивао један случај у коме су два детета претшколског доба означавала разне људе као извршиоце дела, ма да је према стању ствари постојала највећа вероватноћа да је био у питању само један. Њима је претстављено, поред лица која су у питању, још неколико других; подаци деце не само да су се размимоилазили, него су се и тако мешали, да је покушај прошао без резултата. Стварно најтеже је одређивање елементарних знакова за распознавање. У таквим случајевима ће стручњак децу оштро посматрати, да би створио суд о томе, са коликим степеном сигурности се означава извршилац дела.

3. Жена једног занатлије извршила је самоубиство после свађе с мужем. У почетку је пала сумња на мужа да ју је убио (обесио у остави) и он је ухапшен. За пресуду повољну по њега допринео је исказ покојничине ћерчице од 3¹/₂ године, која је била са мајком непосредно пре њеног уласка у оставу. Мала је идућег дана причала тетки о догађају, исто тако и истражном судији: „У недељу пре подне мајка се свађала са оцем и тукла га, после тога је он отишао у собу а мајка је остала у кујни...“ Мајка ју је у кујни пољубила, пошто је добра. После јој је обула чарапе, дала јој капицу и наредила да каже оцу, да је она отишла у оставу да се обуче. Чула је да се мајка изнутра закључала. Отац је изломио врата, изнео мајку, положио на кревет и полио водом. Онда су дошли многи људи.... Исказ није никако чинио утисак да је научен. Сигурно је у овај протокол ушло понешто што дете није могло рећи (тако нпр. не може дете овог узраста да одреди време „у недељу пре подне“). Али је исказ ипак пун појединости које нису биле познате ухапшеноме да би их сугерирао детету (мајкине речи, чарапе, капица итд).. Стога чини утисак у суштини тачног сећања и заслужује веру коју му је поклатио суд.

Први случај показује како се на основу исказа једног малог детета може разорити судбина неког човека, јер они који

одлучују о вредности дечјег исказа сувише мало познају психологију детета. Ми, који смо у претходној глави упознали разноврсне изворе и драстичне примере дечјих погрешних исказа, више се не чудимо што шестогодишње дете сасвим добронамерно, на питања судије, наводи ствари које се нису никад догодиле и оптужује лица која нису учествовала у делу. Али од просечног правника — још мање од полицајца — не може се очекивати ни стварно познавање дечје психе, нити детету прилагођено опхођење и испитивање малог сведока — као што је уопште сва страшна формалност судског поступка погодна само за то, да доведе дете у непријатну ситуацију и тиме још више отежа искреност његових исказа.

Решење би можда могао да пружи предлог који је формулисан у мојој горе поменутој књизи (стр. 36) на овај начин:

„Деца која још нису у школи (дакле нормална до завршене шесте године, заостала одговарајући дуже), не узимају се за „сведоке“ него се само испитују у претходној истрази ради обавештавања о ономе што су видела, и то врши правник упознат са психологијом детета, који би имао у ту сврху да позове личност стручну за педагогику и психологију малог детета. О томе саслушању прави се извештај који садржи питања и одговоре, карактеристику понашања детета и суд лица које саслушава о вероватноћи исказа. Осим тога позвати на главну расправу као сведоке све који су присуствовали саслушању“.

Најважнија је у свему томе сарадња стручњака за психологију детета (упор. случај 2), који се мора позвати што раније, пре но што на дете утичу родитељи, полиција итд. јаким непроверљивим сугестијама.

Глава XVIII

ЕКСПЕРИМЕНТИ О ИСКАЗИМА

Досад су експерименти о исказима код мале деце вршени искључиво са сликама. Постоје углавном овакве могућности таквих покушаја:

1. Тражи се исказ детета о само једном виђеној слици, и то:

а) непосредно после довршеног посматрања слике („примаран исказ“);

б) још једном после неког времена („секундаран исказ“).

2. За предмет исказа се узме „трајан утисак“, тј. нека слика која је дуго била пред очима детета, нпр. украс са зида, и то:

а) трајан утисак који је утицао до тренутка исказа (нпр. слика која виси у другој соби);

б) трајан утисак који је раније дуго утицао, али од неког времена не постоји слика са зида, уклоњена пре неколико месеци.

Исказ се може дати у облику извештаја (повезаног причања) или са слушања (одговарање на поједина питања, која су у систематским испитивањима повезана већ унапред у једну листу); обично се спајају оба начина. Психолошки и педагошки је вредно на крају покушаја опет показати слику да би дете само нашло грешке које је начинило (самоисправљање).

1. ИСКАЗИ О ЈЕДНОМ ВИЂЕНИМ СЛИКАМА

Као пример како се већ са децом раног узраста могу вршити експерименти исказа, да изнесемо овде протокол који смо направили испитујући Еву 2;11. Дато јој је да посматра 2 минута њој дотад непознату слику „доручак“ (В. лист III), са захтевом да каже шта све види; затим је слика одузета и направљен „извештај“ и „слушање“. Четири дана доцније тражен је секундаран исказ. (Упореди протоколе на следеће две стране).

Слика доручка. Ева 2;11. Примаран исказ

А. Посматрање и извештавање. Време посматрања слике 2 м.

Хлеб једе Гинтер
 А овде је Тони (куварница)
 Цвет. Шта је то! (Мајка: мапа) за дечка.
 То је сандук. — А то је соба (показује врата). Где се улази! —
 А то је кујна.
 Шта то једе Гинтер! Хлеб.

Извештавање после одузимања слика

(Мајка: причај шта си све видела).
 Гинтер. — Тони. Цвет у соби.
 (Шта још?) — Врата.
 (Шта још?) — Тони. — Гинтер.

Б. Саслушање

Питање

Одговор

Да ли жена стоји или седи?	Стоји; Гинтер седи.
Шта ради жена?	Кува супу.
Има ли кецељу?	Опасану.
Које је боје кецеља?	Зелена.
Шта има у руци?	То не знам сама.
Има ли нож у руци?	Не.
Да ли се види неки сто?	Да.
Шта је на столу?	Хлеб.
Шта још?	Ништа више.
Има ли и масла на столу?	Не.
Како је обучен Гинтер?	Одело. Чакшире.
Шта ради?	Он једе хлеб.
Како га држи?	У руци.
Има ли соба врата?	Да.
Отворена или затворена?	Отворена.
Да ли се види шта је напољу?	Не.
Не види ли се неки прозор?	Не.
Да ли се види сандук?	Не.
Да ли се види саксија за цвеће?	Не-Да.
Где је стајала?	На сандуку.
Има ли нека мапа?	Да.
Где?	Доле на земљи.
Како изгледа?	Као сто.
Има ли бокала?	Не.

Секундаран исказ

(3 дана доцније; без поновног показивања слике)

А. Извештај	Б. Саслушање	
	Питање	Одговор
{Мајка: Сећаш ли се још како сам ти ту скоро овде на столу показивала једну слику? Шта си видела на њој?}	Је ли жена стајала или седела?	Стајала; Гинтер је јео.
Гинтер, — Тони, — мајка, — врата.	Шта ради жена?	Она је кувала чорбу, била је ту и школска мапа.
(Шта је још било на њој?)	Да ли је имала кецељу? Које боје?	Да, зелену.
Елза (дадиља). Тони. (Тони и мајка су биле на слици?)	Шта је имала у руци?	Кашику за чорбу.
Да, и Елза је била такође.	Да ли је имала нож у руци?	Не.
(Знаш још нешто?)	Да ли је имала хлеб у руци?	Да.
Врата.	Да ли се види сто?	Да.
(Знаш још нешто?)	Шта стоји на столу?	Хлеб.
Кућа. Ништа више није било.	Шта још стоји на столу?	Ништа, али хлеб је био на столу.
	Казала си да је Тони кувала чорбу?	То је ипак био хлеб.
	Дакле није чорба?	Само хлеб.
	Како је Гинтер био обучен?	Капутић и чакшире.
	Није био бос?	Не, чарапе и ципеле.
	На чему седи?	Столица.
	Шта ради?	Једе хлеб.
	Како га држи?	У руци.
	Јесу ли врата отворена или затворена?	Отворена.
	Да ли се види шта је напољу?	Да сами мали лончићи.
	Види ли се прозор?	Не.
	Види ли се саксија за цвеће?	Да, то је саксија за цвеће.
	Шта је на земљи?	Школска мапа.
	Види ли се бокал?	Не.

Објашњење. Целокупан број датих података износио је у првом исказу 35 (међу њима 5 погрешних), у секундарном 37 (међу њима 8 погрешних); с обзиром на мали узраст обим сећања је, дакле, врло велики. Додуше највећи број исказа добијен је саслушавањем. Извештаји садрже само 4 односно 5 података; спонтаност сећања је, значи, још врло мала код трогодишњег детета. Утицај међувремена између примарног и секундарног исказа не показује се у све већем заборављању (број тачних података је у најмању руку остао исти), али се показује у порасту измена. Направљене погрешке почивају великим делом на бркању са утисцима из других слика; на тај начин је, нпр., објашњиво колебање које се јавило у секундарном исказу у томе што Ева говори прво — погрешно — о кувању супе, али после се исправља и говори о сечењу хлеба. Погрешке у бојама нису важне, пошто дете тада није још било сигурно са називима боја. Даље, дете пориче да постоје неки предмети који су стварно били на слици (бокал, нож). Супротна врста грешака: додавање фабулирањем оних предмета којих нема, не јавља се у примарном исказу, у секундарном ретко када — што је доказ за добар посматрачки дар и у исто време за слабу сугестибилност мале. Јер, у саслушање је намерно убачено неколико јако сугестивних питања (нпр.: „Да ли има на столу и масла?“) „Да ли дечко није бос?“). Али, њихов утицај је изостао због сигурног Евиног сећања и њене самосталности, што иначе врло често није случај ни код много старије деце.

Такво једно испитивање исказа пружа, и поред тога што је кратко, ипак поглед у различите стране дечје индивидуалности.

Исти оглед извршен је и са 2¹/₂ године старијим братом. Простор нам не дозвољава да изнесемо протокол, те ћемо напоменути само неколико тачака које показују знатан напредак способности исказа од 2;11 до 5;5.

Код Гинтера је већ било могуће спровести неко посматрање слике, уобичајено у експериментима исказа, а које код Еве још није полазило за руком. Обим исказа је отприлике двострук (67 података према 36 код Еве). Али пре свега се снажно развила спонтаност, јер док је Ева дала спонтано само 4—5 података у извештају, Гинтер их има преко 20. Само оскудном набрајању именица у Евином извештају стоји насупрот Гинтерово

описивање насликаних радња, па чак и подаци о неколико просторних односа. Порасла је такође и истрајност сећања; јер, ма да је секундаран исказ тражен тек 8 (не 3 као код Еве) дана доцније, није показас ни у каквоћи нити у обиму опадање према примарном.

Број грешака је био код Гинтера већи него код Еве: $13\frac{1}{2}$ података, дакле 20% од свих података били су примарно погрешни (секундарно $22 = 18\%$). Највећи део ових грешака направљен је у саслушању, тако да се и овде, као и код Еве, потврђује раније поменут главни резултат психологије исказа (в. стр. 209 и д.). Погрешке су потицале делом отуда што је Гинтер покушавао да пружи много обавештења о бојама на слици (поред 7 тачних дао је 5 нетачних одговора о бојама), и што је више пута подлегао сугестивним питањима; тако му је већ примарно сугерирано да на слици има прозор и на бокалу поклопац.

Већа зрелост детета од $5\frac{1}{2}$ година показује се и у способности за самоисправљање. Кад му је показана слика после секундарног исказа, он је био у стању да пронађе сам или сасвим мало помогнут све начињене грешке: лонац није такав, он је зелен (у саслушању га је назначио као бело-плав); нема поклопаца итд.

Ова самоисправљања имају несумњиво, поред психолошког значаја, још и педагошку вредност. Јер погрешке, које дете пронађе само, чине много већи утисак него оне због којих је упућено на друге. Тако у захтеву накнадног самоисправљања лежи васпитни моменат у смислу исправнијег исказа.

Скупинови су доказали да је самоисправљање могуће већ код детета од 4;8. Они су направили експеримент сличан горњем са сликом сеоске собе (лист III); и кад је после секундарног саслушања дечку поново показана слика рекао је одмах: о мачкици сам казао погрешно, онда сам рекао: бела и жута боја, а она је бела и црна. И за лампу сам казао погрешно, она не виси итд. (II, 138).

По истој методи и истом сликом испитивао је Винч (Winch) у Енглеској групу деце из забавишта, узраста од 3—4 године. Нажалост, он даје само статистику тачних одговора, али не и погрешних.

У примарном исказу било је тачних елемената: у извештају 8,3, у саслушању 11,2; у секундарном (после недељу дана) гласе бројеви: извештај 9,0, — саслушање 15,8.

Слично као код нас и овде се показало, и то код сваког испитивања без изузетка, да се по истеку неколико дана није могло приметити смањење, него штавише пораст тачних података. Очигледно је да је први исказ подбацио стога што је задатак туђ; али он је створио приправност која је онда добро дошла секундарном исказу.

Винч је гледао да побуди испитанике и на самоисправљање, али без икаквог успеха. Пре пете године нема, дакле, те способности — што се слаже са нашим горе поменутиим искуством.

Утицај сугестивног питања, који смо већ више пута додирнули, био је такође предмет специјалних испитивања, која су вршили Липман (Lipman) и Вендринер (Wendriener) на питомцима једног приватног дечјег забавишта (по 6 дечака и девојчица узраста од 4—6 година). Деца су имала један минут добро да посматрају обојену слику сеоске собе (лист III), затим су питана за девет предмета, али у различито сугестивном облику. Циклусом питања омогућено је испитивање утицаја три разна степена сугестије за сваки предмет. Неколико примера за објашњење.

Питања о боји женине кецеље (плава) добила су: а) четири детета у несугестивном облику: „Коју боју има женина кецеља?“; б) четири друга детета у облику сугестије очекивања: „Да није женина кецеља црвена?“ в) четири остала детета у облику који заваљава по грешним или-или: „Да ли је кецеља црвена или зелена?“

Резултат је био: питање а дало је три тачна и један погрешан одговор; питање б четири погрешна одговора (дакле, потврђивање црвене боје); питање в два погрешна и два неодређена одговора (не знам). Дакле, на оба сугестивна питања није уопште добијен тачан одговор.

Нешто друкчије је утицао покушај код питања, којим је требало исфабулирати сељаку капут. Ма да су оба питања, а и б, била већ прилично сугестивна: а) „Има ли човек капут?“, б) „Да ли човек нема поцепан капут?“ — није никако дошло до погре-

шног потврђивања, него је добијено пет тачних и три неодређена одговора. Али то се променило одједном код деце која су завара на „питањем погрешне претпоставке“: „Да ли је човеков капут поцепан?“ Према оваквом формулисању изгледало је да испитивач сматра да капут постоји сигурно и само жели обавештење о његовом стању, те је та сигурност завела децу: ни једно од четири питана детета није дало тачан одговор, да човек уопште нема капут.

Трећа група питања била је о предмету који је човек држао у руци. Несугестиван облик питања а): „Шта има човек у руци?“ добио је три тачна одговора (кашику) и један неодређен. Сугестивно питање б): „Да нема он у руци нож и виљушку?“ добио је већ поред два „не“ и два нетачна „да“. Питање погрешне претпоставке в): „Шта сече човек ножем који има у руци?“ добило је три нетачна и један неодређен одговор.

Ма како била по обиму мала ова испитивања, ипак довољно показују са колико опрезности се мора поступати при испитивању мале деце с обзиром на начин постављања питања: уколико је питање мање сугестивно утолико су већи изгледи за тачан одговор.

2. ИСКАЗИ О ТРАЈНОМ УТИСКУ

Пола године после напред (стр. 266) поменутог експеримента са нашом децом, извели смо и други; Гинтер је сада био 6;0, Ева 3;6 $\frac{1}{2}$. Овога пута смо изабрали слику коју деца нису видела само једном него небројено пута: обојен дечји украс „Гушчарица“, који је већ годинама висио у дечјој соби на истакнутом месту. Могло би се мислити да су та многобројна понављања утиска морала створити нарочито јасно и обимно сећање; али оглед је показао да такво очекивање нипошто није сасвим тачно.

Саслушали смо о „гушчарици“ неприправљену децу — у једној другој соби, дакле она нису смела да виде још једном слику. — Протокол је приложен на следећој страни; код нетачних исказа назначено је и тачно стање ствари у великој загради (упор. лист IV).

Гинтер 6;0

А. Извештај

Дакле жена која је ишла има белу [црну] кецељу и црвену сукњу — мислим. Зелено дрвеће са јабукама које падају, и много гусака. Жена има неке грабуље [пастирски прут]; то је била тако нека дугачка стабљика!

Б. Саслушање

- | | |
|--|--|
| (Боја јабуке?) — Жута. | (Како изгледа гушчарица?) — Бела капа, бела [црна] кецеља и, мислим, црвена сукња. |
| (Има ли дрвеће дугачка стабла?) — Не. | (Да ли се она види спреда или са стране?) — Са стране. |
| (Како то?) — Једва да се нешто види. | (Да ли је дрвеће густо или има празнина између дрвета?) — Сасвим густо. |
| (Види ли се свако дрво цело?) — Не, овде (показује десно) где се комад завршава има четвртина, а овде (лево) такође четвртина. | (Је ли жена боса или у ципелама?) — Мислим у папучама. |
| (Да ли је више гусака испред или иза гушчарице?) — Иза. | (На коју страну се окренула?) — На ову. |
| (Боја кљунова?) — Жута. | (Колико дрвета има отприлике? — 6, 5 или 4. |
| (Тело?) — Бело. Код неких поред репа мало црно. | (Колико воћака је отприлике на сваком дрвету?) — Отприлике 10. |
| (Ноге?) — Мислим жуте. | (Колико је гусака?) — 8. |
| (Шта се види на ливади? — Цвеће, трава. | |
| (Могу ли се цветови тачно распознавати?) — Не; они су округли са тачком. | |

В. Самоисправљање приликом гледања слике

Кецеља је црна.
Дрвеће је ретко.

Она нема грабуљу.
Има 6 гусака.

Ева 3;6^{1/2}

(Знаш ли каква слика виси на вратима дечје собе? — Гушчица. (Шта се види на слици?) —

А. Извештај

Једна жена. И гуске иду. Жена даје храну гускама. [Нетачно].

Б. Саслушање

(Има ли дрвета на слици?) — Не, али има на улици. [Нетачно].	(Како изгледа жена?) — Бела капа.
(Има ли јабучица?) — Да, жуте јабукe.	(Сукња?) — Плава. [Црвена]. (А кецеља?) — Бела. [Црна].
(Да ли све гуске иду за женом? — Не.	(Шта има у руци?) — Храну за гуске. [Пастирски прут!].
(Иду ли неке испред ње?) — Да. (Како изгледа кљун?) — Црвен. (А тело?) — Бело.	(Да ли се види спреда или са стране?) — Спреда. [Са стране].
(Ноге?) — Црвене.	(Ципеле или боса?) — Ципеле.
(Шта се види на ливади?) — Па то није ливада. [Нетачно].	(Како стоји жена?) — Тако као што стојим ја. [Поставља се с лица].

Очигледно је да је задатак за Еву био тежи него у првим експериментима; јер од 17 података било је погрешних 7=40%. Дете није посматрало ону слику никад са свесном пажњом, ма да му је била непрекидно пред очима, те је покушавало да допуни своја неодређена сећања остацима памћења из других слика, или нагађањима. Према томе, ако је низак ступањ пажње ни често понављање утиска нема за верност сећања такву важност као утисак доживљен само једанпут али са напрегнутом пажњом.¹

Ово се потврђује резултатом експеримента друге врсте код Гинтера. Он је дао 34 податка са свега 4=12% погрешака. То

¹ Уосталом, ово је резултат психологије исказа, нађен такође код школске деце и одраслих.

преимућство не долази само од већег узраста него, пре свега, од јаче визуелне приправности и дара. Он је навикао да се преда оптичким утисцима са живом пажњом и да их испитује и у појединостима; зато га задатак није нашао тако неспремног као сестру. Такође многобројни подаци које је дао о бојама, (9), били су сви тачни, изузев једног.¹ После огледа узео је он сам слику и упоредио је са својим исказом. Тако је дошла самоисправка, дата испод протокола, у којој је он пронашао готово све своје грешке без наше помоћи.

Овакви мали покушаји исказа, какве смо описали у протоколу, могли би се препоручити за повремену примену у дечјој соби и забавишту. Слично покушајима са опажањем, о којима је било речи на стр. 199 и даље, они служе у циљу вежбања способности посматрања и сећања, јачању отпорности према сугестијама и извесној опрезности и самокритици. Наравно, такви покушаји (који за дете треба да имају само карактер игре и забаве) не морају се ограничити само на слике; могу се експериментално изазвати и искази о којим било догађајима и стањима стварности: неком скоро прављеном излету, положају намештаја у другој соби итд. Да би ови испити и педагошки утицали најбоље је узимати за исказе такве предмете, који се могу детету поново показати после огледа, због самоисправљања (слике и просторије).

¹ Јака визуелна диспозиција допринела је томе, да се шестогодишњи дечко у овом огледу показао боље него његова старија сестра, са којом је оглед вршен у 7;8. Она је дала 31 податак са 6=19% погрешака.

ШЕСТИ ОДЕЉАК

ИГРА И МАШТА

Где почети? Где завршити? Нигде толико огромног материјала као за тему „активност маште и игре“. Та и читава епоха живота коју овде обрађујемо, зове се „доба игре“! Па и претставе маште показују ту већ развијеност која је далеко испред развоја осталих претставних и мисаоних функција.

Вредност, која је приписивана и приписује се овој средишној активности раног детињства, врло је различита. С једне стране потцењује се јако детињска фантастика због привидног недостатка смисла, реда и критичности у њој; с друге се дечја способност самосталног изграђивања једног привидног света у бајци и игри хвали, као дивна, скоро уметничка способност. Мораћемо између ових екстрема потражити оправдану средину.

Наш интерес биће прво упућен општој карактеристици маште раног детињства, да бисмо се затим посебно посветили најважнијим областима делатности маште.

Глава XIX

ОСОБИНЕ МАШТЕ РАНОГ ДЕТИЊСТВА

1. ОПШТИ ДЕО

Свакој акцији маште заједничка је конкретност и спонтаност претстављања.

Претстава маште је увек конкретна; она садржи поједину одређену слику, сродна је у томе опажању и сећању, док се разликује од мишљења са његовим апстрактним садржајима. Али, конкретна сликовитост претставе маште није непосредан утицај или последица спољних утисака, него резултат унутрашње прераде! Дакле, у претстави маште човек се ослобођава непосредне везаности са спољним светом. Претстава се самостално доживљава и прима као сопствено дело. Овом субјективном цртом спонтаности уздиже се претстава маште изнад две друге форме конкретног претстављања, изнад опажања, које је везано за тренутно дане, и изнад сећања, које је везано за раније проживљене објективне чињенице.

Истина, та разлика између спонтане маште и рецептивних активности (опажаја и сећања) не сме се обележити као апсолутна супротност. Напротив: међу њима постоје многе позитивне везе.

Машта није никад способна за стварање из празнога: њени елементи морају увек имати своју основу у стварним доживљајима. Стваралачко се показује у употреби тих елемената, у способности, да се они издвоје из својих првобитних спојева, и да се из њих стварају стално променљиве, увек обимније, нове творевине — тако да онда претстава маште и њени комплекси, посматрани као целина, ипак претстављају нешто „што се није догодило никад и нигде“. Индивидуално је врло различит степен у коме полази за руком издвајање, померање

и поновно стварање творевина маште; ту особину називамо „живахност“ маште.

Даље, јасноћа коју имају претставе маште, зависи од живости опажања и памћења. Само онај човек у коме се задржавају и доцније утичу стварно опажене боје, облици, тонови итд. у највећој оштрини и јасноћи, у стању је, стога, да створи и својој претстави маште одговарајућу очигледну обојеност. Различит степен ове особине обележава се изразом „очигледност“ маште.¹

Али чулни опажај пружа машти не само материјал него врло често и непосредну побуду за активност. Какав било спољњи утисак: реч, слика, покрет, потстакне на активност спремне претставе, које сада брзо ухвате утисак у своју мрежу или се у својим сплетовима удаље од полазне тачке. У сваком случају, чулни утисак има да игра улогу „дражи за машту“, и ми ћемо још видети како је баш то важно за дечји развој. Склоност покретања своје маште помоћу таквих дражи може се назвати „надражљивост“ маште.

Као што је машта под утицајем рецептивних функција опажања и памћења, тако постоји и обрнута уска веза; оне душевне радње које иду за схватањем и репродукцијом објективних чињеница нису без субјективног момента маште. За ово је потребно указати само на оно што смо казали раније. Јер, ми смо нашли да су како опажање тако сећање детета увек били прожети претставама луталицама, које су с једне стране оживљавале схватање и исказ, али с друге и смањивале у многоме вредност њихове објективности (упореди стр. 211 и 257 и д.).

Ово присно узајамно прожимање маште и доживљавања стварности основна је чињеница чији смо велики значај упознали тек последњих деценија. Међутим баш из ње проистичу најважнија психолошка сазнања, како о највишем облику активности маште у уметности, тако и о најнижем у примитивном човеку и малом детету. Кад би машта била самостална „душевна моћ“, као што се раније мислило, и строго се ограничавала од других моћи опажања и осећања, онда би

¹ Потребно је тек испитивати да ли је јака очигледност маште сродна са „ајдетичном склоношћу“ о којој је било речи (стр. 211).

се, наравно, на сваком садржају претставе одмах могло приметити припадање овој или оној душевној рубрици; претстава маште би се доживљавала као субјективан привид, опажање и сећање као знаци објективних чињеница. Колико је то нетачно показаће даља излагања.

2. БЕЗБРИЖНОСТ ДЕЧЈЕ МАШТЕ

Појединачна претстава дечје маште првобитно је врло нејасна и сиромашна садржином. То се види не само из општих закона развоја претставе него и по извесним симптомима саме делатности маште. Мало дете је упадљиво безбрижно према саставу спољњег предмета, на који се надовезује претстава маште. Какав било случајни облик поцепаног парчета хартије поздравља оно као „ципелу“ — док за наше око постоји само врло далека сличност. Круг са четири мале цртице који је нацртало само дете, сасвим лепо претставља њему „лице“, можда чак лице малог брата. Између штапа, који дете јаше, и правог коња нема готово никакве сличности; довољна је околност да се штап може ставити међу ноге да би се реализовала претстава маште.

Ова безбрижност сматра се као преимућство дечје маште, и с правом, јер она показује како је покретан, како жив већ у ово доба претставни живот који извире из унутрашњости. Али с друге стране, не сме се превиђати, да цео тај процес омогућава релативно сиромаштво садржаја који се при томе претставља. Да мало дете има заиста оштро оцртану претставу облика и боје ципеле, онда не би поглед на поцепану хартију тако лако изазвао претставу „ципела“; ознаке које су друкчије изазвале би одмах психичку сметњу. А штап као коњ само зато не смета малом дечаку што сви други садржаји, а нарочито специјалан облик, уступају место главној особини претставе коња — могућности јахања.

Таква неодређеност појединачне претставе ни на који начин не смањује стваралачку способност дечје маште. Јер ова не иде, као рецимо машта уметничког стварања, за што је могуће очигледнијим и потпунијим унутрашњим схватањем неке непромен-

љиве опште слике, него јури у брзом лету од претставе до претставе, од акције до акције; а оне оскудне сличности довољне су, да од предмета, ма којих који су приступачни, створи ослоне тачке за поједине фазе тих моторних аката. Тако је објашњиво како један исти предмет за кратко време може изазивати машту на стварање најразноврснијих претстава.

Хилда 2;2^{1/2}. „Х. има у руци једно четвртасто, глатко парче дрвета и игра се њиме као лоптом. Одједном га постави себи на главу и каже ми: леп шешир! — После кратког времена, опет: тањир!

2;5. „Дете је било за столом са тетком; као играчка служила јој је кецеља. Прво је згужвала кецељу као лопту и правила покрет као да је баца; затим је обмотала кецељу око прста као завој и рекла: гадан прст; — онда је раширила кецељу (као за хватање лопте) са изјавом: тањир!“

Већ је виши ступањ развоја кад је дете постало свесно несагласности између дражи маште и претстава маште, али му то ипак не смета. На том ступњу предмет постаје прост с и м б о л, спољња полазна и покретачка тачка богате унутрашње претставне делатности. Дете које постави три столице у ред да би играло „железнице“, зна врло добро да железница изгледа друкчије; али оно прелази преко разлика, да би као стварну подлогу за своју игру маште искористило једну за њега важну ознаку: што су предмети поређани један иза другог. Тако нас овде среће нешто сасвим слично као у развоју говорног мишљења: на место које било везе јавља се свест о симболу, „маркирање“, и одмах диже цео процес на виши ступањ.

Тако је наша Хилда око 2;7 означила железницу: једном помоћу четири кестена које је поређала један за другим, затим једним редом коцки, после тога сантиметром који је вукла за собом.

Гинтер је чак око 3;11 од својих руку начинио воз: показао је одједном своје палце: то су локомотиве, а ово (испружа осталих осам прстију) су све вагони. А овде (показује у ваздух) су пут и пруга.

У многим од ових врло чудноватих репрезентација ми одрасли једва можемо схватити како дете превиђа тако јака неслагања, да би надовезало своје поређење за неку сасвим незнатну ознаку.

Гинтер 3;2. Мајци, која је седела, одвезао је позади кецељу и вукао за једну траку, тобоже напрежући се, са речима: Мамице, хоћеш да будеш мрежа? Ја тебе да извучем. — Он је недавно видео како ри-

бари с муком, идући натрашке, вуку на обалу пуну мрежу. Могућност вучења и подражавање хода били су већ довољни да дете у игри идентификује мајку са мрежом пуном риба.

Још 5;10 опазили смо код Хилде ову чудновату персонификацију: „Она се играла млином за кафу; као што је познато поклопац овог састоји се из два полукруга који се окрећу око шарке и тако могу да се узајамно удаље или приближе један другом. То је било довољно да пружи детету сугестију човечјих покрета. Она покрене оба поклопаца да се додирну: сад се љубе. — Окрене их да се раздвоје: иду у шетњу. — Замисли кишу: враћају се. — Једно крило отвори напола: он иде опет у шетњу, а други хоће да чека док се дигне магла.”

Највиши степен безбрижности постоји онде где се машта у опште одриче стварног ослонаца и омогућава поступке сличне правим х а л у ц и н а ц и ј а м а.¹ Кад дете почне да „фабулира”, или кад увече, лежећи у постељу изводи у мраку своје монологе пре но што заспи, и у њима измеша своје рођаке и играчке, дневне догађаје и жеље за будућност, то су онда нестали сви спољњи надражаји маште, те имамо пред нама игру унутрашње претставне активности у чистом облику. Одатле је само један корак до маште снова, и карактеристично је за дете да се код њега врло често помешају границе између стварног доживљавања, будне маште и сна.

Халуцинаторна црта добија у машти игре нарочиту боју. Ту она заиста рукује Ничим — нпр. у игри замишљеном лоптом. Таква игра може се изводити исто тако предано и занесено као да је на расположењу реалан предмет за игру. Али при томе ипак увек постоји нека реална подлога и — како изгледа — она је неопходна: дечји покрети у игри; они не могу у машти да се замене претставом покрета. Према томе, моторним елементима претставе придаје се друга улога него визуелним, акустичким и тактилним. Предмет који може да се види, чује и опипа, може да се замени претставом маште, док се свој покрет не може заменити. Та разлика у улогама свакако је потпуно схватљива. Ми нисмо увек у стању да осигурамо присуство предмета и стога се морамо задовољити његовом субјективном заменом у претстави маште. Напротив, покрете мо-

¹ Следећи примери показују да Билер није у праву кад сматра да је спољашња побуда, добијена преко чула, нужан услов за активност дечје маште (I, 212).

жемо стално обнављати те зато није потребно да се образује одговарајућа замена у машти. То што смо казали довољно потврђују примери „халуцинационих игара“ које ћемо изнети.

Гинтер 2;6^{1/2}. „Мала сестрица се управо окупала. Тек што су је извадили из кадице, Гинтер се већ попео на столицу и завирио у празну кадицу са речима: јадити као (да је) бебица унутра — и чудно се бебици која није унутра.“

Хилда 3;5. „Х. се игра куповине, тј. ми је шаљемо са „замишљеним“ новцем да купује ствари које не постоје; она отрчи у празан угао до „трговца“ и донесе оданде замишљено масло, чоколаду итд.“

Гинтер 5;10. „Код деце је врло омиљена игра „небо“. На поду се нацрта шема са пољима обележеним бројем; каменче се убаца у поље и онда се враћа гурањем, са скакањем на једној нози и то без додиривања граничне линије. Гинтер понекад игра ту игру без ичега: он ради тако као да црта шему на под, замишља убацивање каменчића, кличе као да је дошао у „небо“ (очигледно, шема је врло јасна пред његовим унутрашњим очима), скаче опрезно, да не би додирнуо граничне линије које не постоје итд.“

Хилда 5;10. „Х. игра „трговца“. Мајка је купила код ње нешто и каже да ће сутра послати некога да узме. Да би то „сутра“ дошло што пре Хилда маркира једну ноћ на тај начин што уђе у свој „дућан“ и захрче неколико пута, стојећи али на сав глас. Онда задовољно каже: сад је сутра. — Дакле, за „ноћ“, није била потребна ни постела, ни мрак, чак ни лежање; моторни акт хркања био је довољна подлога за претставу „ноћи“ у машти.“

Особина безбрижности у основи одваја машту раног детињства од праве естетичке активности маште уметника и онога који ужива у уметности. Јер у естетичко спада налажење адекватног објективног израза за претставу маште. А пошто баш малом детету потпуно недостаје осећај за слагање унутрашње садржине и спољњег облика, то је њему у суштини стран прави принцип уметности.¹

Извесно сродство између дечје и уметничке маште није у области облика, него у способности илузије, уздизања себе — у игри — изнад окова и ускости стварности. Али као што смо видели, такве акције маште могуће су у раним годинама само због незаинтересованости за спољњи израз; ако се та акција омета, може лако да се нехотице шкоди машти.

¹ Упореди о овоме седми одељак: Уживање и стварање.

Међутим, како мало се обазире наша педагогика играчака на ту особину безбрижности! Не жали се нимало труд и трошак, да се детету пружи на луткама и собама за лутке, на животињама и војницима за игру све што оно може да замисли у машти. Где код такве реалистике остаје детету могућност да направи све из свега? Мисли ли се стварно да смотане крпе или комад дрвета као лутка буде код неразмаженог детета мање задовољство од игре и слабију активност маште него код размаженог раскошна лутка, која има изразиту главу, затвара очи и обучена је по свима правилима моде — и којој машта тешко може још штогод да дода? Често се у таквим случајевима види како лутка почиње да прираста за дечје срце тек онда, кад је већ изгубила свој сјај и кад је оно може по својој вољи постављати у сваки положај који смисли машта.

Безбрижност маште доноси собом да не постоји идеалнија играчке од безобличне материје, којом дете може располагати по вољи и у коју може утиснути све што му предочи његова машта. Тако се хартија може цепати, слагати, скупљати, лепити, шарати; песак се може превртати лопатом, уобличавати, месити, растурати; вода, глина, снег — као неисцрпан материјал за дечја уживања у машти! Није случај што деца разних узраста нису нигде срећнија, истрајнија у игри и стога пристојнија него на морској обали, где недељама могу уживати у бескрајним могућностима које за игру пружају песак и вода.

Требало би много више неговати искоришћавање безобличне материје и у свакодневној околини детета. Морало би да има песка у свима јавним парковима, у сваком врту, нарочито у сваком дечјем забавишту. Спада у недостатке њене методе, што у теорији Монтесори нема места за ово незаменљиво средство игре и васпитања. — И у кућама треба пружати сличне могућности; велики комад глине морао би увек да буде при руци, да би се дете њиме могло играти до миле воље. Мајке, које ову мисао љутито одбијају због дечјих хаљиница и лепог дечјег намештаја, не слуте колико су уживања у игри и раду маште спречиле на тај начин. Исто тако треба допустити детету шљапкање по води, пуштање лађица у воду итд. у кади или коме било великом суду.

3. ИЛУЗИЈА И УВИЃАЊЕ ИЛУЗИЈЕ

Данас нам је познато, да разликовање између субјективности и објективности доживљаја не постоји у човечјој свести у самом почетку, већ да је то коначан циљ дугог душевног развоја. Између потпуног мешања бића и привида и њиховог строгог критичког разликовања има бескрајно много међуоблика, које је често тешко обележити. Ми трезвени и критички одрасли морамо готово увек одлучити с обзиром на ма које претставе, да ли су оне саме конзеквенције везе са практичним животом и имају своје конзеквенције — онда је за нас њихов садржај објективан; или су произашле само због уживања у претстављању као таквом — онда су само привидне творевине маште. Пошто смо ми навикли на то разликовање, једва да можемо спочетка замислити стања у којима оно не постоји или није тако оштро; још нам је теже уживљавање осећањем у такво стање. Ипак тек на тај начин добијемо кључ за најважније особине дечјег душевног живота.

Дете је много више биће тренутка него ми; и то предавање тренутку чини да оно нема тако велику потребу као одрасли, да подреди своје претставе вези прошлост — будућност и на тај начин провери њихову реалну вредност. „Реално“ је за овај најпримитивнији животни облик просто оно, што се доживи интензивно, и остаје дотле реално док је тај доживљај потпуно везан садржином. Дете се преда некој претстави маште; за то време је за њега претстава маште стварност, ништа мање објективна него можда у друго време храњење или догађај који се јавља у сећању, или ударац који му причињава бол. Првобитно свака претстава садржи у себи потстрек за самопотврђивањем, за веру у себе. Јачина те вере зависи много мање од објективних критериума него од интензитета субјективне свести. Али погледамо ли како дете потпуно утоне у слушање неке бајке или у своје сопствено причање неке фантастичне приче, са колико се озбиљности игра и у какво очајање падне ако наиђе нека сметња за игру, онда тек увиђамо да ту постоји потпуна или бар приближна илузија стварности.¹ Доцније ћемо доћи на примере.

¹ К. Билер (I, 208) заступа нешто друкчије гледиште. По њему имамо у тим играма у машти готово увек само привидна тумачења; дете је свесно нестварности садржине игре чак и онда кад је сасвим

Дакако да већ доста рано дете почиње да наслућује и онај други, строжији појам стварности, који имамо ми одрасли. Оно опажа да не може многе своје свесне доживљаје да просто произвољно пресече или измени, већ да се они намећу и да се осећају њихове последице; укратко, оно почиње да сазнаје своју зависност од ствари изван себе и да тежи за прилагођавањем тим стварима. На тај начин оно се судара са стварношћу која је отпорнија и моћнија од оне раније. Према томе, не преовлађује више само оно недиференцирано стање једноставног и мирног примања сваке живахне претставе; сад се изграђује одвајање објективног од субјективног. Али и то напредује сасвим полако, те се јављају врло чудновати прелазни стадиуми. Час наступи наизменична промена између предавања илузији и уздизања над њу, час се дете намерно окреће од свега што би могло да смета илузији. Онда опет, постоје душевна стања, у којима оно чак у једном свесном акту доживљава ону подвојеност, оно лебдење између два пола — збиље и игре претставама. Естетичар Конрад Ланге тврди да је такво „свесно заваривање“ карактеристична одлика сваког уметничког уживања — тврђење које је несумњиво нетачно у овако претераном облику. Али за дете, а нарочито за мало дете, та појава је сигурно врло значајна. Јер баш та могућност произвољног мењања даје у исто време оно осећање суверености, које може бити у знаку јаког задовољства.

Кад самозаваривање постане свесно, онда говоримо о „увиђању илузије“. Његове разне фазе и прелазне облике код детета нека прикажу неколико примера.

Најпре један покушај, који показује како рано већ постоји несумњиво увиђање илузије, чак са примесом шала и емане.

Хилда 2;2. „Не може увек да се утврди где почиње а где престаје код детета свест о самообмани у игри. Кад Х. да своје лутке и животиње на спавање, кад их храни, кад их мије, укратко кад с њима поступа тако како се с њом поступа, онда то може бити свесно или несвесно заваривање. Дете не чека одговор кад непосредно ословљава

предано игри. — Билерово мишљење погађа истину кад су у питању изграђени облици игара у машти; али оно је непотпуно с обзиром на оне ране стадиуме, у којима је још несавршена способност разликовања између бића и привида, као и на карактеристичне прелазне облике.

лутку, пса од крпа итд. У сваком случају, у свесно шаљиво самообмањивање спада још један даљи корак, који је Хилда такође већ направила. Јутрос је опазила да јој нема столице; она најпре пита: (где) је моја столица? — Онда сама храбри себе: тази столица зема (тражи столицу на земљи) — и збиља Х. се сагне на ћилим и почне да тражи као кад тражи чиоду, и напослетку утарди: не, није ту. — То је чинило врло смешан утисак.“

Али још 1^{1/2} годину доцније има дечјих поступака у којима изгледа да лебди свест о илузији.

3;7 Хилда је добила ново постелно рубље за постеље своје лутке и онда почиње интензивна игра: Сад морају лутке спавати целог дана, устати и опет спавати. — Дирљивом брижљивошћу и мајчински умиљатим гласом чува она своју децу, успављује их љуљањем, пита их да ли су добро спавала, каже им „добро јутро“ и тражи да учинимо и ми то исто, кад рано ујутру дође с луткиним колицима у нашу спаваћу собу. То су заиста топла осећања која се овде испољавају, а не само измишљена и намештена. Несумњиво је да не постоји јасна фикција, него нека чудновата смеша стварног веровања, веровања са сумњом, примања у игри и намерне фикције. Таман се помисли: то она изводи сасвим свесно — и већ у идућем тренутку изгледа да је дете захваћено потпуно илузијом и стварно верује оно што говори о лутки.“

Још са 4;7 довела је илузиона игра Хилду до суза. — „Увече — већ је у спаваћој соби угашена светлост — зове она одједном јако уплашена, и пита да ли су све лутке добро покривене топлим покривачем; очигледно је да се бојала да нека лутка не озебе због оштрог новембарског времена. Кад смо је хтели смирити текле су јој сузе. Брига за здравље сестрице једва да може бити истинитија од ове забринутости за лутку. Да ли би то било могуће кад би детету било потпуно јасно у свести да је лутка о којој брине стварно само парче коже испуњено струготином?“

Али, и са сестрицом поступа каткад тако, да се не зна да ли жели да успостави с њом однос збиље или поступа с њом као с лутком. Тако је са 4;7 приступила колицима своје сестрице од шест недеља са речима: Хоћу Еви да покажем мој рад. — При томе је пред очима мале њихала тамо-амо своју чарапу коју је „радила“ и умиљато брбљала: да, да ја већ имам четири године, ја идем у забавиште и учим да крпим. — Карактеристично је да то „претстављање“ себе није звучало нимало смешно. Понекад не верује ништа сестрици (тако је ту скоро сумњела да ова може да чује), понекад опет говори јој са више или мање сигурном вером да не говори глумом.“

Слично колебање и лебдење као код ових илузија које дете ствара само себи, постоји и код оних које добија споља: код бајки, божић-бате, фиктивних облика игре итд.

Наша старија ћерка сећала се читавих десет година доцније чудновате подвојености осећања коју је осетила кад ју је неко од одраслих у игри јурио око стола, при чему је тај који ју је гонио лајањем дао себи улогу животиње. У знање о привиду помешало се нешто реалног страха; и што је чудновато, та свест о мешавини постојала је још онда кад смо доцније правили сличне шале са много старијим дететом.

Слично показује следећа епизода коју су забележили супружници Кац (II, 104). Узраст деце: Ј. 3;7, Т. 5;3. После подне при игри. Мајка: „Сад ћу да мумлам као медвед“ (мумла). Ј. виче и плаче. Мајка: „Зашто плачеш?“ Ј.: Ја сам мислио да си се чаролијом претворила (у медведа). Т. улази у собу. Мајка опет мумла. Ј. побегне и сакрије се. Т. (уплашено): Ја сам се ипак помало бојао.

На крају један пример у коме не само да је постојало сасвим јасно увиђање илузије, него је оно тачно и изговорено — као знање о фиктивном незнању.

Хилдегарда Хецер извештава (стр.37) о Кристи (4;2): Доноси лутки да једе: Сад ћеш добити земичку (комадић картона). Не, то није права земичка. Али ја то и не знам.

Способност маште да ствара илузије претставља за дете јак извор задовољства. Јер, уколико више човек учи да увиђа озбиљност стварности, утолико више осећа и њене окове и њене границе. Мало дете, које у својој беспомоћности наиђе свуда на запреке, које у своме стварном делању тако зависи од одраслих, може имати о тим оковима више или мање неодређено осећање; и оно се ослобађа њих прибегавањем свету маште, у коме је оно само господар и владар, штавише творац и стваралац. Али уколико је јача илузија, којом се оно пренесе у привидан свет који само ствара, утолико је јаче осећање ослобођења, утолико је већа пријатност.

Стварна околина детета је и у с к а. Просторије стана на дому, чланови породице и послуга, свакодневне шетње и играчке — то је његов свет. Остали обимни живот баца само из даљине свој отсјај у дечји живот. Дете проширује своју животну сферу тако што прима тај одблесак у привидан свет свог сопственог маштања и играња. При томе не дочарава оно само п р е д м е т е спољњег света, коња и кола, воз и лађу итд. у царство своје игре, већ и — што је много важније — љ у д е, тиме што се

преноси у њихове улоге. Промена своје личности у неку другу може каткада да буде тако интензивна да изненађује, ма да претпоставља најјачу способност за уживљавање у илузију.

Из реченога се види: у једној истој творевини маште може бити сасвим разнолик удео илузије. Може неки човек да има богату, покретљиву и осетљиву машту, а да ипак не дође на то да замењује творевине маште и стварност. С друге стране, може сиромашнија машта да има висок степен способности илузије. Стога је илузионизам особина маште.

Код детета илузионизам зависи пре свега од узраста; са годинама он се смањује стално, док за то време расту остале особине маште, њено богатство, њена покретљивост. Сем тога постоје у раном детињству велике индивидуалне разлике: понека деца стижу рано до тога да строго разликују привиђење од стварности; друга остају прекомерно дуго у овом нејасном стању у коме се хаотично меша оно што се доживи са оним што се измисли. Ту имамо несумњиво још случајеве, који већ прелазе у патолошко и стога им је потребна нарочита педагошка — и медицинско-педагошка — нега и старање. Али се, с друге стране, не сме заборавити, да извесна мера илузионизма спада и у потпуно нормалну природу раног детињства; стога је сасвим погрешно, замењивање бића и привида које је последица тога и у игри, фантастичном причању, исказима по сећању итд. — хтети преко колена морално жигосати, педагошки сузбијати (Монтесори) или сматрати као нешто патолошко.

4. СИМБОЛИКА ДЕЧЈЕ МАШТЕ

Однос између бића и привида у дечјој машти добија нов изглед ако се претстави маште припише симболичан смисао. Онда фантастичан привид није ни потпуно слободан реалности, нити је с њом идентичан, већ је знамење друкчије стварности.

Такву теорију симбола развија психоанализа. Према њеном схватању претстава маште се не доживљава и не одржава због ње саме; она пре претставља образину, под којом се изражавају тајне жеље и тако траже излаза. Дете — тако се претпоставља

— у својим претставама маште доживљава увек и свуда с а м о с е б е и ништа друго, чак и онда кад изгледа да су творевине његове маште по својој непосредној садржини сасвим стране његовом ја. И то, у фантастичном прерушавању долазе до из-раза, управо оне стране његове личности, којима је спречено непосредно изражавање — било што детету још нису уопште постале свесне, било што се не смеју показати у свом правом облику и стога буду потиснуте у потсвест.

Морамо строго одвајати основну мисао теорије симбола од њене примене. О с н о в н а м и с а о је сигурно оправдана; она ће се морати баш онда признати кад се душевни живот схвати п е р с о н а л и с т и ч к и. За персонализам у јединству лица нема строгог одвајања између живота маште и живота нагона; све појединачне душевне области добијају свој смисао и значење тек тиме што их схватимо као зрачења персоналних битних одлика; и тако имамо права да се питамо о п е р с о н а л н о м з н а ч е њ у претстава маште. При томе се доста често показује, да се непосредна садржина свести не сме схватити просто како је дата већ мора да се т у м а ч и; а ово тумачење може да води до основних покретачких сила које — самом детету непознате — врше у њему ипак јаке утицаје. Ако се задржимо на релативно простим примерима, сигурно је да се инстинкти моћи, борбе, свирепости, или заштитнички, испољавају у многим играма маште, и то маскирани, те их ни само дете није свесно; ми ћемо доцније на то доћи код теорије о игри.

Потпуно је јасна ова симболична веза претставе маште са ја у следећим случајевима ксје саопштава М. Л. у часопису „*Eltern und Kind*“ (књига 7, св. 3, стр. 82, 1925).

Два дечка (6 и 4 године) су „сами од себе створили фантастичне ликове милог, доброг, лепог детета, и непристојног, злог дечка; они их осећају као неку врсту пријатеља и угледа изван себе, а ипак их некако идентификују са собом. Свако има свог тајанственог „Јову“, који саветује и ради све што је зло, непристојно, све уништава и који је увек прљав, који се баца, рида итд. С друге стране као пример свих врлина је „Углађенко“, који је увек добар и пријатан и чист. „Мој „Углађенко“ је одмах рекао да то не радим али дакако Јова...“ Родитељи искоришћују ово детиње оличавање добра и зла у васпитне сврхе.

Овај случај пружа психолошки значајне ствари. Пошто су те фантастичне творевине очигледно паралелне са творевинама народног мишљења (ђаво и анђео, вила и вештица итд.), али изгледа да су спонтано произашле из детиње душе, то се персонификација та два основна морална квалитета може сматрати као општи облик јављања примитивног душевног живота. Затим могу да се упознају извесни несвесни мотиви, који суделују при стварању тих фантастичних творевина: одбацавање од себе сопствених немилых нагонских побуда на неку другу личност, да би се скинула са себе одговорност. Па није то само дете начинило; „Јова“ је тај који је, ето, био јачи од „Углађенка“ (који се у већој мери идентификује са сопственим ја — са ја које жели).

Други пример за симболизовање добра и зла:

У разговорима Кацове деце игра важну улогу вештица, као симбол свега што заслужује да се мрзи и свега гнусног. Иако је деци та фигура наметнута споља, родитељи ипак мисле да она одговара једној дубокој потреби дечје душе „да имају на располагању личног претставника и за негативну страну свог оцењивања“ — можда као супротност мајчином лику који се јавља као отеловљење добра.

Донекле је провидна и симболика „горе“ и „доле“ и сличних претстава, које употребљава за тумачење индивидуална психологија Алфреда Адлера, истина, како ми изгледа, већ и она на донекле једностран начин. Нарочита наклоност деце према претстави „бити горе“, према просторно великом и високом, према великим бројевима, натприродним снагама итд., произлази сигурно доста често из потребе да се сопствена слабост и осећање мање вредности задовољи на неки начин узвишавањем себе у илузији.

Али постоје безбројни други случајеви у којима симболика није тако очигледна — никакво чудо што онда дечја испољавања маште постају поприште произвољних тумачења. Јер напослетку, симболички се може протумачити све из свачега; неко предубеђење или нека хипотеза може тако лако унапред да одреди путеве тумачења и неким вештачким објашњењем потисне природно тумачење.

Обилне примере пружају за то разне психоаналитичке школе, нарочито Фројдова. Теорија, да су несвесне покретне силе

детета претежно еротично-полне природе, доводи до тумачења, која сваку претставу маште претварају у симбол полности.

Велику улогу игра овде комплекс љубоморе и жеље за убијањем. Пошто — према психоаналитичком схватању — мушко дете има полну наклоност према мајци¹, то оно у сваком другом члану породице види свог супарника, кога љубоморно прогони и жели његово уклањање — наравно све је то дубоко испод прага свести. Та љубомора односи се пре свега на оца² и на млађу браћу и сестре. Ако безазлена мала деца у било каквом испољавању маште употребе реч „смрт“ или неке сродне изразе, узима психоанализа да је то утицај оног нагонског комплекса. Да наведемо два примера Хуг Хелмутове:

„Кад мали Скупин спонтано каже: Али ја ћу мог тату да стрпам у лонац, па ћу стално да поливам кутлачом врелу воду преко лица, док сасвим не омекша, а онда ћу тату да поједем, — то се такве маштарије не могу свести на бајку „Ловица и Марица“ са вештицом, већ у њима долази до израза несвесна намера да се, кад се укаже прилика, ослободи тате, најопаснијег ривала код маме, а бајка је само као огртак који злу жељу облачи у безазлен облик.“³

Из једног дугог фантастичног разговора наше ћерке (2;10)⁴, у коме је она лутки између осталог показивала и објашњавала слику са разним особама и једним дететом у колевци, истакла је Хуг Хелмут следеће речи: тета и ујак и Гинтер и мртав је. — Хуг Хелмут мисли да би се за ово спомињање полугодишњег брата могло применити „Фројдово тумачење несвесне жеље смрти“. Али, за такво тумачење отпада свака основа ако се зна да је у оно време за Хилду ознака „Гинтер“ била општи назив за сву малу децу и да је израз „бити мртав“ сасвим опште употребљавала за лежање, и ако се осим тога познаје опхођење детета са својим малим братом у оно време.⁵

¹ Такозвани „инцест-комплекс.“

² „Едипов-комплекс“. Као што је познато, јунак грчке митологије, Едип, убио је свога оца и оженио се својом мајком.

³ Хуг-Хелмут, I, 77 (по Скупину II, 81).

⁴ Хуг-Хелмут, I, 95 (по Штерну: Kindersprache, стр. 62).

⁵ Брачни пар Кац у својим „Разговорима“ («Gespräche») скреће пажњу на то, да дете већ у бајци упозна изразе „бити мртав“ и „убити“, итд. и онда их употребљава и само. Али, оно разуме те речи у њиховом простом значењу, тј. тако да се личност која је у питању губи, да се искључује из дотичне ситуације, и не слути ништа о дубљој трагедији смрти.

У овим покушајима спомиње дете ипак свакако још непомредно своје рођаке. Али психоаналитичари су убеђени да се ти исти нагонски покрети изражавају такође и у привидно сасвим далеком претставама маште.

Тако описује Пфајфер игру „бодење свиња“, које се један дечко често игра (узраст: 4—6 година): пробадао је комаде сувог дрвета седларским шилом (отац је био седлар); он би клекнуо на дрво и викао као свиња коју кољу. Пошто је мајка размазила дечка, а отац је био јако строг, то је Пфајфер убеђен да је клање свиње само несвестан симболички израз жеље да се освети оцу.

Тумачења психоаналитичара постају све необузданија. Детету се приписује изванредно јак интерес за полни акт и све што је с њим у вези, а нарочито за полне органе — интерес који треба да има своје порекло у посматрањима свога тела и тела најближих рођака и другова у игри, даље у прислушкивању неких (њему, наравно, не потпуно разумљивих) сцена из родитељске спаваће собе, напослетку у доживљајима приликом рођења млађег брата или сестре. Овај интерес за полно, који дете скрива, долази затим, по психоаналитичком схватању, до израза у стотинама фантастичних прерушавања. Сви дугуљасте предмети који се употребљавају у игри, спомињу у фабулирању, гледају у сну, треба да буду симболи за мушки — сви кругови, отвори, рупе у које се може нешто ставити, симболи за женски полни орган. Свака врста ударања (нпр. пуцање бичем у игри „Мирише-стојна“), сматра се као симболичко испољавање садистичких тенденција; свако бацање или испуштање је симболизовање акта рођења итд.

Ослањајући се на Фројда даје Пфајфер (стр. 243) ово тумачење: један петогодишњи дечко неуморно се играо лутком од гуме на увек исти начин: „он стави мајчин перорез у луткин трбух кроз рупу на коју лутка „цвичи“, онда рашири луткине ноге тако да нож испада из трбуха. Та игра има несвесну садржину, да лутка претставља мајку и „да цео поступак није ништа друго до прижељкивано, маштано и у тој симболичкој замени изведено спајање с мајком, дакле инцест са порођајем који му следује“. Истина, тај поступак је и још нешто друго; јер „испуштање“ симболизује у исто време и нека излучивања, за која дете има несвестан „анал-еротички“ интерес.

Овај пример не може да пружи ни приближну слику разно-

врсних нагађања, каткад нагомиланих тако да немају никаквог смисла. Ту више не постоји граница нити уздржавање, и прави предмет ових посматрања није више дете, већ ланац необузданих асоцијација који се јавља у тумачу из његове сопствене полнодушевне конституције. Када напослетку Пфајфер психоаналитички тумачи игру „Мирише—стојна“, он се стварно више не бави психологијом неке стварне деце, него из симболичких значења лисице, њеног храмања, рупе, мирисања итд. д е д у к т и в н о изводи потиснуте полне побуде претпостављене у дечјој игри. При томе ослања се он на многобројне аналогije са митовима, култом и обичајима народним, и превиђа основну разлику таквих радња од дечје игре. Јер, то су дела о д р а с л о г човека, у чијем персоналном животу полност игра врло значајну улогу. Стога овде постоји објективно право испитивања, уколико се творевине маште могу и морају тумачити као симболичка испољавања полних побуда. Напротив, код детета постоји само извесна спољња сличност оних творевина маште, те се тек од њих уопште може закључивати нешто о постојању и саставу тих — уосталом врло проблематичних — нагона. Много пре би се могао направити обратан закључак: чак и у таквим играма, које су од првобитних народних обичаја одраслих постепено прелазиле у дечју област, деца ће очувати само спољашње форме, али ће их испунити сасвим другим смислом (или ће их примити просто у облику који имају), јер је њихов нагонски живот сасвим друкчији него код одраслих.

Дакле, изванредно тежак задатак тачног тумачења творевина дечје маште моћи ће се решити тек онда, кад се за полазну тачку узме само дете, и кад се претпоставе само они нагони и подлоге афеката, који се могу утврдити и другим методским средствима а не само тумачењима.

5. СПЛЕТОВИ МАШТЕ

Напослетку имамо да испитујемо како се појединачне претставе маште спајају у низ маште. Да се такви нивои јављају већ рано, несумњиво је. Кад деца фабулирају, цртају, играју се, није у питању само једна или неколико појединачних

претстава маште, него њихово дуже следовање које може каткада непрекидно да се настави прилично дуго време.

У том образовању низова пада најпре у очи нешто негативно: одсуство синтезе која свима управља и све обухвата. Стање које ми одрасли познајемо само у сновима и патолошким случајевима, најранијој фази активности дечје маште, је обично: сасвим асоцијативно надовезује се комплекс претстава а на б, б на в, в на г итд., а да не постоје нити се стварају друге везе осим тих између најближих чланова. Кад дете дође до г оно је већ заборавило на а.

Због превласти принципа асоцијације стоји низ дечје маште у интересантној супротности са осталим функцијама душевног живота. Код мишљења, воље итд. не повлачи за собом претстава а другу претставу б итд. у бесконачност; већ један циљ који се одређује унапред, пре целог процеса, даје правац, одређује истицање неких претстава и мисли а отстрањује друге. Та тежња циљу утиче за време целог процеса као „*д е т е р м и н и р а ј у ћ а т е н д е н ц и ј а*“¹ и омогућава синтезу појединих чланова у смисаону целину, као и решење задатка. Ја се, дакле, не предаје просто току својих претстава, него је према њему активно; а његове детерминирајуће тенденције одређују на вишем ступњу развоја како ток мишљења и воље, тако и ток маште, нарочито у сваком уметничком стварању.

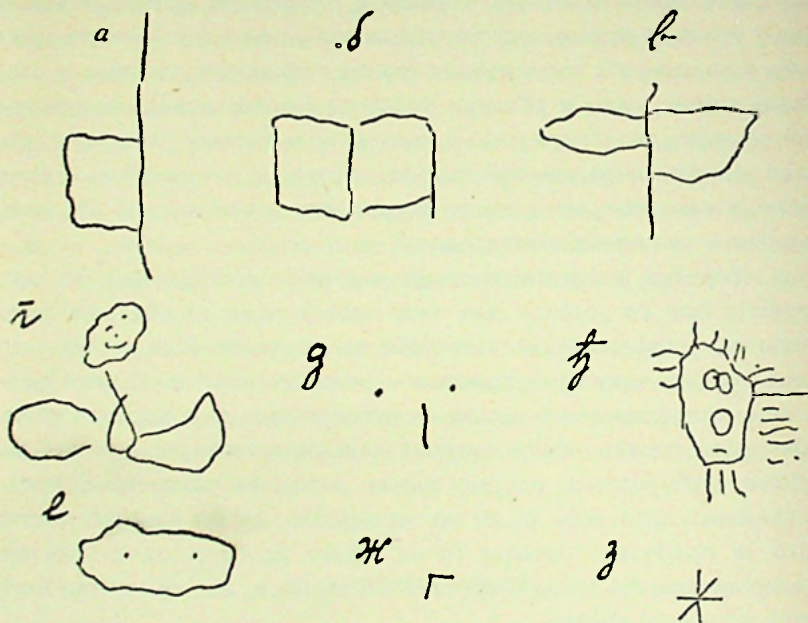
Напротив, у машти раног детињства је детерминирајућа тенденција, ако се уопште јави, тако краткотрајна да обухвата само мали број претстава, и тако слаба да може било који елеменат који избије у току претстављања — нека сличност тона, неки просторни или временски однос — асоцијативно да створи за даљи ток други правац. Неки предмет који дете случајно примети за време фабулирања, постаје одмах повод за обрт тока претстављања: црта коју је дечко нашкрабао да би нацртао нешто што је предузео, потсети га на нешто друго и одмах постаје детерминирајућа тенденција за даље цртање, док се не јави нека нова промена намере.

Тако је *ћудљивост* једна од најистакнутијих особина дечје маште, уједно особина по којој се дечја машта тако много разликује од уметничке маште.

¹ Израз је створио Н. Ах (Ach).

3;2. „Гинтер седи на дивану поред мене, пита ме куда ћу то да путујем возом, звижди, фукће и неколико минута претставља праву железницу. Неколико минута доцније седи већ на наслону дивана, то му је коњ, а он је или неки дивљи коњаник или кочијаш. Сиђе с коња, скупип неколико столица, седне на њих — сад се већ љуља у пароброду, једрилици или моторном чамцу. Он види димњак, дим, звижди, искрцава се — у трен ока су опет примакнуте столице његова собица „у којој станује“, а Хилда долази у посету; или су оне стаја у којој има много циркусских коња. Па и канап од завеса је врло zgodан за стварање свих могућих просторија; он га везује од прозора до кревета и ушанчи се иза тог привидног заклона. После кратког времена он марљиво шије, тј. провлачи везице за сервијете кроз тршчани плетар столицо.“

Око 4;0 пошло нам је за руком да посматрамо дечка док је он цртао којешта на својој таблици. Могли смо забележити поједине фазе цртања и речи изговорене уз то, а да дечко није ништа приметио, тако да у овоме што ћемо изнети имамо потпуно верну слику о скакању претстава његове маште.¹ (Види фигуре!)



„На наш захтев хтео је најпре да црта камилу; нацртао је фигуру а, (вероватно главу која вири изнад тела). Али одједном је за-

¹ Преузето из: С. и. W. Stern, III.

боравио камилу; испупчење са стране потсетило га је на крило лептира. Он рече: Да ли да направим лептира? — обриса горњи и доњи део усправне линије и нацрта друго крило: фигура б.

Онда је дошао: још један лептир — фиг. в. Сад ћу једну птицу. Све, што може да лети. Лептири, птице, а онда дође комарац. — Птица је фиг. г. Сад комарца! Али комарци имају нешто што боде, — и он удари две тачке на таблу: фиг. д. Усправна линија између њих била је смишљена за комарца, али чим ју је нацртао, дечко узвикну: ах, месец! Да ли да направим и сунце? — и он нацрта фиг. љ.

После тога поново се вратио полазној тачци: Сад ћу да направим комарца! — Опет је ударио две тачке и окружио их неправилним овалом: фиг. е: То је комарац.

Онда се сетио да би могао да прецрта слику једне птице, окачену у соби. Почео је цртањем кљуна: фиг. ж. Али његова претстава је већ залутала; видео је да из два потеза постаје звезда и упитао: да ли да нацртам звезду? — и учинио то одмах: фиг. з.

У реткој противности према овом ђудљивом скакању претстава изгледа да стоји једна друга особина, на коју се такође наилази у раном детињству: персеверација. Има низова маште који се састоје из једноличног понављања истих чланова. Одрасли који су се управо још чудили бекству идеја и слабој истрајности детета, застану одмах затим запањени пред стрпљењем и самозадовољством, са којим се изводе исти једнолики покрети у игри и траже исти стихови или песмице.

Тако саопштава Прајер да је његов син (1;1) узастопце отворио и затворио поклопац једног ибрика ништа мање него 79 пута. — Скупинов син је (2;11) без прекида пуних 5/4 сати провео у томе, „што је кутлачом мутио брашно, воду и со. Пресипао је непрекидно из једног лончета у друго и уживао толико у том једноличном послу да је плачући протествовао кад су му хтели одузети кутлачу". (I, 193).

Поред све супротности, ђудљивост и персеверација имају заједничко то што им недостаје синтеза; и у једноличном понављању настављају се поједини елементи један на други као чланови, без неке више везе која би их све спајала. Следеће излагање о Хилдином фабулирању показује колико су блиска оба она облика сплетова маште.

3;9. Значајно је у њеним фантастичним причама да она с једне стране често без икаквих посредника скаче с једне тачке на другу, а да с друге стране неку мисао, која јој се нарочито свиђа, неколико

пута понавља скоро дословце са мотивацијом: То сам онда радила још једном, то је још једном било тако."

Са све већим узрастом детета несумњиво да се развија постепено машта и излази из овог стања простог низања случајних или једноличних садржаја; све више се показују утицаји детерминирајућих тенденција и синтетичких способности. С једне стране се оно шта треба радити унапред схвати као задатак: дете претстави себи, ма да још нејасно, један програм онога што хоће да црта, да се игра, да фабулира. С друге стране, стварно се спроводи и држи детерминације за дуже време, тако да се остварују сложене композиције маште.

Та све већа способност не зависи само од способности маште него и од више услова; јер снага и истрајност детерминирајућих тенденција је на крају крајева особина воље, која је активна како у спољњим вољним радњама, тако и у унутрашњим радњама мишљења и маштања. Стога где машта сувише дуго нема снажне детерминирајуће тенденције и застане у стадиуму ђудљивости или једноличне персеверације, мора се рачунати са слабом вољом и водити рачуна о енергичном васпитању воље.

Осим детерминирајућих тенденција има још један други услов, који постепено уноси све већу повезаност у активност дечје маште: трајни став. Неки садржаји свести могу за неко време добити надмоћ и стога утицати у различитим ситуацијама као претставе циља које одређују правац. Најчешћи пример за то јесте схватање лутке као одређене индивидуалности. Кад је лутка већ добила своје име и неки сроднички однос према детету (кћи, син), онда је тиме већ учињено да дете у свако ново бављење лутком уноси одговарајући став, који успоставља везу између играња у разним данима. Али и игра улоге може због таквог става да постане трајна, као што смо доживели код Гинтера на врло карактеристичан начин.

Око 2;9 почео је дечко да обележава себе каткада као: веика сеста (велика сестра), а своју велику сестру Хилду као Мицу. Ова илузија се учврстила, и после десет дана мајка пише: „Он себе назива само веика сеста, Хилду Мица, ја сам бака, а отац је деда. Он нас често исправља ако га позовемо правим именом и назива себе и пред странцима веика сеста". Још недељу дана је продужена игра; и колико је дубоко било укореењена ова промена улоге показује околност, што је није употребљавао само у веселој игри, него такође и у потпуно

реалним ситуацијама, које за њега нису биле веселе већ непријатне. Тако се он једном сетио, кад је у дечјој соби већ била угашена светлост, да су лопте изгубљене у шетњи те је плачући викао из постеље: сутра ће морати бака да иде са великом сестром (дакле са њим) да тражи лопте.“

Претерано јављање таквих трајних игара је под извесним околностима донекле опасно. Оне могу због преваге идеје водиле да проузрокују нежељено ограничење дечјег круга интереса и отупелост према разноврсности побуда које постоје; даље, оне могу сталним понављањем замишљену претставу да обогате све јачим акцентом стварности тако да се дете уплете у фантастичне ситуације и изгуби дистанцију између њих и реалног живота. Срећом су код нормалног детета друге особине: ћудљивост маште, брза промена интереса, предавање моменту — здрава противдејства таквим јаким претставама, тако да се трајне игре и трајне маштарије после кратког времена обично изгубе саме по себи. Несумњиво, има деце код које се у овом погледу мора бити опрезан; овде може често снажан а нов утисак: нова играчка, промена околине, пружити потребно скретање или промену. Отпорније фантазме се такође јављају, али оне спадају у психопатолошко и њима је потребна лекарска помоћ.

Глава XX

МАШТА СНОВА

Како је тешко већ исказати нешто тачно о својим сновима, тако тешкоћа расте неизмерно при испитивању снова других људи, а нарочито оних који једва да су, или уопште нису способни за самоанализу, као мала деца. Јер за сан је значајно, што за време његовог дешавања обично нема никаквих спољних симптома, из којих би се могло закључити нешто о његовом постојању и његовој садржини; међутим је накнадно сећање на њега необично неодређено. Пошто су код детета, као што смо видели, способности сећања уопште много мање него код одраслога, то је разумљиво што су његова сећања на снове врло оскудна.

Дакле, упућени смо на неувобичајена посматрања: с једне стране моторних испољавања за време спавања која се каткад јављају (крик, плакање, месечарство), с друге оних усамљених сећања на снове код детета која се јављају спонтано. И ове спонтане исказе треба искоришћавати обазриво, пошто ту лако може бити замењивања снова и јаве, или правих конфабулација. Ипак ће школовани посматрач добити брзо суд о тачности података. Ови су нарочито онда достојни поверења кад се јављају са симптомима које смо прво споменули (нпр. страشان сан са викањем, буђењем и непосредним испољавањем претставе која је изазвала страشان сан). Напротив, сасвим су неупотребљива и з а з в а н а сећања на снове. Ако тек ујутру запитамо дете: „Но, шта си све сањао?“, онда његова сугестибилност, у вези са његовим уживањем у фабулирању и slabим способностима сећања, пружа најповољније земљиште за велике обмане у исказима.

Почеци сањања допиру вероватно до у прву годину живота; јер већ одојче које спава показује каткада реакције, као крик, изненадне покрете сисања итд, који дозвољавају да се из-

веде закључак да постоји нека претстава сна, ма како нејасна. Што се тиче учесталости дечјег сањања упућени смо само на нагађања. С правом се претпоставља да снови прате само лакше степене спавања, док је сасвим дубок сан стање потпуне бесвесности. Међутим, дубина спавања је у раном детињству врло велика у нормалном случају; деца која спавају не буде се ни од најјачих шумова, потреса итд., штавише не реагују катакада чак ни трзајем; стога је мало вероватно да у овим периодима спавања има снова. Вероватно је да живо маштање у сну прати само стања лакшег спавања — почетак мировања и непосредно пре буђења, даље немиран сан у болести. О томе сведочи такође то, што се релативно лако буде деца која већ показују моторне симптоме сањања, дакле не спавају више дубоко.

Почнимо оним страшним сновима, који пружају најнепосреднији поглед у живот дечјих снова¹. Узрок изненадног буђења страха већином се не може пронаћи; вероватно да су главни повод: тренутне тешкоће у варењу, препуњеност бешике, сметња за циркулацију крви и сличне појаве. Али претставе снова, које се онда јављају у знаку тога страха, обично имају ма какву везу са дневним доживљајима.

Око 2;9 имао је Гинтер често такве страшне снове. Једном је плачући у сну викао да му је неко срушио његове каменчиће за зидање, један други пут да је дошао медвед и ујео га за руку. У овом другом случају упалили смо светлост, охрабрили дечка и убедили га да нема медведа и да је његова рука здрава. Можда се овде умешала прича о Црвенкапици са вуком који уједа.

Исто тако Скупиновог сина 3;10 узнемирава у сновима често један фиктиван „паук“, кога је његова околина употребљавала као средство за застрашивање. Он је ноћу често викао и тражио да иде у кревет к мајци јер паук хоће да га уједе. И кад се пробудио веровао је још увек да је паук у његовом кревету те се згрчио уплашено у једном углу. Тешком муком је полазило за руком да га убеде да легне.

Опште је познато да су таква маштања у страху нарочито честа код грозничавих обољења. Али и спољње околности које ометају спавање и немају никакве везе са здрављем детета, могу утицати на машту снова у смислу буђења страха, о чему имамо један јасан пример из Хилдиног живота.

¹ Упореди о овоме такође главу „Страх“.

Хилда 4;9. Оне ноћи које се родила сестрица био је у кући велики немир. Хилда је са својим креветићем преношена у једну удаљену собу, при томе се пробудила и није више чврсто заспала. Лупа, страни гласови итд. продирали су до њеног уха. Она је више пута скочила уплашено и звала оца: све долазе тако гадна деца и жене, тако црна, и опет нестају; тако ружна! И кад затворим очи опет их видим. — Упаљена је светлост и то ју је донекле смирило; али је чврсто заспала тек кад је отац могао коначно остати код ње. Очигледно је да се овде ради о некој врсти полусна; то је било неко стање које је између сна и јаве. Творевине маште биле су довољно јаке да је заплаше али њена свест довољно будна, да је могла да прозре нестварност визија.

Брачни пар Кац извештава (II, 247) о једном страшном сну који је, због своје велике халуцинационе снаге и даље, после буђења одржао веровање у реалност.

Дечко Т. (5;0) дошао је рано ујутру у очев кревет и пипао његове руке да би нашао рану коју му је задао неки коњ — како је он сањао. Преданост у испитивању и забринутост дечка искључују могућност да се овај податак родитеља тумачи психо-аналитички као да се у сну показала жеља за доприношењем зла оцу.

Као што смо видели, страшни снови имају јаку тенденцију ка моторном испољавању; али има и моторних последица у сну којима потпуно недостаје карактер страха. Ту спадају многи случајеви м е с е ч а р с т в а, које смо доживели једном код Гинтера.

Гинтер 3;8. „Усред ноћи Хилда је викнула да је Гинтер дошао к њој у кревет. Упаљена је светлост и збиља, дечко је у мрклом мраку нашао пут до сестриног прилично удаљеног кревета и правдао је овај свој излет речима: Хилда је казала да треба да јој извадим мрвице из кревета. — Вероватно је, да је дечко спавао не само док је сањао ове речи него и кад је правило овај излет.“

Прелазимо на оне снове о којима нешто знамо само из на к н а д н о г п р и ч а њ а онога који сања; изгледа да су деца способна за такве извештаје тек нешто пре пете године.

Хилда 4;9^{1/2}. „Неколико недеља после рођења сестрице Еве, испричало је дете рано ујутру при облачењу овај сан: Данас сам сањала о свим људима: како Ева прави ёёё и како је Ева тако љупка, и како Гинтер виче, и како хоће све да ми узме, и како је мама још болесна, и да мајку волим, и да тату волим, и да идем у шетњу са госпођицом В. — (нудиљом). Дакле, то није нека разбарушена фантастика већ су то просто понављања њених свакодневних поступака и интереса у сну.“

Фантастичније звучи изјава Гинтерова 5;0, али мајка која ју је забележила колеба се да ли се ту ради о стварном сну или о конфабулацији: ја сам тако нешто слатко сањао; дошли су сами мали дечаџи, они су били обучени као војници, и онда је ту било папрата, а то су за њих биле саме мале јелке.

Кацов син Т. је прву причу о сну дао у 5;3. Она гласи: Тата, ја сам ноћас сањао, ја сам са Ели прелазио преко улице, а кад смо дошли иза угла онда је месец пао и откотрљао се преко улице. То није био цео месец, то је била само половина месеца.

Прелаз од правог извештаја о сну на конфабулацију могао се врло јасно опазити у једном случају Скупиновог сина; овај пример је уједно врло интересантан због врло опширног причања сна:

5;5. Дечко је описао једног јутра сан о лоповима који су га ноћу уплашили, „врло озбиљно и као да тражи по сећању: ја сам био сам са Кларом, а ти си отишла — онда сам силазио низ степенице, а доле код врта стајао је један чувар, — онда сам се откотрљао а он ми рече: не котрљај се! онда сам опет устао и опет сам се попео — али пре него што се то десило била је у соби упаљена светлост, али сада је било сасвим тамно — само у татиној соби биле су упаљене све лампе које тата има, — и кроз врата видео сам како су лопови крали, — онда сам отишао Клари у кујну а лопови су још увек крали. — Из причања сна и читавог начина изражавања види се да постоји највећа могућност да се ради о правом сну. Сасвим друкчије се дете понашало кад смо хтели сазнати шта се даље десило са лоповима. Дечко је веселим тоном, без размишљања и прекидања испричао: онда сам отишао на улицу, дозвоа сам стражара, он је закључао сва врата и тако су лопови били затворени; а онда су их затворили у затвор и тамо је трчао један миш; сад је та прича готова. — Сасвим је очигледно да је овај други део приче измишљен и додат сну (II, 185).

Као што је познато, психологија снова има важно место у психоанализи. Према Фројду снови имају своју основу дубоко у нагонском животу. Жеље које не смеју да се јаве у будном животу, ослободе се на целисходан начин тиме што иступе не више као жеље него као стварна испуњења. Истина, то се ретко дешава у непосредном облику; обично и у сну долазе до израза потиснуте побуде само у симболичном облику, те стога ту мора да започне познато тумачење симбола. Ова општа теорија примењује се и на дечје снове; и ми имамо од Фројда, Штекла, Хуг-Хелмутове и других многобројна тумачења снова деце од две до шест година, у којима се налази готово увек позната полна симболика.

Код ових покушаја критика мора да разликује три ствари:

1. Теорија „и сп у њ е њ а же љ е“. Несумњиво је да она одговара великом броју снова.

Фројд¹ сам прича један јасан пример о неком дечку од 5;3 година. Дечко је приликом боравка у Алпима често посматрао из даљине Дахштајн са Симоновом колибом и слушао много о планинарству. Приликом једног излета питао је он код сваке стене: да ли је то Дахштајн?—и био је напослетку нерасположен што се излет свршио пре жељеног циља. Али следећег јутра причао је он врло срећан: ноћас сам сањао да смо били у Симоновој колиби. —

Дакле, овде постоји „извртање сна“ само у томе што се, оно што се желело претворило у доживљено — метаморфоза коју налазимо баш код малог детета често и у конфабулацијама будног стања. (Упореди страну 261).

Према психоаналитичком учењу претстављају случајеви оваквих непосредних испољавања жеља само изузетак. Стога психоанализа ставља главни нагласак на:

2. Тумачење садржине сна. Овде се понавља све оно што смо нашли раније код симболичног тумачења дечје маште у игри и будном стању. Не постоји претстава сна која се не би могла тумачити — извештачено — као симбол било кога полног предмета жеље; нити постоји критериум помоћу кога се међу неограниченим могућностима тумачења могу пронаћи она која су стварно тачна. Овде се опет налазимо с оне стране истине и заблуде у области слободног маштања — тумача.

Тако тумачи Хег-Хелмут², која анализује свога малог нећака, да је железница као садржина сна симбол за гениталије, јер железница кривуда (и у игри дечко управља њоме руком, „дакле врши онанију у преносном смислу!“). У истом сну јављају се цигарете, „то су све сами мушкарци“, а горе изнад свакога од њих штрчао је дукан, „то је била длака“. Ово тумачење, које је дало само дете, за психоаналитичарку није довољно. Код „длака“ треба да постоји померање одоздо на горе; „оно што виси“ значи опет гениталије.

По Штеклу су симболички значајна сва излучивања која се

¹ I, 133.

² III, 470.

јављају у сну; дакле, кад неко сања да има кијавицу или да се посекао те му тече крв, онда се тиме мисли на лучење полних органа итд. Поред полности и урођена криминалност се, по Штеклу, изживљава у дечјим сновима, јер се у сну претварају у испуњења потиснуте жеље смрти, сурове жудње итд.

3. Одређивање садржине сна. У овом погледу психоанализи недостаје свака критичка предострожност, нарочито потребна кад су у питању деца. Горе смо приметили, да се спонтани искази о сновима јављају једва пре пете године и да и онда дете још тешко одваја прави извештај о сну од конфабулације на јави. Али психоаналитичари тумаче снове двогодишње деце! Без икакве вредности је њихов материјал стога што се не задовољавају спонтаним изражавањем детета, него га узимају као полазну тачку инквизиторског испитивања, помоћу кога треба извући из детета још даљу садржину сна, а по могућству и тумачење симбола сна. Није онда никакво чудо што је могуће овом методиком увек очувати оно тумачење о детету које претпоставља сам аналитичар.

За ово нека послужи пример приче сна петогодишњег Ханса, који је постао чувен по Фројдовој „Анализи фобија“ (V)¹. Сан је гласио: „Ноћас је била у соби једна велика и једна чупава жирафа и велика је викала што сам јој одузео чупаву. Затим је она престала да виче и онда сам узјахао чупаву“. Сан је толико уплашио дечка да је побегао родитељима у постељу.

Дечков отац, присталица Фројдов, видео је у две жирафе родитеље односно њихове полне органе. Да би то утврдио применио је он методу о којој сам овако извештава: „У недељу возим се ја са Хансом у Л. На вратима опраштам се са женом у шали: „Збогом, велика жирафо“. Ханс пита: Зашто жирафа? — Ја одговарам: „Мама је велика жирафа“, на шта Ханс каже: Зар не, а Хана (млађа сестра) је чупава жирафа? — На станици ја му објашњавам м² маштарију о жирафи, на шта он каже: да, то је тачно. А на једном другом месту пише отац: „Стварно га је моја жена цело пре подне гњавила², док јој није испричао причу о жирафи“. — Дакле, како до причања садржине сна тако и до потврде њеног значења дошло је само под утицајем неодољиве сугестије.

¹ О критици психоанализе овог детета упор. W. Stern: V, 92.

² Наглашавање речи је моје.

Глава XXI

ЧИНИОЦИ ИГРЕ

1. ИНСТИНКТИВНИ ОСНОВИ ИГРЕ

Главна област у којој се испољава дечја машта јесте игра, те смо стога морали у пређашњим главама већ у више махова да се дотакнемо ове теме. Али, ако хоћемо да будемо праведни према игри која у душевном животу раног детињства заузима средишно место, онда она захтева још сасвим друге начине посматрања; не само стање свести у игрању (које нас је досада највише занимало), већ и сама игра као делатност, њен значај за општи развој јединке, њено порекло из дубина инстинкта и из ширине утицаја околине — све то захтева засебну обраду.

Овде прелазимо већ у много обрађивану област. Откако је Русо у свом Емилу поставио за педагошки идеал схватање света и живота у облику игре, и откако је Шилер¹ величао нагон за игром као специфично људски дар — „човек је само онда сасвим човек кад се игра“ — од тада се ова тема стално обрађује. Коначно је у другој половини 19 века довела до читавог реда мање или више изведених теорија о игри: од Спенсера, Лазаруса, Стенли Хола, Кара а пре свега од Гроса. Ту скоро придружује се њима и психоанализа. Сваки ко хоће да се више бави проблемом игре, мора да је упућен на основно Гросово дело; његова теорија игре је једна од најизрађенијих и која највише задовољава, а и ми смо јаким потстреком тих дела дошли до схватања која ће се даље изразити.

Да бисмо разумели проблем који нам овде претстоји најбоље је да пођемо од једног привидног парадокса.

Шта је „игра?“ Слободна делатност, која је сврха сама себи — тако мора свакако да се дефинише,

¹ У „Писмима о естетичком васпитању човека“.

ако хоће да се окарактерише стање свести у игрању. Доживљај игре је сврха самом себи, тј. налази задовољство у самој игри, није управљен да постигне циљ који лежи изван њега самога — супротно „раду“, који тежи увек некој сврси изван њега самога. Само онај може да се игра чија свест није сасвим захваћена збиљом борбе за опстанак. Сврха игре је постигнута и исцрпљена у свести играча кад је игра свршена. Чим се за игру везује било која друга сврха — као зарађивање новца код картања или рулета, „рекорд“ код утакмица — ту престаје игра да буде чиста игра.

Али како игра нема сврхе изван себе тако она не подлеже ни притиску споља; игра није делатност која се тражи и намеће, већ је то делатност која спонтано избија из најприсније потребе индивидуе која се игра. Изнуђене игре нису више игре. Томе не противречи чак ни „правило игре“ које свакако претставља извесну везаност; јер признавање овог правила игре, стављање себе под њене прописе слободно је дело онога који узме учешћа у некој игри.

Али из тога излази, да дата дефиниција о стању свести у игрању не може бити дефиниција саме игре. Јер она говори о самосврси, а ипак постоје у дечјој игри сврхе које далеко превазилазе моменат сваке игре, чак штавише које од игре чине основно средство у служби сасвим општих животних задатака; дефиниција даље говори о спонтаности и слободи, а ипак игра почива на дубоко заснованој везаности човечје природе, која се може скоро довести у ред присилних функција инстинкта.

Решење парадокса лежи у чињеници, што се игра у првом случају схвата као феномен свести, али у другом случају као лична функција независна од своје репрезентације у свести. Ту, дакле, долазимо до сазнања, да површина свести нипошто не дозвољава да се могу увек прозрети праве побуде и везе човечјег живота; ове треба пре да потражимо у телеолошком јединству човекове личности, које већим делом функционише далеко од свести. Свака човекова активност — а тако и игра — има своје лично значење, на свом месту је нужан члан у испуњавању личног целокупног развоја. Ако посматрамо са тог становишта онда видимо да заиста постоји уско сродство између активности игре и оних елементарних основа

живота, које обележавамо као инстинкте и нагоне. Са овима има игра заједничку неодољивост тежње, којој се дете мора да подаје а да се не пита зашто и чему.

У прилог томе једна значајна забелешка из дневника (Хилда 4;2):

Као што песник у стању инспирације о себи каже: „Пева у мени“, тако би могла Хилда о себи да каже: „Игра у мени“. Игра је као нека виша моћ која држи дете у својим оковима. Ако ја понекад хоћу да одвојим Хилду од игре и да јој дам неко друго занимање које она иначе врло воли (нпр. заливање цвећа), она ми одговори: не, ја морам сада да се играм; — и то не звучи нипошто као ђудљива одбрана, него као да се дете покорава неком несавладљивом импулсу.“

Али ипак не изгледа целисходно супротставити инстинкт игре, или „нагон игре“ (Шилер), свима другим инстинктима као нешто специјално. Игра је пре специфичан облик акције свих инстинката. Тиме што се дете игра несвесно оно подређује своје тренутно биће и рад оном општем низу инстинктивних животних радња, које од његових предака, преко његове дечје садашњости, воде ка његовој зрелости. Тако се персонални значај игре грана у три дела: значај за прошлост, садашњост и будућност.

а) Значај с обзиром на прошлост почива на наследним основама игре; њега истиче највише теорија Стенли Хола (Stanley Hall). Према њој је игра нека врста атавизма, тј. поновно оживљавање праинстинката ранијих примитивних поколења (можда чак и животињских предака). Сваки човек — како учи Хол ослањајући се на Хеклов биогенетички основни закон — наслеђује од својих предака и следовање њиховог душевног развоја, дакле мора да прође ниже ступњеве душевног развоја, пре него што се успне до висине развоја своје садашњице. Тако у играма лова, рата, рушења, пузања, бацања и многим другим, утичу у деци преживљени нагонски правци; они више немају снаге као раније, да би одређивали стварни живот одраслога, али се још једном јављају у животу детета да би се овде изживели у безазленом облику активности игре. Према овој теорији позитиван персонални значај игре треба видети у том ослобођавању и изживљавању атавистичких нагона — значај који се сигурно може признати, али који ни из далека нема ону важност коју му приписује Хол.

Стенли Хол узима у обзир пре свега садржајно слагање у по-

нашању раног детињства и раног човечанства. Али постоје и формалне сличности које не морају имати ништа заједничко са атавизмима. Сваки душевни развој — било да се дешава у поједином детету или у човечанству — покорава се неким законима следовања, према којима примитивни и груби животни облици претходе сложенијима и диференциранијима. Стога могу игре малог детета у својој слабој сложености и онда показивати формално сродство са понашањем примитивних људских раса, кад је садржај игре узет из модерне околине.

б) Значај игре за садашњост био би у томе, што у њој долазе до акције они нагонски правци у детету који владају његовим садашњим животом. Неке везе су у томе сасвим јасне: нагон за знањем, нагон за кретањем, нагон за украшавањем, нагон за стварањем, нагон за подражавањем, — воде непосредно одређеним облицима игре. Друге везе су више подземне природе: ту спадају она изражавања нагона у игри, која „дубинска психологија“ делом доказује, делом претпоставља. Можемо их углавном свести на две групе: нагони моћи и полни нагони; први (нарочито их наглашава Адлер) су заштитни инстинкти против дечјег осећања слабости; они детету у играма пружају задовољење фиктивног осећања моћи и надмоћности. Еротични нагони (Фројдова школа их поставља на прво место) сматрају се као врло интензивни, али потпуно потиснути потези личности, који владају већ малим дететом и могу наћи задовољење само путем симболике у игри. О овим учењима говорили смо већ на другом месту (страна 291 и 304).

Али, значај ових нагонских облика за дечју игру — уколико уопште постоји — не лежи само у њиховом садашњем саставу, него и у њиховом будућем развоју који се тек појављује. Адлер то такође узима у обзир и тежи да закључи из дечјег понашања пре свега нешто о доцнијој животној линији. Напротив, Фројдовом правцу је највише стало до тога, да утврди колико у детету већ живи полна садашњост; нагонски покрети треба у игри да се више ослобођавају него припремају. По Пфајферу тек ово ослобођење потиснутих инфантилно-еротичних нагона чини игру уопште игром, иначе би она била само „рад без задовољства“.

Али, у стварности дете није право мало полно чудовиште,

како га овде претстављају; те склоности постоје највише само у мутном и нејасном припремном облику, и стога се њихов значај за дечју игру подређује једној много обимнијој вези, коју ћемо сад морати да испитујемо мало опширније.

в) Значај игре за будућност објашњава пре свега Грo-сова теорија предвежбе, коју ми покушавамо да измиримо са нашим персоналистичким схватањем. Тиме што се дете игра оно припрема своју будућност у својој садашњости; јер, игра је самостално инстинктивно образовање склоности које су у зачетку, несвесно предвежбање функција које ће вршити озбиљно тек доцније.

Новорођено биће, било да је човек или животиња, доноси са собом на свет изван број већ готових функција, док се друге тек у току индивидуалног живота образују брже или спорије. Као што смо већ раније видели, животиња у овом погледу стоји у прво време боље него човек, пошто је код ње много већи број ових наследно добијених функција; човек „не може“ првих година много шта, што мора да може тек доцније. Истина, ово заостајање човека само је привидно; његови тако разноврсни и тако сложени животни задаци не могу се испуњавати укоченим урођеним механизмима само стога, што морају и они сами напредовати под сталним узајамним утицајем са променљивим животним условима околине. Овај принцип напретка човековог душевног живота чини да конзервативни принцип завршених урођених склоности мора да губи важност. Нема сумње: човек мора још врло много да учи, али он је устању и да научи многе ствари, које његови преци нису могли научити, док се животиња мора кретати утрвеним путевима својих наслеђених способности врсте.

Детињство и младост чине онај део живота, који је одређен зато да полако доведе до зрелости способности које се још налазе у стадиуму припреме и да их, саобразно условима околине, уобличи и извежба. Ова епоха траје код човека сразмерно много дуже него ма код које животиње; јер она обухвата не мање од трећине целокупног просечног човековог живота.

У овом процесу припремања игра има врло велики значај: стога се дете игра интензивније и дуже него млада животиња. Игра претставља најприсније прожимање оним унутрашњим скло-

ностима које треба да се увежбају и оним утисцима околине који треба да се приме и свладају. Да размотримо прво удео унутрашњих, затим спољашњих услова.

Различите способности и вештине човекове „стижу“, тј. потребне су за живот, у различита доба. Али се може приметити, да се унутрашње диспозиције које се претварају у те вештине, у своме психичком буђењу нипошто не управљају према правом року њиховог „стизања“ него се јављају већ много раније. То преурањивање изгледа да је општи закон; он важи за све душевне функције. Инстинктивном лакоћом јављају се изненада акције које нипошто нису одређене за садашњи живот човека, али својом управо елементарном неодољивошћу показују коме несвесном циљу тежи човек. То су активности игре. У бацакању и гукању одојчета испољавају се већ у игри инстинкти ходања и говора који стижу тек у следећој години; у дечаковој борбеној игри, у игри луткама код девојчице, јављају се инстинкт борбе и неге који се реализују код одраслих тек десетине година доцније, итд. Свака тенденција у игри јесте буђење једног животног инстинкта.

Могло би се мислити да прерано иступање неких акција не само што није целисходно него је управо противно томе. Али преурањивање значи истовремено и предвежбу, а ова се протеже на све функције без изузетка, које у животу могу бити корисне, на телесне као и на душевне, на индивидуалне као и на социјалне. Телесна снага и техничка окретност, руковање и управљање стварима, истрајност и стрпљење, размишљање и одлучивање, одгонетање и тумачење, сарадња са другима у заједничком послу — све то и много шта друго вежба се у игри.

Аутодидактичан моменат игре омогућен је тиме што се вежба врши на безначајном материјалу; игра је према животу оно што је маневар према рату. Неуспеси и губици који у животу могу причинити огромну штету, доживљавају се и претрпе у игри без икакве стварне штете, штавише са коришћу јер се свладавају неком врстом владања собом. Једно тако стечено искуство утиче много више органски него туђа поука. Штета опамети — чак и кад је само штета у игри. Дечко који се игра својим каменчићима за зидање покушаће десет пута безуспешно да постави неку попречницу на два стуба — стога што су стубови су-

више растављени или су различите висине; после више покушаја он налази напослетку одговарајуће стубове и положаје и стиче на тај начин искуство о статисти ствари и вештину руковања њима, што му доцније у практичном животу може донети многоструке користи.

Такође у духовно-моралном погледу показује се то преурањавање инстинката у игри. У игри дете поставља себи задатке да изради планове, да донесе одлуке, да чува присуство духа, да наређује и распоређује (сетимо се борбених игара) — у доба у коме се стварни живот збива још увек потпуно невезано и без плана. У игри научи дете врло рано да се покоравља правилима игре, тј. да призна и добровољно врши обавезе неког општег закона — колико доцније тек дође оно до тога, да управља свој стварни рад не више према личним ауторитетима него према неком опште обавезном закону дужности! Тако дечји живот у игри психолошки знатно претходи стварном развоју. Али наравно, то је могуће само стога, што преурањене акције игре немају конзеквенција и стога су неодговорне. Персонални значај игре за будућност не лежи у резултату, као у озбиљном животу, него у делу као таквом и његовој вредности за увежбавање.

2. СПОЉАШЊИ УСЛОВИ ИГРЕ

Намерно смо прво говорили о овом инстинктивном, дакле унутрашњем чиниоцу дечје игре, јер се он често потцеђује или сасвим занемарује због спољашњег чиниоца: **с п о љ њ и х у с л о в а и г р е**. Утицаји који потичу од околине морају пасти у очи већ и најповршнијем посматрању. Утисци који погађају дечја чула, предмети који су му приступачни, животни облици његове средине, друштво са којим живи — све то у најјачој мери утиче на његову игру. Психички чинилац који посредује у овом утицају јесте **п о д р а ж а в а њ е** — према Спенсеровој теорији једини чинилац који уопште одређује врсту и садржину игре. Овај филозоф учи: кад се нагомилане снаге у индивидуи не утроше потпуно за стварне животне задатке, онда се морају испољити и на другој страни — тј. у игри — свеједно на који начин. Али је најлакши начин.

да се да циљ овом сувишку снаге, да се ради оно што се види да раде и други; тако је подражавање једини детерминирајући чинилац за сваку активност игре.

Овако једнострана ова теорија је нетачна; ипак се мора признати да подражавање у игри има врло велику улогу. То проистиче већ и из сензомоторне природе детета. Оно што оно чује и види не само да примети и схвати него и претвори у одговарајуће сопствене покрете — непосредно или посредно. Непосредно подражава дете ако га гледање војника који пролазе побуди на игру војника, или ако види да неко друго дете игра у песку и хоће и само да се „и г р а у п е с к у“. Посредно је подражавање онда кад углед не постоји у тренутку играња, али га је дете ипак опажало раније, ређе или чешће. Ова посредна подражавања врло су честа већ код двогодишњег детета:

Хилда 2;0. „Кад посматрам Хилду при игри могу често да видим како она паметно подражава послове одраслих. Прекјуче је, нпр., навукла своју ципелицу на десну руку и трљала је, говорећи да је: пујава. Ту скор добила је на поклон малу пеглу; ја сам хтела да је склоним, јер сам мислила, да неће умети њом ништа да ради. Потпуно погрешно; она је енергично викнула: гацати, гацати (гладати) и на наше чуђење почела је, стојећи на столицци, вешто да вуче по тканини тамо-амо и да ставља у међувремену пеглу на подлогу. Даље, она чешће хоће да „сложи рубље“ кад јој се да нека сервиета или нешто слично.“

О истом детету од 3;7 постоји извештај да оно са својом лутком поступа до крајњих појединости тако као мајка према малом братићу, да пере рубље луткино, чисти луткину собу итд. — све подражавајући рад одраслих.

Због подражавања огледа се у дечјој игри место становања детета исто тако као и позив оца, периодичне годишње промене исто тако као и знатнији догађаји његовог времена. Дете из високних планина игра се крађе дивљачи и кријумчарења, дете поред воде игра се пароброда и рибарења. У месту, где се први пут појави авијатичар, несумњиво ће ту сензацију деца недељама подражавати у својој игри. Ратне игре дечака звале су се једно време „Руси и Јапанци“, други пут „Немци и Французи“ — тако чак и светска историја баца сенку до у поље дечје игре¹.

¹ За ово су нарочито карактеристичне игре деце из Совјетске Русије, в. стр. 334.

У раном детињству се не подражавају толико много историски догађаји, колико догађаји у вези са променом места становања. Кад су наша деца провела распуст на мору, онда је њихова игра недељама после тога била под јаким утицајем тога: она су се играла возње на лађи и једрилици, пливања, рибарења — док је у годинама путовања у планине њихова игра често била у знаку чувања крва и других сеоских занимања.

У главу о „спољашњим условима“ спада даље и утицај и грачка. Дете сиромашних родитеља, које уопште нема предмета којима би могло да запосли свој инстинкт игре, којима би руковало, зидало, правило — сигурно да трпи у својој игри због тога; али с друге стране, може и претрпавање играчкама, које налазимо код неке деце виших сталежа, да развије површност и немир, штавише чак и блазираност, чиме долази у питање вредност играња.

Још је важнији значај другова у игри. Као што се игре не могу наредити, исто тако мало може дете без побуде и помоћи, али пре свега без душе која саосећа. Зато се код деце која су много сама, често налази закржљалост игре: потребна је јака спонтаност да не би дете трпело и поред таквог запостављања. Али и онде где се одрасли много баве дететом, сами они нису довољни као другови у игри. У првим годинама тај недостатак још се тако не примећује, али у доба од четврте до шесте године дете већ осећа велику потребу за другом децом. Заразан утицај уживања у игри, узајамно потстицање, заједница интереса и душевне зрелости остаје тада неопходан чинилац за изграђивање игре, а нарочито друштвене игре. Због тога се развија игра млађе деце — која отпочетка припадају једној дечјој заједници игре — сасвим друкчије него игра прворођене деце или јединчади, и у томе лежи један од најважнијих утицаја дечјег забавишта. И овде важи раније (стр. 152) поменути закон подражавања: да је подражававање утолико јаче, уколико се подражавалац осећа сличнији угледу.

Чинилац подражавања у игри има даљи значај у томе, што уводи дете у велики процес *п р и м а њ а к у л т у р е*. У игри дете стиче прва знања и владање животним облицима и културним тековинама, усваја обичаје и навике, које има његов народ, његова ближа околина, његова социјална група, његова породица,

а које ће вероватно чинити подлогу његовог сопственог живота као одраслог човека. Много пре него што школа почне да предаје свесно духовна добра свога времена млађем поколењу, почело је оно само да се стара о историском континуитету подражавањем у игри на своју руку.

3. КОНВЕРГЕНЦИЈА УНУТРАШЊИХ И СПОЉАШЊИХ УСЛОВА ИГРАЊА

Поред све важности која се мора приписати подражавању, било би ипак потпуно погрешно објашњавати њиме, са Спенсером, целокупно играње. То није тачно већ због тога што има много игара — и то баш у најранијем детињству — које су потпуно независне од подражавања. Грос с правом скреће пажњу на велики значај „експерименталних“ игара: дете се ни на који начин не понаша као подражавалац кад задовољно удара кашиком час по столу, час по тањиру и ужива у разлици звукова, или кад растури какву било играчку да би испитивало шта је у њеној унутрашњости.

Али је још важније што се дете и тамо где подражава не предаје потпуно пасивно угледу, тако да искључиво он одређује његову игру. Штавише, овде стојимо пред типичним примером конвергенције урођеног и примљеног: спољашњи чинилац околине пружа само могући материјал игре и угледа, „имитације“; али унутрашњи инстинктивни чинилац одређује, кад и како ће од њих постати стварне „имитације“. Јер, несвестан избор који се врши међу имитацијама и начин како се оне приме и прераде, потпуно зависе од урођених диспозиција: од унутрашњих услова и диференцирања.

Може дете живети с године у годину у истој околини, имати увек исте утиске — ипак оно подражава у сваком узрасту нешто друго, увек оно што одговара његовој тадашњој зрелости и степену развијености његових интереса. Ту се показују унутрашњи закони развоја таквом снагом, да се и код деце разних земаља и епоха, јављају у одређеном добу старости, увек исти инстинкти игре, успркос свих супротности околних услова. Тако су игре лоп-

те, лутке, рата — апсолутно изнад времена и простора, изнад социјалних подела, националних разлика, изнад културног напретка. Материјал на коме се повремено испољавају инстинкти покрета, неге, борбе, може се мењати заједно са променом околине, али општи облици игре остају недирнути.

Обратно, показују се и у истој околини највеће разлике у играма различитих дечјих индивидуалности; ово такође говори о учешћу у рођеног момента. Разлике душевних склоности међу људима изгледа да се не показују стварно нигде тако рано као у дечјој игри, баш стога што је игра антиципација будућег развоја јединке. Док реални живот првих година стоји под јако изједначавајућим утицајем онога што је опште дечје, дотле се у дечјој игри већ истиче особеност карактера који се изграђује, доцнијих особина интелигенције итд. Једно дете игра се одлучно и истрајно, друго млако и ћудљиво; прво се у друштвеној игри наметне одмах за вођу, заповеда и влада олако друговима у игри, друго дозвољава да га воде други, показује слабу иницијативу и игра се као биће из чопора. Начин подражавања је једанпут ропски, тачно придржавање угледа, другипут самовољно, самостално усавршавање и дотеривање угледа. Зар то нису већ битне црте будућег одраслог човека, које овде избијају још пре времена? Може бити врло интересантно давати прогнозе о доцнијем развоју дечјег карактера и духа на основу тачног посматрања њихове игре; иако нисмо сигурни од заблуда, ипак свакако не постоји нека друга област дечјег живота у којој би се толико показивала будућност као у игри.¹

У овом погледу дечје забавиште би имало један психолошки задатак, досад још непознат. У њему би се морале израдити карактеристике његових питомаца, нарочито с обзиром на њихово понашање у игри. Из ових би доцније могли добити сугестије родитељска кућа, школа, па чак и саветовање позива, да би се дете боље разумело, да би се с њим боље поступало, а и да би се правилније упутило у позив. Истина, за то је потребно темељно школовање у психолошком посматрању и тумачењу, које данас већи-

¹ Такође и психолошке црте позне старости могу се показати у неким карактеристикама дечје игре. Пфистер описује један такав случај, у коме му дечја игра изгледа као „рани симптом болесног развоја.“

ном недостаје. У вези с овим још једном да скренемо пажњу на упутства о посматрању од Јудите Лихтенштајн.

Никаква психичка разлика не иде тако дубоко као разлика међу п о л о в и м а. Тврђење да је она претежно резултат спољних утицаја околине, не обара ништа тако сигурно као игра раног детињства; јер, пошто се већ код деце од три и четири године показују сасвим елементарне разлике у правцима интереса и начинима игре, то се оне не могу свести ни на шта друго, до само на разлику инстинката која је укорењена дубоко у човечјој природи.

Те разлике полова односе се не само на темпераменат игре (који је код дечака обично необузданији него код девојчица), него и на садржину. Девојчица види исто тако као и дечко да пролазе ватрогасци, марширају војници итд., дечко види исто тако као девојчица да се мајка брине о кући, да храни братића — дакле обоје стоје пред истим имитацијама, а ипак ће девојчици врло ретко пасти на памет да се игра војника и ватрогасаца, дечку врло ретко да подражава у игри старање о малом детету, чишћење и трешење. Можда ће се приметити, да се дечко игра ватрогасаца итд. стога што види да то раде мушкарци. Али, потребно је објашњење већ и за ово ограничење подражавања на угледе свога пола; јер без обзира на игру, свест о полу је још тако мала, да дете следује утицајима женских и мушких лица без бирања. Не преостаје ништа друго: у оном бирању интереса наглашава се већ инстинктивно природно различит позив оба пола: девојчица се игра претежно „куће“, дечко „јавног живота“.

Чује се каткада још један даљи приговор: и те разлике већ је створило васпитање. Дечку се отпочетка забрањује игра луткама или му се омрзне исмејавањем; девојчици се забрањује игра војника и слично, са образложењем: девојчице се не играју тако нешто. Покаткад може и тај моменат донекле да утиче; али како се уопште дошло до тога, да се неке игре обележе као „дечачке“, друге као „девојачке“? С једне стране, што је у претежном броју посматрања нађено да дечаци више воле један облик игре, а девојчице други; с друге стране, што су се игре процењивале с обзиром на њихов однос према будућем озбиљном раду полова. Тако, дакле, оно народно мишљење већ претпоставља инстинктиван и унапред одређен значај игре.

Поред тога, није никако тачно да се деци увек ускраћује прилика за играње игара другог пола; али и тамо где им се оне пруже, праве она од њих друкчију употребу, онакву каква боље одговара њиховом полу.

Мали дечади добијају такође лутке и играју се њима; али се код њих само изузетно налази нежна, брижљива нега, којом девојчица окружује своју луткицу; дечко тера своју лутку да скаче и маршује, да изводи вештине, поставља је као путника у своја кола, као јахача на своје животиње, поступа према њој као лекар према пацијенту и — оставља је убрзо на страну.

Дечко Ф. Л. добио је око 3;0 на дар једну лутку. Он ју је посматрао, чудио се најдуже томе како може да затвори очи, хвалио њене ципеле и лепу машну и обилазио све чланове породице да би одушевљено показао своју нову имовину. Затим ју је поставио поред себе и рекао је: Гледај како ја зидам. — За тај дан са њом је било готово. Идућег дана ишчупао јој је руку. После тога није показивао више интереса за њу.

С друге стране и девојчица добија каменчиће за зидање, али ни издалека их не употребљава тако често као дечко. Она доиста направи собу са намештајем или вртић, мање конструктивно а више се стара о украсима у маломе, док дечко гради куће и дворове, градове и железнице. Следећи пример Скупинових показује ту разлику полова у потпуно истим спољњим условима за игру:

4;3 распуст на морској обали; дечко се игра у песку са другарицом отприлике истог узраста. „Најомиљеније су грађевине које имају настрешницу. Дечкове и Лотине грађевине су врло сличне, ма да им у основи леже сасвим различите идеје. Тако је Лота расположена углавном за зидање пећи за печење; помоћу једне шкољке ставља она мале каменчиће — који претстављају хлеб и колаче — у пећ...; на-против, дечко зида тунеле, мостове и насипе.“ (II, 105). — Мала другарица прошла је исто толико тунела и мостова колико и дечко, али она не мисли на то да их пренесе у своју игру.

Наравно да важе ове и друге разлике у игри дечака и девојчица, о којима ће бити доцније речи, само уопште и за највећи број деце. Ради се увек само о ономе што је претежно, не о апсолутном владању једног или другог правца игре. Стога неће бити тешко да се нађу појединачни примери за супротан доказ. Било је времена у којима се наш дечко толико био заразио игром

лутака од своје старије сестре, да је и сам прешао на начин играња који имају девојчице. Али такве појаве су ипак пролазне и својом несталношћу показују лако да не извиру из сопственог нагона дечје душе него да су споља примљене. Другим делом могу, несумњиво, бити и унутрашње засноване, јер између типичног девојаштва и типичног дечаштва постоје бесконачни прелази; има доста девојчица чија игра има изричите дечачке примесе, и обратно. Овде се опет мора мислити на пророчки значај игре: од дечка, који из унутрашње потребе много игра луткама на начин девојчица, може се донекле очекивати да ће и као човек показивати једну црту женскости, можда чак и мекуштва.

Глава XXII

ГЛАВНЕ ВРСТЕ ИГАРА У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ

Завршујемо расправу о игри прегледом типичних главних облика игре; он може бити кратак пошто је било говора већ у претходним главама о многим појединостима, а о другима ћемо расправљати у одељку „Уживање и стварање“.

У овој глави нарочито ћемо обратити пажњу напрецима у развоју и разликама полова. Али, подела материјала извршена је према томе, да ли се дете игра само за себе или са друговима. Оба облика почињу врло рано, али усамљене игре развијају се брже него друштвене и стога преовлађују потпуно у раним епохама.

1. УСАМЉЕНЕ ИГРЕ

Развој игре пролази кроз сличне ступњеве као освајање простора; полазећи од тела детета он шири своје дејство у концентричним круговима на све веће области.

Прве игре су ограничене на сопствене удове; ми смо расправљали већ при обрађивању доба дојења о овим играма гуканьем говорних органа и о игри покретима руку и ногу (стр. 94). Али и доцније задржавају телесне игре своју важну улогу; неуморан нагон за акцијом покреће дете у првим годинама да највећи део времена кад је будно изводи покрете у игри, који и поред привидне бесциљности ипак имају велику вредност за вежбање окретности, снаге и истрајности, укратко за све веће господарење својим телом. Тако је живот у раном детињству испуњен бацакањем и ходањем, скакутањем и скакањем, пентрањем и балансирањем, љуљањем и плесањем, вриска-

њем и клицањем, а многи петогодишњаци баве се чак с великим уживањем пливањем и клизањем. Каткад се ту са чистом игром меша и једна спортска црта: дете тежи да престигне свој или туђ успех; још нешто више или даље скочити, још дуже стајати на једној ноzi, још гласније викати итд.

Друга група усамљених игара иде за господарењем стварима. Ту детету нису више довољни сопствени удови као справе за играње; оно жели да се дочепа нечега изван себе и свлада га (упореди стр. 94). При томе се тек постепено ствара разлика између правих играчака и других ствари; у прво време дете се игра свачим што му дође до руку.

Хилда 2;7. „Свака ствар ступа према детету у неки однос игре, испитује се с обзиром на могућности играња њоме и према томе се брже или доцније оставља у архиву. Дете се игра исто тако неком исцепаном хартијом као лутком, клубетом конца као животињом од тканине, трском за ћилимове као лоптом. Неке од тих ствари служе само као предмети тренутне игре и одмах се затим баце и забораве; на друге се дете враћа стално изнова; оне постану предмети трајне игре, дакле „играчке“ у ужем смислу речи“.

Најпростије су оне игре предметима на којима се не врши никаква промена него се употребљавају само као помоћно средство за раније поменуте телесне игре: тако кад дете лупа комадом дрвета по столу да би задовољило свој нагон за кретањем и своју жеђ за дражењем чула слуха. Али важније су за господарење стварима оне игре у којима само дете мена предмете и комплексе предмета. То се дешава у два облика: деструкцији и конструкцији, које претстављају јасне ступњеве у развоју; рушење је увек примитивније и лакше него стварање.

Хилда 1;6. „Засад се Хилдина игра још увек састоји у рушењу (цепању, бацању итд.); још се не испољава конструктиван смисао. Нпр., камончиће за зидање баца она на све стране, али их још не слаже по два или више један на други.“ Шест недеља доцније дат је први извештај да дете покушава сређивање дрвених коцкица у њихове кутије; после других шест недеља оно се мучи да сложи једне у друге шупље коцкице разних величина. У томе се могу видети први почеци конструктивне акције.

Деструктивне игре: Потреба рушења код детета је позната. Комад хартије, који му дође до руку, враћа оно расцеп-

кан. Играчке се савијају и ломе, лутке претражују у њиховој унутрашњости, леп ред међу предметима се уништава безобзирно; чак и лепу кулу од каменчића за зидање, коју је мајка створила због дечјег уживања, сруши оно уз још снажније клицање. Не смеју се ни преценити нити потценити мотиви ове тежње за рушењем. Било би сасвим погрешно видети у њој испољавање урођене злобе или злурадости, јер дете још уопште не слуги да уништава вредност. Али и оно друго објашњење, помоћу дечјег нагона за знањем и истраживањем, бар за ране године, одговара само понекад. Ствар је много простија: дете рукује предметима, вежба на њима своје снаге, које наилазе на отпор, то га потстиче на утолико веће напрезање снаге и оно се радује коначној победи без обзира на друге резултате. Нигде као у растурању, не може јаче да се изрази свест о сопственој узрочности, коју прати јако осећање задовољства. Свако изграђивање стаје времена, може да води циљу, само полако и ступањ по ступањ; али импулс: „сад обарам кулу“ води одмах и експлозивно до успеха.

Дете много научи у тој активности разарања, чак и кад нема никакву намеру за истраживањем: физику отпора, инерцију, чврстину, тежину ствари, затим њихов унутрашњи састав који се у таквим случајевима често покаже без воље детета. Кад дете има четири и пет година може већ да га покреће стварна радозналост на нешто више систематско рашчлањавање предмета.

Наравно, далеко виша је конструктивна игра, у којој се од елемената стварају нове везе. Јер, она претпоставља већ прилично развијену способност душевне синтезе, затим детерминирајућу тенденцију, која бар за неко време може одржавати предузет циљ. К овим претпоставкама долази каткада још, као прави одлучујући мотив, изван стваралачки нагон који тежи за стварањем дела не само у машти него и у стварности. Уживање у сопственој узрочности, које се слепо испољава у рушењу, овде се префињује с једне стране у душевно уживање у борби — кад постоји борба са тешкоћама својевољно изабраног задатка — с друге стране у уживање у моћи и стварању, кад пође за руком да се наметне стварима неки нов облик.

Ови инстинкти моћи, борбе и стварања јесу особине које у већој мери одликују човека него жену; томе одговара чињеница

што се у конструктивним играма већ врло рано наилази на непревидљиву разлику полова. Објективни посматрачи сада сви признају мању продуктивност женског пола у душевном животу; али је за чуђење што се ова разлика изражава већ од друге године живота. Стварно, почиње код дечака већ у ово доба живо да се буди нагон за самосталним склапањем ма каквих ствари; у трећој и четвртој години обично их дочепа прави полет за стварањем, који се код девојчица не налази ни изблиза тако јак. Не само дрвене коцке и каменчићи, него и какви било други предмети: штапови и клубета конца, пањеви и сандучићи, служе као елементи конструкције за зграде, које измисли дечачка машта.

Већ 1;2 покушао је Гинтер да постави једну коцку на другу и пошло му је за руком да постави две; трећа је још пала. — 1;6 попеле су се ове куле до шест коцкица (упоређи са овим белешку о његовој сестри истог узраста на страни 321). — 1;7: „Кад састави ма шта ново насмеје се гласно од радости. Тако је данас на једног коњића који се клати са јахачем, поставио још једну луткицу — гласно клицање! За столом се игра прибором за јело; стави нпр. један прстен за сервиету на други и провуче кроз клупицу за ножеве итд.“ — 2;4: „Много радости му причињава зидање, нарочито неуобичајеним материјалом. Он воли да стави клубета конца једно на друго или једно поред другог; наравно то му је онда пуф-пуф (воз). Он конструише „лампу“ од прстења за сервиете постављених један на други итд. Ту скоро узео је дрвену печурку за крпљење чарапа, поставио је тако да јој је дршка горе и поређао око дршке четири или пет малих клубета конца.“ — 2;8^{1/2}: „Од својих коцака направи он са много окретности и опрезности високу кулу која се љуља и коју он моли: не, не пасти, не, не!“ — 2;9: „За столом је од прибора за јело направио „железницу“, која је интересантна својом симетријом. У средини су биле две клупице за ножеве настављене по дужини, од њих су се настављале даље мале кашичице, са дршкама до клупица; иза клупица за ножеве биле су настављене две кашичице за кашу (види фигуру).“



У доба од четврте до шесте године знатно се развијају конструктивне игре и код девојчица; ипак остају надмоћни дечаци. Осим правог зидања јављају се још и многи други облици конструктивног рада: састављање узорака од штапова или обојених

плоча („игра мозаика“), низање перла и прошивање, састављање исечених слика; овде спада и мешање глине и цртање.¹

Интересантно је утврдити какву улогу игра у томе по др а ж а в а њ е. За многе од ових игара има прегледа; често се детету и покаже одговарајући начин рада, или неко други започне сам рад: где постоји тако нешто имамо непосредно подражавања. У другим случајевима подражава се само посредно и много слободније: дете зида кућу — не према неком прегледу, него по сећању на коју било стварну кућу коју је видело некад. Напослетку има конструктивних радова у којима се о подражавању уопште не може више говорити, као у фантастичним зградама или у проналажењу нових узорака од шареног мозаикног камења.

Удео подражавања у конструктивним играма очигледно је већи код девојчица него код дечака. За многе дечаке као да не постоје прегледи у кутијама са каменчићима за зидање и деловима за састављање; и онде где се они употребљавају, дечаки их се много мање тачно придржавају него девојчице. Уопште они више воле посредно подражавање, које оставља шире поље могућности за њихову самосталност: кућу, мост, воз, који су раније видели морају они да измене с обзиром на друге услове материјала за играње и своју сопствену способност за стварање. Напослетку, потпуно слободне конструкције маште и проналасци налазе се скоро само код дечака.²

Напротив, за девојчице је преглед или узорак већином добродошло упутство и граница њиховог стварања; као циљ који потпуно задовољава важи што боље приближавање моделу. Треба упоредити следећа два описа исте игре и истих узраста:

Ева 4;10^{1/2}: „Отпре месец дана много воли да се игра мозаикним каменчићима. Свакодневно саставља она — понекад сатима — шарене, каменчиће различитих облика, већином према прегледу, али понекад и „измишљене“ звезде. Успех је за њу увек подједнако радостан; она

¹ О цртању упореди главу XXVI.

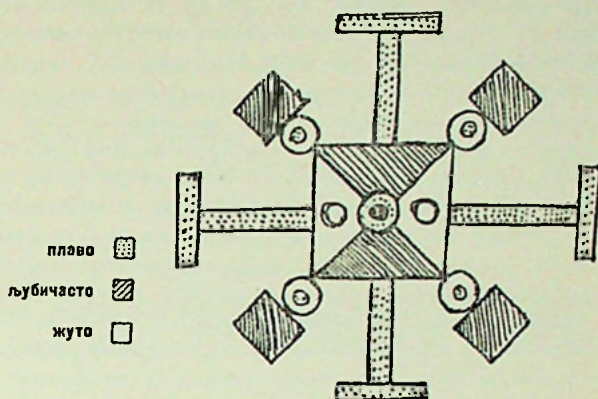
² Дечји лекар Черни заступа (*Der Arzt als Erzieher*, стр. 46) друкчије гледиште о значају прегледа за мало дете, које се психолошки не може оправдати. Он признаје педагошку вредност само зидању према прегледу и додаје: „Ако се детету ставе каменчићи на расположење, тако да може радити њима шта хоће, оно неће научити ништа друго до да проводи време у некорисној игри.“

нам показује свој преглед с молбом да погодимо коју је звезду направила она”.

Гинтер 4;11^{1/2}:

„Игра „звезде“ цареним хартијама различитих облика — чини му већ дуго велико задовољство. Када хоћемо да га забавимо, само му дамо кутију са обојеним фигурама. Он никад не употребљава прегледе, иако нису ништо једнолични него претстављају врло за-

бавне ствари: осим узорака разних врста такође и куће, лађе, железнице итд. Гинтер прави разноврсне облике увек из главе: он измишља увек нове звезде и фигуре, понекад прави „враголасте“ људе, ту скоро железницу, локомотиву са вагонима, што је изгледало врло лепо; у овом случају је утицао несвесно и преглед који је он често виђао. Често сам га посматрала док се бави тиме; он обично поставља фигуре обема рукама истовремено, симетрично од средине на горе и на доле, на десно и лево. Његове творевине се уопште одликују симетријом. Ту скоро ми је пошло за руком, да му неприметно узмем једну звезду и залепим је тачно онако како ју је он направио (Види горњу фигуру). Карактеристично је да је он без икаквог упутства, сасвим спонтано дошао до овог симетричног распореда. Ми родитељи врло ретко смо правили фигуре.”



Нарочито предан неимар био је Скупинов дечко. Он је почео у две и по године и усавршавао се брзо у стварању смишљених и врло сложених зграда, не бринући се при томе за прегледе и узорке. Ово га је толико извежбало да је са 4;7 одмах при првом покушају да ради према прегледу саставио без погрешке једну тешку цркву — један доказ против тврђења Чернија (Czerny) да је слободно зидање некорисно. (Види примедбу на страни 324).

Имамо слику једне зграде овог дечка из почетка његове шесте године; она показује до које се сложености већ тада развила његова способност (лист V). Родитељи дају овакво објашњење:

Скупин 5:1 (II, 161): „Зидање је за дете унутрашња потреба, добровољно примљена, омиљена дужност; дечко је несрећан кад га нешто спречава у зидању. Тек што ујутру заврши своје спремање већ се баца на зидање, за које обично употреби свих пет кутија каменчића. Често зида два до три сата без прекида и уздахне понекад: Ала је то тежак посао! — Ако се ми некад забринемо да се не премори, и позовемо га с тог посла или му предложимо неки други, он се наљути и брани се да мора прво да доврши зидање, јер: па ја зидам зато, што се радујем кад сазидам нешто лепо. — За време зидања дечко не чује наше речи и игнорише потпуно наше предлоге да зида нешто овако или онако; он чак виче као изван себе, ако се неко усуди само да додирне његове каменчиће. Ми му остављамо потпуно слободне руке... Пошло нам је за руком да очувамо у слици једну зграду. Напред је двориште, десно покривен подрум; на њега се ослања перионица са једном кулицом. Врата на лук претстављају улаз у кућу, а простор до степеница трем; степенице, рађене с необичном љубављу и бригом, воде на први спрат. Простор, који је испод њих, претставља „пролаз“ (за кола). Пошто није било довољно каменчића за завршавање првог спрата, дечко је узео своју таблицу у помоћ и употребио је као под за први спрат.“

Другу групу усамљених игара чине игре у л о г а. Ту интерес није више упућен у првом реду предметима и њиховим променама, него сопственом ја и његовим преображајима. Свакако се одмах прилагођава овој метаморфози и све предметно: дете које се осећа капетан лађе саставља своју „лађу“ од столова и столица. Кад се два дечка играју кочијаша и коња, онда канап којим је везан „коњ“, не претставља само узде него истовремено и кола у која се пењу и путници.

Игре улога са својим чудноватим метаморфозама сопственога лица привлачиле су увек нарочит интерес теоретичара игре. Већина теорија о игри, о којима смо говорили, створене су управо ради објашњења овог облика игре и теже да објасне једним својим принципом наклоност ка играма улога и специјални избор улоге. Али ово се показује при ближем посматрању увек као недовољно.

Нпр. према атавистичној теорији Стенли Хола, дечко који се пуже по дрвећу, скида птичја гнезда, прави буздоване, лук и стрелу, проживљава у себи још једном преисториски стадиум примитивног ловца; такође у његовим играма војника и разбојника оживљавају људи прошлих културних ступњева. Ово објашњење не допире далеко; јер поред поменутих улога дете игра са ве-

ликом љубављу и такве које не припадају одавно прошлим, него тек садашњем културном ступњу, нпр. авијатичара, шофера, писмоноше итд. Дакле, овде избор улоге несумњиво није условљен наслеђем него сасвим сигурно подражавањем.

Према ономе што смо раније казали по себи се разуме, да према психоаналитичкој теорији Фројдовој избор улоге потпуно одређују дечје потиснуте еротичне жеље. Према томе, код дечака су све улоге очигледне и симболичне улоге „оца“; љубомира коју он осећа према оцу као супарнику у љубави према мајци, треба да учини да он — свесно или несвесно — преузме његову улогу и постави се у игри фиктивно на његово место.

Можда се овим тврђењем погађа један мотив у избору улоге, који се покаткада јавља; али његово уопштавање је без икаквог основа.

Изгледа да главна покретачка снага у играма улога лежи у општој тежњи детета, да прошири узан оквир свога ја. Али ова тенденција за проширивањем јавља се у различитим облицима.

Прво, као проширивање видокруга и емоционалне сфере утиче свако преношење у неко друго лице — независно од специјалног облика улоге. На тај начин, баш игра улога условљена подражавањем означава измењен став детета према његовој околини. Дете које претставља „писмоношу“ или „трговца“ или „мајку“ не подражава само споља покрете и радње, него ствара и унутрашњи став оних других лица — према мишљењу и осећањима, иако у још врло упрошћеном облику. Тако се дечје ја обогађује новим облицима доживљавања и разумевања, које не би могло стећи простим посматрањем других људи. То примитивно изједначавање себе с људима најразличитијих врста не познаје разлике друштвених граница; за жаљење је што та способност уживљавања опада са све већим узрастом.

Али се у службу тенденције за проширивањем свога ја ставља такође и специјалан избор и извођење улоге. Ако је игра уопште антиципација будућег развоја, онда је игра улога специјална антиципација оне зрелости у способностима и моћима које се очекују у будућности. Дете жели да покаже себи и другима — или да маскира — да може нешто,

хоће да покаже своју надмоћност владањем или поклањањем, воли да се радује томе што му други људи и ствари служе или примају од њега помоћ.

Доста често се овде показује нека врста несвесног протеста, што је Алфред Адлер тачно видео али сувише уопштио. Осећање слабости и несамосталности болно дира дете, и оно тежи да заглуши и потисне само себе помоћу таквих фикција моћи и владања: и зато дете игра цара и принцезу, врача и вилу. Дечко који као јахач удара свога коња од штапа, девојчица која као „мајка“ врло господствено поступа према лутки или братићу — извршују несвесно освету за сва ограничења и сметње које стално осећају у стварном животу. Дакле, фикција није ништа друго до унутрашња буна против стварног осећања мале вредности.

Хилда 6;0. „Хилда се игра са својим малим братићем мајке и детета. Уређује стан и полаже „дете“ да спава. После тога иде мајка Хилда по кући и кара; сваки покрет детета у спавању не одобрава се и кажњава ударцем. Кажњавање је уопште омиљено занимање у игри. У сваком човеку лежи понешто тежње за владањем; и једно дете, које у обичном животу мора увек да слуша, тежи да се бар у игри дочепавласти“.¹

Било да мотив „моћи“ или „способности“ утиче више негативно у тежњи за потискивањем свести о немоћи, или више позитивно у антиципацији будућих стадиума стварне надмоћности — у сваком случају може нам он објаснити многе изборе улога.

Тако се дечко намеће на разне начине као владар, управљач или борац: он командује као официр, управља лађом или локомотивом као крманош или машиновођа, коњем од штапа као јахач, малим колицима као кочијаш, и располаже одмах затим својим каменчићима за зидање као неимар. — Чак и тамо где се он приволео некој улози служења, маркира он ипак бар протест пркосом и необузданошћу и показује да му се ништа не може. Тако је за дечка, који трчи везан канапом као „коњче“, обично најважније скакање, арумско понашање; „кочијаш“ треба да зна да не игра главну улогу он него „коњ“.

Сличне игре улога налазе се такође и код девојчице; али оне нипошто нису у средишту њеног интереса. Осим тога

¹ Ова забелешка уведена је у дневник 1906, дакле пре објављивања Адлерове теорије.

код девојнице се показује много веће јединство, насупрот разноврсности дечачких улога. Њене тенденције за надмоћношћу испољавају се пре свега у облику поклањања, неговања и помагања; стога се све остале улоге губе пред у л о г о м м а ј к е. Већ мале девојнице од три или четири године показују у своме понашању према л у т к и такву усрдност погледа и тона, преданост и забринутост, фино осећање за безначајне појединости неге — да изгледа као да лебди над њима ореол материнства. То није више просто подражавање, то је „п р е д р а д“ будућег позива. Јер дете овим инстинктом неге испуњава читав свој свет игре; нарочито у најранијим годинама дете храни, купа, полаже у постељу не само лутке, него и животиње за играње, па чак и какве било ствари, као кашике или звечке. Лутка је и доцније, чак и кад није при руци, циљ неге због кога се врше и други послови: за лутку се пере рубље, спрема њена соба, прави ма какав украс (нпр. ђердан); кад дете добије неки леп поклон мора лутка да га види итд.

Из тога се намеће врло карактеристичан закључак: игра лутке није више чиста усамљена игра. Чак и кад са дететом не игра неко живо биће, оно се не осећа само, оно се игра са неким или за неко друго биће, које је живо и личност, ма да само у илузији. Чиста усамљена игра, у којој дете изоловано и самостално иступа према свету ствари и тежи да га свлада, постоји за девојницу у мањој мери, док се ова јако истиче код дечка, нарочито у конструктивној игри и неким играма улога. Многе усамљене игре девојница стварно су већ маскиране друштвене игре.

Интересантне огледе о игри улога вршила је Хилдегарда Хецер у Бечу са 20 дечака и 20 девојница разних узраста (3;1—6;3). Она је сваком поједином детету насамо предлагала, да се игра „оца“ или „мајке“; дете је требало да ради оно што раде отац или мајка преко целог дана. На расположењу им је стајала лутка — „дете“. Пола сата бележена су сва испољавања, поступци, помоћи, сметње итд. Девојнице су бирале готово искључиво, а дечаци у 75% улогу мајке — сигуран знак како је несигурна општост Фројдове тезе, да се дечко увек уживљава у улогу оца. (Свакако, овде је могла утицати и та околност, што мала деца виде много више од свакодневних послова мајчиних него очевих).

Отказало је неколико деце: из пркоса, због сиромаштва

сопствених идеја, због неспособности да одреде сама игру без вођства другова. Једна шестогодишња девојчица, претерано реалистички расположена, осећала се већ сувише узвишена над привидом игре и исмејавала је друге које „су тако глупе да сматрају дрвену столицу као кревет“.

Остала деца била су сва способна за функцију претстављања, без обзира на узраст; играла су најпростијим средствима улоге своје личности, лутке, предмета и поступака. Изгледа да су сва деца била свесна, да се ради само о стварности у игри.

Разлике узраста показују се највише у врсти претстављања. Број радња спроведених за време од пола сата не расте постепено са узрастом; то долази отуда што мања деца само нагласе поједину радњу једним, или малим бројем покрета (готово без пропратних речи), и прелазе брзо на друге, док старија боље диференцирају сваки поједини поступак (нпр. умивање „детета“, куповина). Код најстаријих се налази повећање брзине стога што се говорно претстављање користи као помоћ, каткада чак и као замена моторног извођења. — Од 3;0 до 6;0 не мења се приметно недостатак комбинаторне маште и ђудљивост игре.

2. ДРУШТВЕНЕ ИГРЕ

Први другови у игри нису за дете њему равни, него одрасли који се старају о њему. Дете се придружује већ у првој својој години (стр. 92 и д.) њиховим шалама, њиховом певању и скривању. Али уколико је дете старије утолико је јача његова потреба за децом као друговима у игри, утолико више расте и његова способност да се здружи с другом децом у заједничкој игри. Код ових друштвених игара могу се јасно разликовати више ступњева развоја.¹

Најпростије помоћно средство за давање садржаја друштвеном понашању јесте подражавање, које у примитивној игри добија специјалан облик душевне заразе. Које било дете А врши коју било радњу; оно лупа у ручице, кличе и јури по

¹ Пиаже је утврдио сличне развојне ступњеве и у начину дејег разговора (I., 68). Упореди и стр. 173 наше књиге

соби — можда без обзира на присуство других, али можда и потстакнуто присуством посматрача, са којима би се могло играти. Дете Б зарази се тиме, инстинктивно подражава и ради са А оно што види и чује и тиме утиче са своје стране опет на А; тако се занос игре све више појачава заједничким учешћем другова, до јачине која се врло ретко јавља у усамљеној игри. У прве три или четири године друштвена игра једва да прелази ове најпримитивније облике; она је више играње једног поред другог него права заједничка игра.

Хилда 4;3, Гинтер 2;0. „Врло је интересантно посматрати заједничку игру деце. Досад се она састојала углавном из заједничког јурења кроз собе, праћеног виком која пробија уши. Она много потсећа на примитивне плесове и игре дивљака. Јуче смо ми родитељи присуствовали четврт сата као неми посматрачи једној таквој претстави „дериша који плешу и урлају“. Прво су се оба детета окретала око себе непрекидно у најмањем кругу и толико дуго, да је Хилда за време кратке паузе приметила: Цела соба се окреће, — али је ипак одмах затим продужила своје кружење, и да је Гинтер често падао, али увек понова скочио на ноге и окретао се даље. При томе је из устију оба детета излазило једнолично гласно: лала; изгледало је да један другог потстиче стално изнова. — После неког времена ова игра се претворила у игру пуф-пуф (воз); свако је захтевало звонце и онда су једно за другим јурили кроз собу — уколико је простор био слободан — с једног краја на други, лупајући звоном и вичући гласно, пола крештаво пола певајући, са лицима сјајним од среће.“

Ако је сакупљен већи број деце, може се ово душевно узамно утицање појачати до праве заразе у маси; онда деца показују у маломе оно што је познато у социјалној психологији у великом као фанатизам маса, одушевљење маса, сугестија маса.

У горе наведеном примеру поступци исте врсте још су измењани; ако се унесе изванредан ред, постају игре кола и сличне. Јер и у „Коларићу-Панићу“ налазе деца дражи пре свега у томе, што много њих у истом такту заједнички певају и врше исте покрете; али већ стога што је прописана свака реч и сваки корак, овде обично не долази до онаквих неограничених утицаја душевне заразе као у првом случају. Даља драж се налази у функцији представљања, која је везана за многе такве игре — (негују се нарочито у Фребловим дечјим забавиштима); то су онда стилизоване игре улога.

И за ове мирније облике заједничке игре налазе се сличне

појаве у играма примитивних народа. Утицај хора појачава утисак ритма, који се одмах преноси на текст, мелодију, кораке и гестове, и тако производи дисциплиновање телесних покрета и примитивно естетичко уживање. Коло је прво „опште уметничко дело“, које повезује у естетичку целину још нераздвојене: музику, поезију, игру и претстављање. Женска деца обично показују већу љубав за ритмичко-естетичку заједницу у игри кола и негују је дуже него дечаца.

На вишем интелектуалном ступњу развијају се сада оне игре, у којима чланови заједнице игре врше различите радње. Овде је тек реч о стварном заједничком игрању; сваки учесник у игри преузима специјалан делимичан задатак игре. Дете налази у томе две тешкоће. С једне стране не сме да се преда пријатном нагону за подражавањем; али с друге стране не сме да следује ни својем спонтаном нагону за игром, него мора да призна неки специјалан задатак у оквиру заједничке игре као детерминирајућу тенденцију и да га се држи. То је толико тешко да једно, рецимо трогодишње дете, може да учествује у таквој игри само ако добија стална упутства и помоћ; тек у току пете године изгледа да се развија способност за самостално играње у таквом облику. Као што национална економија учи да се из недиференциране радне заједнице развија тек постепено заједница са поделом рада, тако и овде од недиференциране заједнице игре постаје „подела игре“.

Први пример који смо посматрали одговара горе наведеном узрасту. Хилда 5;1, Гинтер 2;10: „Деца се сада често играју „доктора“. Хилда је лекар. Гинтер је болестан и мора да трпи најфантастичније завоје на глави, ногама итд.“

Игре ове врсте готово искључиво су игре улога и врло су сличне у томе игри лутке, у којој има такође подела улога између детета-мајке и лутке-детета. „Мајка и дете“ је у свим дечјим собама најомиљенија од свих игара са подељеним улогама, или бар онде где има више деце. Код наше деце развила се та игра непосредно из игре луткама и одржавала се годинама, варирајући стално.

Једна забелешка из времена кад је Хилда имала 8;2, Гинтер 5;11, Ева 3;5: „Код наше деце постоји такорећи једна основна игра, или још боље, једно основно расположење из кога се развијају најразно-

врсније игре. Оно се зове „игра лутке“ и развило се из врсте и начина на који се деца баве луткама. Деца и лутке претстављају које било личности из породице, родитеље, послугу, сроднике, лекара. Постепено лутке опадају а само се деца играју заједно; али назив остаје јер је расположење исто. Често таква игра траје више сати — ту скоро играли су се Хилда и Гинтер једне недеље целог дана на тај начин. Они су проживели у машти многе дане, јели, спавали, ишли у школу итд.“

У овим заједничким играма улога обично водећу улогу преузима једно дете, било да даје побуде и дели улоге, било да за време саме игре омогући спровођење игре. Обично старије и зрелије дете дохвати управу; али то је делом и ствар темперамента, и понекад може неки мали шврћа да управља својим старијим друговима у игри, као да то мора тако бити.

Хилда се спријатељила 4;4½ за време распуста са гомилом сеоске деце, која су била делом истог узраста, делом много старија. Пријатељство је било беспрекорно и то углавном стога, што су се сељанчице без противљена покоравале Хилдиним жељама и прописима за игру.

Кад се заједничка игра улога спроводи са више система, по могућству према унапред одређеном плану, онда из тога постаје права и г р а п о з о р и ш т а, а дете које води буде р е ж и с е р. Ма да потпуно изграђивање овог облика игре пада тек у доцније године, ипак њене прве почетке налазимо већ код узраста који се нас тиче. На пример наша ћерка је имала своје прве режисерске успехе у 5½ година.

Хилда 5;5, Гинтер 3;3: „Отпре неког времена Хилда воли да „претставља“ са Гинтером неке бајке; тако нпр. Црвенкапицу или Јовицу и Марицу. Гинтер је Црвенкапица, она вук, а према потреби они се претварају у друга лица, баку, ловца итд. Хилда стално суфлира Гинтеру шта треба да говори: Сад мораш рећи: Добар дан драга стара мајко, како ти то изгледаш? Зашто су ти тако велике очи? — и Гинтер говори за њом све тачно.

Или играју Јовицу и Марицу. Три састављене столице претстављају вештичину кућу; вештица — Гинтер — мора да се провлачи испод њих; Хилда претставља у својој личности Јовицу и Марицу. Јовица мора на неки начин да пружи прсте. Затим мора Марица да уђе у пећ; она каже вештици: покажи ми прво ти — и кад Гинтер-вештица то уради, Марица је снажно гурне позади и вештица одмах изгори. -- Док се Гинтер још бори са изговарањем за њом, Хилда већ прави врло драстичну мимику. Она као вук хрче јако и дубоко, после маркира како овај бућне у бунар; она одлучно гурне вештицу у ватру и радује се успелој шали.“

Прва етапа друштвене игре показала је само неповезану, друга стварну заједницу; на последњем ступњу развија се и игра у којој су противници једни против других: то су борбене и ратне игре. Али, њихово право образовање изгледа да потпуно прелази границе узраста који се нас тиче.

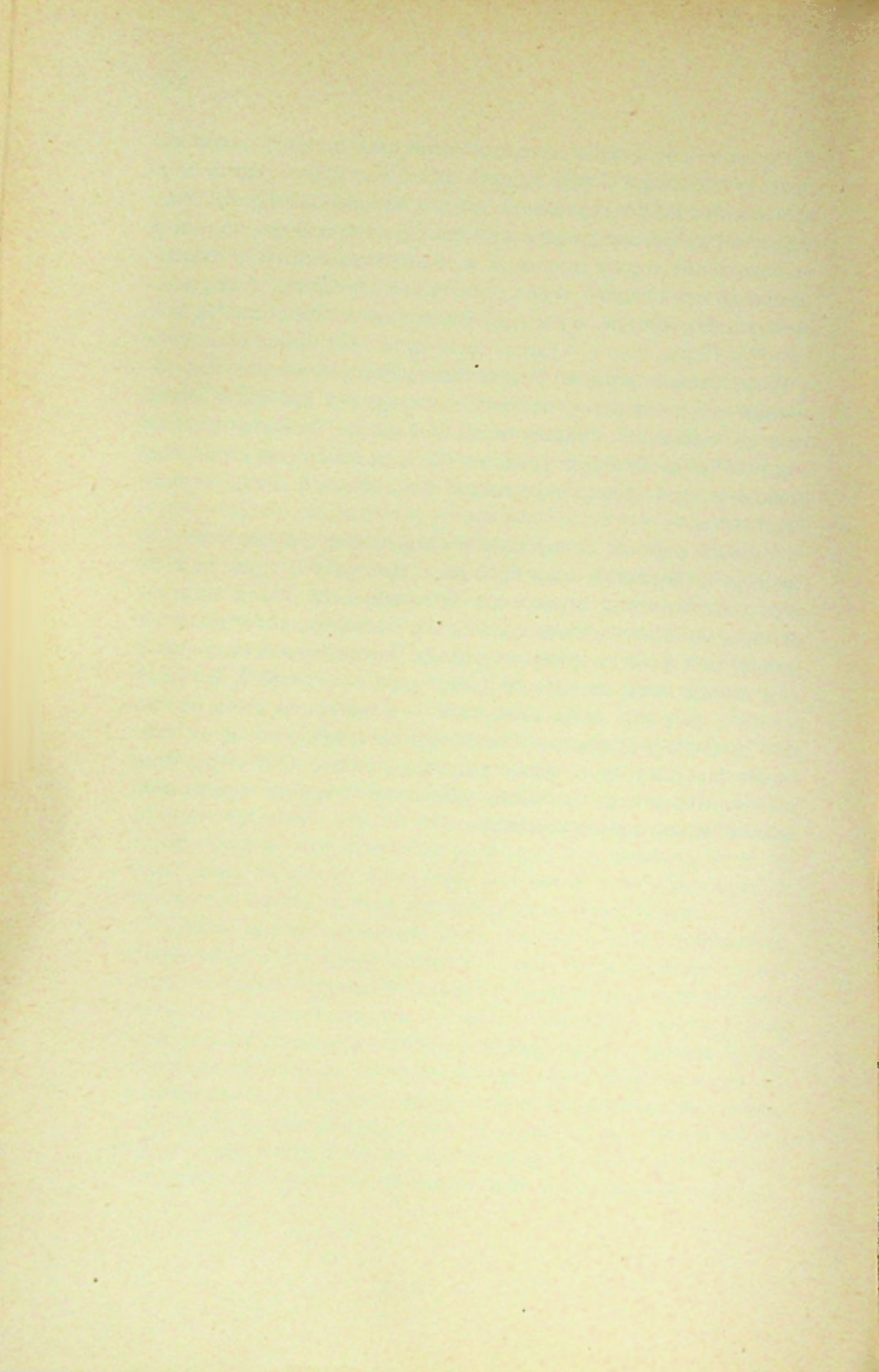
У најновије време вршена су у дечјим забавиштима значајна посматрања и добијени статистички подаци о групним играма деце.

У једном бечком дечјем забавишту посматрала је Соња Вислицки (Wislitzky) више месеци једну дечју заједницу од тридесет шесторо деце (3;0 до 6;0). Груписања ове мале деце још су врло нестална; ретко када држи се једна група заједно дуже од једног сата. Р а з в о ј друштвености показује се у овим тачкама: међу децом од три и четири године постоји још изванредно број недруштвене деце („усамљеника“), што се губи у групама деце од пет и шест година. До пет година преовлађују сасвим мале групе (до три члана); тек око шесте године образују се групе од четири до седам чланова у педесет процената од свих групација које се врше. П о в о д за стварање групе пружају у 89⁰/₀ које било играчке или игре, због којих се деца скупљају, а сасвим ретко непосредна потреба за личним додиром. Новим члановима групе старих чланова спочетка не обраћају пажњу, или их чак избегавају; тек после неколико дана се успостави прикључење поводом каквог било случаја. Уопште, у групној игри влада „психологија масе“, али се ипак каткада покаже и подређивање и надређивање тиме, што једно дете преузима функцију вође — некад само за време једне игре, али некад и за дуже време; истина, ово последње бива тек код деце од шест година.

Делом потпуно различиту слику од ове пружају испитивања која је вршила Олга Дорошенко у Кијеву. Ту се показује да социолошки животни услови у Совјетској Републици — потпуно различити од западно-европских — врше изванредно велики утицај на облике слободне игре, изабране по својој вољи. Госпођа Дорошенко вршила је своја испитивања у два дечја забавишта; прво (I) је имало само децу из кругова организованих радника и чиновника, а друго (II), на периферији града, примало је децу ситних занатлија, паупера и незапослених. Док су деца из круга I већ потпуно у погледима и животним облицима новог доба (замена породич-

ног живота заједничким животом у јавности), дотле су родитељи деце из забавишта II равнодушни према политици и још су очували остатке старог породичног живота, верских обичаја итд. Упо-ређивање дечјих заједница у игри показује ову слику — при чему свакако треба водити рачуна да украјинска деца остају у забавиштима до осме године: игре „старог животног облика“ (породица, мати и дете, суседи, кујна итд.) јављају се у I само са 6⁰/о, у II са 49⁰/о. Поред тога у II још су врло честе 36⁰/о према само 14⁰/о у I продуктивне игре — (подражавање послова виђених код занатлија итд.). Напротив, потпуно недостају у II ове врсте игара, које су главне у I: градски комунални живот (избори, скупови итд.) 24⁰/о, саобраћајна средства 10⁰/о, револуционарни облици живота и игре (револуција, погреб Лењина итд.) 23⁰/о, извидници 10⁰/о.

Друга разлика се показује у томе, што су групне игре у I трајније и обухватају већи број деце. Док се у II групи која се игра само изузетно окупи више од петоро деце, никад више од осморо, у I се нађу при игри врло често њих десеторо до петнаесторо; јављају се и групе од тридесеторо деце (што је разумљиво у играма које изводе масе, као што су „револуција“ и „погреб“). Заједно је у оба дечја забавишта — и односи се стога на оно што је вечно у детињству и независно од средине —: да се слободна стварања група мале деце врше готово искључиво ради циљева игре, и да се готово увек може утврдити покоравање већине једном детету које води.



СЕДМИ ОДЕЉАК

УЖИВАЊЕ И СТВАРАЊЕ

Глава XXIII

ПРЕТСТУПЊЕВИ ЕСТЕТИЧКОГ ПОНАШАЊА

Сродство дечје и естетичке маште примећивано је често, али обично није правилно цењено. Естетички ентузијазам је у том погледу често у обрнутом односу према правом разумевању психологије детета. Тако су детету приписиване способности и тежње у облику који се код њега или уопште не може наћи или се нађе само код изузетних дарова. Право естетичко доживљавање и стварање захтева душевне способности које уопште sazревају тек у доба пубертета; раније доба показује само претступњеве и зачетке. Стога кад се говори о „дечјој уметности“, о „генију у детету“ итд., морају се поред сличности са естетичким понашањем истаћи потпуно јасно и ознаке по којима се разликују. Уколико је млађе дете утолико се одлучније мора истицати тај захтев.

Естетичко понашање човека може имати три облика: примање, подражавање и слободно стварање. Сва три се налазе код детета врло рано. Оно је врло пријемчиво за чулне утиске који причињавају задовољство: за шарене боје, слике и фигуре, певање, свирање на клавиру, стихове са изразитом ритмиком, песме и приче. Од примања дете брзо прелази на подражавање: оно пева и говори песме са другима и за другим, препричава приче, по угледу их изводи драмски, репродукује оптичке облике према прегледу. Напослетку налазимо код њега слободно стварање у цртању по машти, раду у глини, фабулирању и игри позоришта, импровизовању арија и налажењу увек нових игара.

Једна даља одлика може се наћи у естетичком понашању, блиском игри, на шта је убедљиво указао Шилер. Уметника и онога који ужива у уметности приближава детету живот у творевини маште као таквој, способност илузије, која може уздићи изнад

окова и граница стварности и створити један привидан свет усред реалног света.

Али баш ту леже и основне разлике и то, карактеристично, јаче код естетичког уживања него код стварања.

Права естетичка пријемчивост показује се у „незаинтересованом допадању“ које изазива облик ствари приступачан чулима. Већ раније смо говорили о дечјем уживању у чулном; али највећим делом недостаје још незаинтересованост и ограничење на формалну страну чулног утиска. Врло ретко и само тренутно полази детету за руком да се безвољно и неактивно предаје естетичком уживању. Оно обично жели то што му се допада. У првим годинама пружа ручице за свачим што је шарено; кад са четири или пет година иде у шетњу, оно пред лепим стварима у излозима не каже само: „то је лепо“, него и: „хтео бих то да имам“. Кад дете чује да се пева или свира, за њега је природније да учествује колико може него да слуша уживајући мирно. Али тамо где се дете понаша рецептивно, нпр. при посматрању књиге са сликама, слушању прича, гледању претстављања неке бајке — његов дух није упућен форми него материјалу на који оно реагује задовољством односно незадовољством.

Кад је Скупинов син (4;7^{1/2}) присуствовао претстави једне бајке, свега га је закупила садржина бајке. Његова радост је била толико разуданија колико је више било радње на позорници. „Дечково осећање правде се много побунило кад је зли краљ патуљака — који је замрсио браду у једно дрво те су га онда Снешка и Руменка ослободиле тог непријатног положаја — уместо захвалности њих одвукао у своју пећину. До крајности узбуђен, дечко је непрестано махао руком по ваздуху, као да би хтео да казни злог краља, и викао: Ах, стари, гадни човек, пхи! (II, 129). — Наравно, то је све друго пре него естетичко понашање.

Уосталом, та везаност за градиво није ограничена на рано детињство; штавише може се рећи да је и код одраслог човека релативно редак непомућено чист естетички став, а нарочито код необразованог. Наивном човеку је једва могуће уопште да се потпуно ослободи интереса за садржину, сваке тенденције, симпатије и антипатије — дакле ванестетичких чинилаца. Не смеју се на основу неког теориског предубеђења потцењивати они начини понашања у којима се естетичко јавља још измешано са материјалним. Иако естетичко није готово никад изоловано у ставу малос

детета оно ипак постоји. Са све већом зрелошћу и под утицајем одговарајућег опрезног упућивања постепено ће се из уживања у сликама и играма, песмама и причама изграђивати све више и више и способност уживања у естетичким особинама тог градива. Само се мора избегавати да се из лажног естетизма већ мало дете силом одваја од садржајног интереса и преводи на формално-естетско уживање и суђење.

Али, ма да се у раном детињству још не могу очекивати трајна стања естетичке природе, ипак има повремених естетичких реакција које мање трају. У томе игра важну улогу индивидуална даровитост. Има деце која већ ванредно рано падну у немо усхићење при слушању музике, друга која имају живахно осећање за лепо слагање боја и сјајности. Видећемо то у даљим примерима.

Друга разлика између дечјег и уметничког понашања још је општија и односи се не само на уживање него и на стварање. У право естетичко понашање спада и то, да унутрашње доживљено нађе адекватан израз у спољашњем свету, помоћу кога његова вредност постаје објективно схватљива. Тек ово слагање вредносне садржине естетички утицајног облика сачињава право уметничко дело. Али за њега још недостаје детету орган, нарочито малом, јер његовом маштом влада још особина „безбрижност“ (в. стр. 275 и д.). Може та црта и омогућити детету да и поред сиромаштва у претстављању изгради своју игру у огромној разноврсности, она ипак чини да дечја активност нема ничег заједничког са „уметношћу“. На такав исти начин утиче недостатак синтетичке способности код детета, која чини да се низови његове маште крећу између збивања на скокове и једноличности. Напротив, тек у уметничком стварању влада детерминирајућа тенденција. Чак и крајњом фантастиком — рецимо Е. Т. Хофмана — влада јединство естетичке воље за уобличавањем; баш ове нема код детета.

Кад тако ограничимо стварање у раном детињству према уметничком стварању, не мислимо тиме да оно „не значи ништа“. Напротив, оно има несумњиву и зражајну вредност. Чулни утицај, који дете прима или производи, још није оштро издвојен из целине лица него је у многоме „персонално укотвљен“ (в. стр. 47); он се прима и уобличава као целостан доживљај, није још

издвојен из емоционалних покрета, моторних импулса, садржаја свести других чулних области. Али баш ова дифузност даје велики експресиван значај оним утисцима и творевинама дечјим. Тако нам могу цртежи или исфабулиране творевине послужити као симптоми за упознавање извесних персоналних црта малог детета — тренутних као и трајних. Слично игри, и продукт стварања има, дакле, дијагностички и прогностички значај. Само присталица пуног експресионизма видеће естетичку вредност већ у овом значају израза по себи; с друге стране је сада разумљиво зашто се експресионистичка уметност тако често приближава облицима дечјег стварања.

Да поновимо укратко: у уживању и уобличавању чулно опажљивих појава у раном детињству могу се наћи уопште само претступњеви, изузетно и први зачеци естетичког понашања; акција и предмети тога понашања спадају у област игре и израза, не у област уметности, и имају се стога подвргнути психолошким и биолошким законима које смо за игру маште утврдили у претходним главама. Тиме смо добили основу за расправу о појединим начинима тога понашања.

Глава XXIV

МАШТА У БАЈЦИ И УЖИВАЊЕ У ФАБУЛИРАЊУ

Почињемо говорном облашћу. Чим је дете у стицању говора напредовало толико да може без тешкоћа да разуме и само лакше изражава смисаоне везе, јавља се код њега живо уживање у примању и произвођењу већих сплетова маште у говорном облику.

1. ДЕТЕ И БАЈКА

Свако нормално дете има отприлике од четврте године па даље јаку потребу за слушањем прича. Те приче су великим делом тренутне творевине мајке или забавиље, али се још већи део црпе из материјала који постоји, наиме из збирке познатих бајки. Ова прва веза детета са књижевношћу одмах је врло интензивна. Жар, са којим деца слушају приче и стално моле за њих, неуморност у слушању увек и стих догађаја, чак строго контролисање чувања текста и осуђивање сваког отступања од њега — буде увек дивљење одраслих. И стварно, у посматрањима као што је следеће показују се врло упадљиве разлике у току интереса код малих и великих.

Д. и Р. Кац пишу (1, 81) о неком дечку (3;6) коме су у току неколико дана причали педесет пута бајку о Жаби-Краљевићу, а његово стрпљење за слушање није се исцрпilo. „Изгледало је да дете исто тако поново доживљава све обрте и изненадна решења у причи, као да их још не познаје.“

Чудновато је што је мало таквих непосредних студија изведено о понашању према бајки у раном детињству. Напротив, по средном методом дошао је брачни пар Билер до интересантних чи-

њеница. Они нису анализовали децу него књижевне творевине које њима одговарају, дакле, бајке и извели су, полазећи од тога, закључке о извесним особинама маште раног детињства.¹ Морамо само скренути пажњу на та исцрпна испитивања и ограничити се овде на неколико наговештаја, искоришћујући делимично Билерове мисли.

У књижевном интересу раног детињства разликују К. и Ш. Билер три епохе које називају према карактеристичном материјалу „доба чупавка“, „доба бајке“ и „доба робинсонско“. Средња епоха је најјаче изражена од четврте до осме године. Дакле, видимо да бајка, далека од стварности, стоји између две фазе реалистичког интереса; јер чупавко има још посла само са свакодневним радњама, важним за најраније стадиуме детињства: јелом, прањем, сисањем прста итд. У робинсонској епоси омиљеније су пустоловине и узбудљиве ситуације, јуначка дела која би се могла стварно доживети.

Даљина од стварности у епоси бајке у вези је, очигледно, са већ више пута описиваним прелазним стањем између илузије и увиђања илузије, које се може наћи баш код мањег детета. Да ли је оно „Био једном“ стварно некада било или је само песничка творевина, то је још далеко од дечјег питања и истраживања. Дете се сасвим предаје привлачној садржини, без воље да је свесно припоји или је супротстави својој животној стварности.

Свакако да се ни то душевно стање лебдења не стиче одмах. Најраније бајке су сасвим сродне реалном дечјем животу. Црвенкапа и Јовица и Марица су и сами деца и доживљавају саме дечје ситуације. Истина је да се детету отвара један нови свет краљева и принцеза, џинова и вила, као и сталних чудесних догађаја, преображаја итд. Али К. и Ш. Билер показују тачно да и ове личности великим делом нису ништа друго него велика деца и понашају се потпуно детињски.

Баш то мешање познатог са туђим мора да је погодно да тако омили детету бајку. И да бисмо потпуно разумели драж туђега морамо се сетити поново мисли поменуते већ у вези

¹ К. Билер посвећује овој теми неколико одељака своје књиге (I), Ш. Билер засебну књигу.

са играма улога. Краљевске или натприродне личности из бајке јесу прикривена испуњења дечјих жеља! Из своје сопствене слабости и оскудности оно се жељом и маштом пребацује у тај свет снаге, сјаја и моћи. Дакле, то нису само стране пустиловне творевине него отеловљења самог детета — није онда никакво чудо што носе детињске одлике.

У овом примеру јасно се испољава оваква лична веза са јунаком из чувене приче. За утицај на дете је без значаја што се не ради о правој бајци него о библиској причи.

Гинтер 3;11. Кад је Гинтер видео у једној сликама украшеној библији слику Самсона са лавом, заинтересовало га је да чује ту причу и она га је тако јако везала да ју је после стално тражио: причај о јаком Самсону! — Каже да би хтео бити јак као Самсон, и кад би срео неког лава он би га такође убио.

Гинтер 4;7¹/₂. Гинтерова омиљена личност је и сада Самсон. Кад смо га ту скоро споменули он рече: ах да, Самсон кога ја толико волим.

Даље одлике бајке одговарају примитивности дечјег претстављања и осећања: тако простота радње, недостатак сваке финије карактеристике човека, груб морал чврсте руке у коме делу одмах следује накнада у добру и злу. Нама већ познатим особинама маште раног детињства погодна је и формална изграђеност бајке: она поставља пре свега мале захтеве у погледу синтетичке способности. У њој се не дају обимни логички склопови који се морају прегледати једним погледом, него се само ниже догађај за догађајем, слика за сликом. Не захтевају се, такође, ни тешке комбинације код појединих опажајних облика; тако у дечјим бајкама нема оних комбинованих појава као што су виле бродарице које су пола рибе пола девојке итд.

Напоследку, бајка има још једно, потпуно универзално уметничко средство, а то је појачавање. Она захтева од детета само да пренесе добро познате претставе у друге димензије; тако кепеци и џинови, виле и вештице нису ништа друго до резултат повећавања количина познатих особина. Исто тако је и развоју радње појачавањем дато сасвим примитивно јединство: јунак мора увек да решава теже задатке; или се сјај појачава од сребра на злато и, даље, до драгог камења, од колибе на кућу и дворац.

Досада још врло мало знамо о психичком утицају бајке. Има каткад рационалистичких педагога који осуђују бајку јер

деци претставља један свет привида и чуда, слаби смисао за стварност и љубав према истини и снажи мрачну фантастику. Ко начелно заступа то гледиште, нема разумевања за значај који има и треба да има машта у овим раним стадиумима. За појединачне случајеве може бити каткада и тачно да неко дете због хипертрофираних склоности маште остане сувише дуго у свету бајке и стога тешко нађе пут ка реалном свету.

Озбиљније испитивање заслужује питање, да ли су за морално образовање детета увек повољна проста и укочена оц е њ и в а њ а в р е д н о с т и која истиче бајка својим супротстављањем добра и зла. Док се ова оцењивања вредности односе на чисто фантастичне појаве (нпр. виле и вештице) она нису подозрива, јер дете доцније стекне искуство да нема таквих бића. Друкчије стоји ствар кад такав жиг вредности добије нека р е а л н а фигура. Један пример ми је дошао до руку из радова у мом институту. Као што је познато у бајци врло често м а ђ е х а игра улогу вештице. У Гримовој збирци има 12 бајки са мађехом, међу њима и тако познате као што су Јовица и Марица, Снежана и Пепељуга. Свих 12 мађеха су „зле“, већином чак мисле да отстране пасторче. Једна новија студија од Хане Кин (Hanna Kühn) показала је да је теза бајке „мађехе су зле“ прешла у народно убеђење и да то схватање предусреће као компактна сила подозрења, сумњичења и опирања с в а к у мађеху, па и ону, која можда са најбољим намерама преузима свој задатак; нису ли за то сукривци и бајке?¹

2. ФАБУЛИРАЊЕ

Живахна деца се не задовољавају тиме што само чују приче; она желе да их стварају и сама: тако почињу да фабулирају.

Прве побуде за то потичу често од слушања бајки и прича; али и независно од тога живи у детету нагон, каткад необуздан, да говором олакша навалу претстава у себи. Ове конфабулације показују нам јасно све особине дечјих низова маште о којима је раније било речи.

¹ Друге сумње о душевним утицајима бајке спомињу Д. и Р. Кац (1, 79/80).

Код фабулираних прича раног детињства могу се разликовати две главне групе: оне које се односе на другога и немају ништа са личношћу приповедача; нпр. измишљене бајке, приче о животињама, приче о луткама; и оне које су повратне (егоцентричне) јер се у њима фабулира о сопственој прошлости и будућности.¹

За прву групу доносимо три примера (по један од сваког нашег детета), које нам је пошло за руком да неопажено стенографишемо.

Ева 3;4^{1/2}. Дете је често слушало бајку о Црвенкапи. Једног дана нам ју је она причала, али ју је намерно изменила да би се радовала нашем чуђењу. Карактеристично је за ђудљивост фантазије то да после кратког времена на бајку потсећају само имена „вук“ и „Црвенкапа“ и да напослетку и ови остаци нестају, те се говори о сасвим другим стварима.

„Била једном једна мала девојчица која се звала Црвенкапица и имала је на глави црвену капу. А бака, она је била болесна. А вук — но куда иде вук? — Он је отишао бакици, а бакица се уплашила. Онда се она брзо обукла и отишла је брзо Елзи. Отац бакичин — и бакица кад је опет оздравила, онда је ишла опет у шуму са Црвенкапицом, а вук је ушао с њима у арт. Онда су оне брзо побегле. А и вук је јурио са њима и онда су одјуриле к водоводном резервоару, а вук је казао: „И ја могу тако брзо да трчим.“ Отац се такође бојао вука. А Црвенкапица је плакала и Црвенкапицу је вук већ до крви ујео за прст. А Црвенкапина Маџица, она је плакала. Вук је отишао к Маџици али је онда Маџица викала; он је брзо одјурио у шуму, онда Маџица више није плакала. (Мала пауза; Мајка пита: је ли готово? Али Ева не прима ту сугестију и одговара): Не, још не. Водоводни резервоар могао је већ да иде за Берлин. Сад је готово. Долази мала Маџица мале Тее; Маџица, њу већ треба носити. (Мајка: „Ко је та Маџица?“). Једна мала девојчица. Ми смо једном, приликом зидања, видели зидареву Маџицу, али праву, животињску Маџицу. Ова Маџица је била девојчица Маџица.

Много заплетеније су биле конфабулације које је стварала Хилда око 3;0. Неколико недеља захватила ју је права манија

¹ Према схватању психоанализе све су акције дечје маште егоцентричне. Разлика би — по њој — била само у томе да ли је веза са личношћу отворена или скривена (симболичка). — Али кад се прочитају дањи примери у тексту, може се признати да постоји нешто као чисто задовољство у фабулирању. Само вештачким тумачењима могу се свим тим испољавањима подметнути тајне егоцентричне тенденције — па чак и еротичне.

фабулирања (која је доцније потпуно прошла). Нарочито за време јутарњих часова она је избацивала бесконачне приче; она није тражила да се улази у садржину прича, да се пита и одговара; морао је само да буде неко присутан да би имала осећање неког одјека.

Из једне такве приче можемо овде дати само извод, пошто имамо мало простора. Прича није имала детерминирајућу тенденцију, али је ипак имала средишни мотив: *ж и в и н а р н и к*. Дете је све доводило у везу са кокошима што год му је пало на памет. Иначе влада хаос; ток одређује каква било асоцијативна веза, случајан поглед неког предмета у соби, додир са нечим итд. Често почиње реченица чији крај она сама још не зна. Тако је, као да се бујица речи не сме прекинути ни по коју цену; а да се само не би јавиле празнине морају се узимати какве било допуне, које после служе као полазне тачке за нове асоцијације. Са моторним нагоном говорних органа везан је увек исти нагон целог тела; Хилда скаче и јури тамо-амо, баца се на отоман, устаје опет, поједе јаје без уобичајеног интереса, нестрпљиво, само да може настављати своју причу. — Неколико одломака са објашњењима.

И онда они затворе кокошија врата и онда легну унутра саме, затворе очи и чврсто заспе. Али гле, ја сам видела да данас не једу траву, видела сам да једу сено. (Мајка: „Покошена сушена трава је сено“). Али гле ствар је у томе, кокошке су појеле сено.

Али гле, онда је дошла једна велика столица (баш је отрчала к столици) и кокошке су се попеле на њу. (Мајка: „Ах“!). Но да, онда су оне добиле неку књигу рођења..... Види кокошију пећ: пилићи су је наложили. Онда су донели из кујне дрва и угаљ и једну кутијицу у којој су светлости (описан назив за кутију жижица, који онај још употребљава). Онда упали лампу певац. Пилећи тата и пилећа мама, шта они хоће данас? (Очигледно није знала шта ће с њима). Они ће данас доћи к столу и јести чорбу..... А ту је умиваоник, онда су се кокошке опрале, па су дале малог кокошјег братића на сто за преповијање и опет га обрисале.

Онда је дошла једна фина, нова књига; толико слика! У њој су биле толике вештице, тако црне! Али гле, оне немају дуге носеве, оне су већ смањиле носеве; онда су се опрале. Гле, види кокошију вештицу!

Гинтер 5;6. Из много вишег стадиума развоја фабулирања потичу приче нашег сина, које је он обично причао мајци увече, лежећи удобно у кревету. Дајемо као пример једну причу о

ватрогасцима. Било је за време летовања у Бинцу; дан пре но што је створио причу он је са великим интересом гледао вежбање тамошњих ватрогасаца на једној кули. Почетак нисмо могли записати, а гласи отприлике: ватрогасци су се попели на кулу. Онда од речи до речи даље:

и онда су пали на ружу; ту није било трња а они су се ипак уболи. Онда су их набрали (руже) и отишли кући к његовој жени. Ту су били ватрогасци и онда је ватрогасац направио венац за његову жену са светлим и тамним ружама; њих је донео својој жени и она спава. (= је спавала). Онда је ватрогасац наместио полако да се она не пробуди. Онда су узели своје велике лестве и попели се на њих; онда је казао човек: „То је лако код других кућа, ви се морате вежбати друкчије; кад кућа гори не можете тако; онда ћете донети лестве и изгубити пут“. — казали су ватрогасци и нису залутали. Онда су брзо донели велике лестве из куће за пењање и попели се на њих. Онда су одмах угасили оџак лепе куће и однели опет лестве кући. Онда су били уморни и онда су се свукли и легли у постељу и спавали. Онда су дошли разбојници и ставили су полако лампу на ћебе и упалили и онда опет угасили и нису ништа украли.

Примећује се како и овде још влада ђудљивост маште. Прича се састоји из четири или пет фаза, које се повезују са ранијим или само основним мотивом „ватрогасно друштво“ или чак, као крај, једним „онда“. Али се бар у свакој фази познаје већ јасно утицај детерминирајуће тенденције као код мотива о венцу од ружа и гашењу оџака.

Даље, дечко показује већ свесну намеру да својој причи да облик бајке. Зато употребљава парадоксну противречност као средство за изазивање дивљења. Ватрогасци падају на ружу која нема трња и ипак се убоду! Разбојници упале нарочиту лампу и —ништа не украду! — На тај начин покушава дечко да убаци у своју причу неочекивано, чудновато, што је осетио да постоји у бајци.¹

Нешто друкчију боју имају „егоцентричне“ конфабулације у којима дете умеша у догађаје и своју сопствену личност. На тај начин садржај губи своју ванвременост; доводи се у везу са временом дечјег живота у прошлости, садашњости и будућности.

¹ Још један пример овакве измишљене приче налази се код Гроса (I, стр. 152).

Ако почнемо последњим, то је сваком детету својствено фантастично сликање будућих задовољстава. Колико прича почиње: „Кад будем велики“, или „Кад будем ја мама“. Али право доба ових кула у ваздуху будућности пада у виши узраст од онога којим се овде бавимо. Мало дете још сувише живи у садашњости; оно слика себи ову или ону појединост, коју хоће да изведе кад порасте; али још не може бити говора о обимном, потпуном фабулирању целе те будућности.

Према нашим посматрањима јављају се у петој и шестој години први такви спојевни маште; али они се још увек односе на блиску будућност. Повод за ово дају нарочите свечаности које се очекују; тако недељама пре Божића не само да се живо радују него у машти и претходно доживљавају очекивана уживања — отуда свечаност може каткада донети разочарење.

Кад је Гинтер био 4;9 славио се сестрин рођендан и отада се по његовој глави врзмао његов рођендан: „Готово свакодневно је понављао — у неколико варијаната — састављен програм, који је био сасвим претежно гурманске природе, али је ипак садржао неколико идеалнијих задовољстава. Једном је започео: молим за рођендан зрна какаоа, знаш, већ за доручак переце. За ручак бих хтео снежну супу, црвени купус и... дакле мркву. За мој рођендан хоћу да добијем на сто жути шебој и споменак — и пиленце итд.“

Развијеније је једно маштање његове сестре кад је била старија годину дана (5;9): требало је да јој мајка да нешто да ради чиме би хтела да заради новац. Новац хоће да преда власнику куће, да дозиди још једну, али велику, собу за њене лутке. Она је већ смислила како ће да изгледа намештај у тој новој соби и где ће да висе слике.

Илузија је у овим маштањима о будућности вероватно потпуна; дете је бар у том тренутку убеђено да све може тако бити и да ће баш тако бити како оно замишља. Још је код њега врло слабо развијено разликовање могућег и немогућег, вероватног и невероватног. Тако је Хилда била озбиљно разочарана кад јој је мајка морала објаснити да би остварење њеног плана о соби, њеном зарадом, наишло на непремостиве тешкоће.

Кад се конфабулације односе на дечју садашњост онда имамо посла са правом игром, о којој је било речи раније.

Напротив, потребно је говорити још о фантастичним причама везаним за прошлост. Према своме спољашњем облику оне утичу као искази о стварним доживљајима; а пошто имају нестварну садржину може их посматрач лако сматрати

или за обмане сећања или чак за лажи. Стварно нису ни једно ни друго, него један други облик нетачног исказа: „фантастично изопачавање исказа“¹

Специфична разлика јесте карактер игре код исказа, са свима особинама игре, нарочито са слућењем или јасним увиђањем илузије. Код обмана сећања дете покушава, ма да без успеха, да реконструише доживљену стварност колико уме. Код лажи се намерно измени стварност, у нади да се тиме постигне нека добит или избегне непријатност. Дакле, у оба случаја су озбиљне радње. Напротив, фантастичан исказ је игра као и свака друга игра, само што дете у њој доживљава своју замишљену улогу не као садашњу него као прошлу. Не постоји начелна разлика у томе да ли дете, замишљајући садашње „куповање“, иде по соби, застаје код једних врата као да је код трговца, тражи масло и јаја и каже „хвала лепо“ итд. — или да ли изоставља радње, пребацује сличне замишљене догађаје у прошлост и каже: то сам купио.

Уколико досадашња разматрања допуштају закључак, изгледа да фантастична игра исказа цвета нарочито у четвртој години живота.

Ева (3;5) је била код мајке у кујни; кад је ова хтела нешто да јој прича, она је претекне: хоћеш ли да ти причам нешто о једној малој беби? Мала беба направила убодом рупу, једним убодом кишобраном направила рупу. Кад га је отворила она се убола право у главу. Ја сам онда брзо истрчала и донела фластер. Отац ми је дао велики фластер а ја сам га откинула (додаје за објашњење: ја сам мајка) — и олизала и залепила на главу; а кад је отпао, ја сам залепила нов. Али онда је беба плакала.

Ова конфабулација одликује се логичком повезаношћу. У њој се не могу приметити иначе чести скокови маште.

О Хилди пише кад је била истог узраста (3;5): „Већ одавно воли Хилда да прича приче као да их сама доживљава, приче које имају свој корен ма у чему што је чула, али их њена машта јако измени и украси. Наравно, далеко је од нас да ометамо њено стварање. Тако је Хилда причала мајци у шетњи у Шраберу-у отприлике ово: Ишла сам са лутком у нову шлеску колибу, ту су биле мачке, једна велика мачка и мале мачке; велика мачка је била црна а мале су биле беле..... итд.

¹ Опширно о томе у глави IX монографије II од С. и. W. Stern, из које је понешто узето од речи до речи.

—Додатком „са лутком“ обележава Хилда свесно илузиону природу своје приче не само у овом случају него и у многим другим. Понекад припише, чак, неке мале грехе лутки — тако кад су је опоменули да кида лишће у башти: лутка је кидала лишће, добије батине. — Такве кривице није никад пребацивала на жива лица — доказ како такви искази имају карактер игре.

У овим примерима дете је потпуно изнад илузије. Али постоји и у играма исказа исто као и у другим играма онај захтев, да се бар привремено потпуно преда илузији, да се очува привид збиље. Из тога се може изродити отпор против исправљања, који је већ врло сличан са правом лажи а ипак није лаж.

Ева 3;5. „Говорили смо о Хилдином прибору за шивење а Ева каже као у игри: И ја имам прибор за шивење, поклон од старатајке. — Хилда и Гинтер су били јако зачуђени, а ја сам објаснила: „Ах, Ева се само шали.“ На то ће Ева: Не, збиља сам добила један од старатајке — на шта њен брат узбуђено: „Ева то је лаж!“ Из обзира према старијем брату и сестри, који су већ тачно разликовали лаж од истине, нисам могла да оставим тај фантастичан исказ; казала сам Еви да донесе прибор за шивење. Она се на то ожалостила и борила са сузама; али је доста потрајало док се одлучила да одговори одречно на наше поновљено питање да ли је добила прибор за шивење“. — Можда ће неко подвести овај случај под рубрику „лаж“; али само записане речи нису још довољне за стварање суда о догађају за чије тумачење може бити одлучујуће само непосредно доживљавање целокупне ситуације у њеном развоју и посматрање изражајних покрета који је прате.

У оним раним годинама у којима се код детета стално преплићу стварност и привид, сасвим је природно кад оно ту игру са стварношћу пројцира и у своју прошлост. Наравно, у доцнијим годинама се мора захтевати од детета разликовање тога, у којим ситуацијама сме да се игра својим причама, а у којима мора да репродукује стварност.

Глава XXV

ДЕТЕ И МУЗИКА

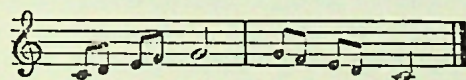
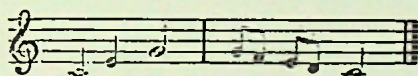
У научном испитивању детета досада је маћехински обрађиван однос малог детета према музици; изузев две експерименталне студије постоје само поједина узгредна посматрања.

Даћемо прво нешто материјала из наших забележака у дневницима.

Као што се доцније показало, Гинтер има натпросечан дар за музику. Он је у томе знатно даље од својих сестара. Та разлика се показује јасно већ у првим годинама.

Гинтер 1;10. „Г. се много радује певању. Он често певуцка сам, обично њему познату мелодију: „Хоп, хоп, хоп — коњче јури галоп!“ На ту мелодију пева он, такорећи, све што га интересује; узме, нпр. лото-карту са насликаним коњем и пева: гrr-гrr-гrr-гrrгrrгrrгrrгrrгrr! Ритмички је песма увек тачна; он схвата увек однос између „више и ниже“, ма да не остаје узек иста тонска лествица. „Зечић у рупи“ пева до половине такође ритмички савршено тачно, наравно без речи, остало само донекле. Мислимо, да је дечко музикалан“.

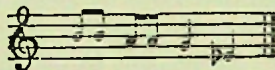
Гинтер 1;11. Г. воли да пева и пева много, свакако без обимног програма, али оно што пева ритмички је врло јасно и тачно, мелодички прилично добро. Његова главна мелодија је песмица „хоп-хоп-хоп коњче јури галоп“ коју он пева у две варијације:



Наравно, нису тачни интервали и тонски род; ипак је каткада следовање трозвука у првој варијацији сасвим чисто; у скали која опада

ступњеве обично развлаци сувише. Ту мелодију је ретко кад слушао од нас, а сада већ одавно уопште не; он је пева неуморно, нарочито увече у постељи, кад се играмо са њиме. Текст је врло различит: пева га као гу, пуф, ваувау, мама, тата, лилде. Кад сам му једном отпевала прву половину: „мамамамама“, он је завршио враголасто: татататата. Данас смо слушали непримећени док је певао у постељи прво песму мама, затим командовао: сви!, и напослетку на исту мелодију тата.

Још је интересантнија ова чињеница. Још пре више недеља — може бити три месеца — слушали смо да непрекидно пева једну мелодију која је морала бити његов производ јер није била слична ни једној коју је чуо. После дуге паузе чули смо је ту скоро поново; певао ју је много пута са хаха:



Каткад је г било сувише дубоко, последња нота се колебала између еs и d.“

Гинтер 2;9. „Изгледа да је Г. музикалан. Он воли да пева и сав је срећан кад отац свира на клавиру. Онда он седи мирно на столицу у другој соби или стоји до самог оца, гледа његове прсте и лупка својим прстићима полако по дасци, не водећи рачуна о речима из песме која се пева. Кад му се дозволи да „свира“ он обично лупка нежно по диркама, наспрот Хилди која „музичира“ истовремено целом шаком или неколиким прстима.“

Гинтер 4;6. „Сад много воли да звижди — подражава оца. Интересантно је да звижди музикалније него што пева. Задаје нам да погађамо коју песму звижди — исто као што ради отац са децом.“

Гинтер 5;6. „Данас је отац музичирао са децом. Гинтер је певао сасвим тачно неке народне песме. Затим му је дозвољено да покуша не би ли саставио мелодију (једним прстом на клавиру). Пробудила се његова честољубива ревност; он је покушавао и покушавао, трљао често очи из којих је већ избијао влажан сјај — код њега су сузе увек близу кад му се пробуди честољубље — и, уз очеву помоћ — он је напослетку откуцао: „Кукавица, кукавица зове из шуме.“ Весело узбуђен, довикнуо нам је да уме да свира на клавиру и ватрено и журно нас узерио у своју вештину.

Хилда 3;8. „Код Х. је сада карактеристично велико уживање у певању. Она пева дуго без прекида, и то, садржина њених песама је смеша свих могућих речи из познатих песама са бесмисленим гласовима које она ствара врло лако. Њено певање није мелодично — напротив етнолошки претставља врло низак ступањ културе — али је снажно и кипти животом.“ (Неколико дана доцније). „Између многих нехармоничних тонова појави се каткад понеки део неке тачне мело-

дије, тако нпр. тачан почетак песмице: „Игра коло наоколо“. Ритам је у свим случајевима приближно тачан. Кад јој отац пева она још не може тачно да га прати; штавише, она несметано лева тај исти текст и истим ритмом, али по својој мелодији.

Да покушамо укратко да нагласимо неколико основних црта понашања раног детињства према музици, како се оно развија у три главна облика примања, подражавања и слободног стварања мелодије.

У извесном смислу музика је прва од свих уметности која је приступачна детету; јер већ дете које још не говори напрегнуто слуша певање и свирање клавира. Чак и тако неуметничке монотоне мелодије, које мајка пева детету, имају чудновато олакшавајући утицај: немирно дете се смири и напослетку заспи. Очигледно, од те песме полази, нарочито ако се понавља једнолично, непосредан физиолошки утицај, сличан утицају ритмичног љуљања са којим се често везује певање.

Следећих година јавља се право уживање у слушању музике. Свакако, не треба ни њега већином сматрати још као чисто естетско разумевање. Мирно слушање, потпуно предано утиску, јавља се несумњиво, али траје ретко када дуже време; где се ипак јако изрази, може се наслућивати натпросечна склоност музици. Али код већине мале деце чувена музика се претвори одмах у сопствено кретање: за њих је јединство сензомоторнога нешто што се по себи разуме. То моторно учешће не протеже се само на тонски продуктивне органе — тиме што дете учествује у песми — него на цело тело. Деца означавају такт главом, руком и ногом, корачају са војном музиком, скачу и играју уз песме које им се певају, прате заједничко певање играњем кола. Та околност, што је за дете музика у прво време несамосталан моменат једног опште сензомоторног доживљаја, утиче на то да је за дете у тој раној епоси нарочито упечатљив ритам. Јер он није, као мелодија, ограничен само на област тона, него се схвата и подражава свима сензорним и моторним органима.

Експериментално испитивање ритмичких способности детета у забавишту вршили су Балдвин и Штехер (стр. 141). Деца су имала да дају такт ударањем два штапића према маршу који свира фонограф. Ритам који она производе регистровао се

аутоматски електричним преносом и могао се упоредити са правим ритмом тога музичког комада. Показали су се сви ступњеви ритмичких способности: од потпуног хаоса у куцању ритма, који стога није био ни у каквој приметној вези са музиком, до потпуно тачног и сталног слагања са наглашеним деловима такта музичког комада. Значајна је независност ове акције од узраста; неколико најбољих успеха показали су најмлађи испитаници (трогодишњи). — (Слично се показало и у испитивањима школске деце. Очигледно је да ритмичка способност почива толико на урођеним разликама склоности, да промена узраста не игра приметну улогу).

Белајев-Егземпларски је дошао до интересантних резултата утврђивањем утицаја музичких комада на шестогодишњу руску децу. Деци су свирани разни комади а она су имала да „погађају шта је то.“ Дечји искази су били врло различити; одлучујући утицај проистицао је већином од ритма и темпа (сасвим јасно из исказа да је то „марш“, „игра“, „успаванка“). Али врло често су се на ритмички доживљај надовезивале непосредно конкретне оптичке слике, које су деца сасвим наивно сматрала као садржину музичких комада. Примери: музика је била као кад се сахрањује Лењин, или: терају краве на пашу. Уколико учествује музички моменат он утиче на стварање тонске слике: тако је као да трче коњчићи, — долазе ватрогасна кола, итд.

Изгледа да раном детињству потпуно недостаје осећај за хармонију. Показало се, бар у огледима које су вршили Руп (Rupp) и Белајев-Егземпларски са децом од шест и седам година, да су деца примала клавирске мелодије са истим задовољством кад је пратња била исправна, као и кад је била потпуно дисхармонична, неподношљива за уши одраслих. Нпр. D-dur мелодија са Fis-dur пратњом!). Изузетак у томе чинила би само деца изванредно музички даровита.

На тај начин музикалан развој појединца показује ред ступњева сличних онима кроз које је, очигледно, прошло човечанство: ритам, мелодија, хармонија.

Способност поновног упознавања музичких творевина спада такође у област рецептивног понашања. Деца од четири и пет година у стању су често да именују читав низ пе-

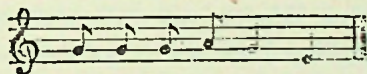
смица које им се отпевају или отсвирају. Већ код детета тог узраста постоји способност за поновно упознавање песама само према ритму који се откуцава, дакле без мелодије.¹

Друга фаза је репродуктивна: певање чувене песме са и за другим. У томе се код просечног детета показује тако лепо естетичка безбрижност детета: ако пева с неким другим није му нимало стало до тога да пева исту мелодију; ако пева само за себе интервали су му исто тако мало чисти. Чак се каткад задовољава тиме што обележава правце мелодије само приближним дизањем и спуштањем гласа. Опет је ритам тај који се релативно најбоље репродукује. Знак је нарочито склоности (дједуше прво само за област музичког памћења) кад деца већ врло рано певају донекле тачно своје песмице.

Јављају се такође и друге врсте репродукције: звиждање — готово само код дечака; каткад и први покушаји на инструментима.

Заслужује да се истакне случај — који нам је достављен као веродостојан — једног двогодишњег дечка, који је могао прилично тачно да пева са лала неколико песмица још пре но што је могао да говори. Дечко је употребљавао своје песмице као средство за изражавање и саопштавање уместо говора. Тако је он обележавао птице које лете мелодијом „Долетела мала птица“; на дрвеће је указивао мелодијом „О јелко“ итд.

Пошто у дечјим песмама и мелодијама за играње кола имамо типичну музичку уметност одређену за рано детињство, то би на први поглед могло изгледати могуће предузети испитивање слично онаквом какво је вршила Ш. Билер с обзиром на приче, тј. наћи мелодичне праструктуре које највише одговарају дечјем духу. Позната ми је о томе само једна старија хипотеза од Кенига (König), да постоји нека врста „прамелодије“ која изгледа отприлике овако:



¹ Ово је утврдио Силверстолп код своје деце.

Она је карактеристична по томе што прво расте затим опада, не прелази обим једне кварте, нема полутонова и има терцу као малу терцу. Стварно, ту структуру имају најпростије песмице као „Опа цупа јахачу“, „Игра коло наоколо“ и многе успаванке.¹ И горња забелешка о Хилди показује да је то тема од свих које су дошле до њеног ува најлакше приступачна њеном духу и задржала се у памћењу.

Ипак би било погрешно видети у овом мотиву зачетну ћелију целокупног човековог стварања мелодија. Може он бити најпростији и најприступачнији од свих мотива који се могу пружити детету у нашем европском музичком систему; али је још првобитнија музика од ове слушане и репродуковане она коју дете ствара потпуно из себе, оно „певање по себи“, које није ништа друго до ослобођавање својих потенцијалних снага и стога показује непосредно и неизмењено његов унутрашњи живот. Већ горња белешка о Хилди показује да је њена примитивна песма имала тонску скалу претежно онакву каква се не прилагођава лако нашем систему мелодија и хармоније.

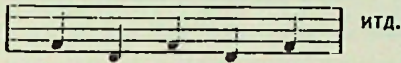
Ове праве дечје „пра мелодије“ врло су интересантне; иако се не могу подвести под гледишта наше култивиране тонске естетике, не сме нас то одвратити од психолошког испитивања, исто тако као и примитивни дечји покушаји цртања.

Стога се мора сматрати као заслуга што је покушао Х. Вернер (I) да егзактно утврди и анализује та музичка дечја прастварања. Он се послужио фонографом; деца од 3³/₄ и 5 година потстакнута су да ма шта отпевају у лепи „аутомат за чоколаде“, који им је за то давао као награду комад чоколаде. Овом привидном игром могла се јако смањити дечја збуњеност. После тога су фонограми испитани тачно с обзиром на своју тонску висину, ритмику итд. и претворени у ноте. Раду су приложена 65 примерака таквих нота.

По Вернеру првобитни облик дечје мелодике је мотив мале терце и то која опада. Претступањ тога чини дечја вика која прелази постепено (*glissando*) од вишег ка нижем. Почетак „мелодије“ је ту, чим се јаве два издвојена тона на место прелазног

¹ О једној сличној шведској мелодији, коју су очигледно створила деца, извештава Силверстолп.

тона. Праинтервал пада стога, што је на почетку главна енергија мелодичног пражњења, а са опадањем издисања се аутоматски везује све већа дубина тона. Али пошто се један такав прост мотив не производи само једном него више пута (као сви облици дечјег изражавања), то се при прелазу од завршног тона првог мотива ка почетном тону поновљеног мотива јавља повишавање тона. Синтезом више простих мотива постаје тако мотив који се спушта и пење:



Цели тонови и полутонови стварају се тек секундарно из два разлога: прво, јер постоји тежња да се попуне скокови између оба тона мале терце; друго, слабљењем употребљене енергије за време певања интервали се постепено смањују; тако постају прелазни тонови и тонске поступности, које нису једносмислене и чисте — насупрот праинтервалу. Четвртине које се ту јављају нису, дакле, знак нарочите развијености (као можда у нашој најмодернијој музици), него су ненамеран резултат интонирања које не води рачуна о чистоти интервала.

Чиниоцима које спомиње Вернер, као оне који одређују спонтано стварање мелодије, мора се — како се мени чини — додати још један: пропратно клађење тамо-амо. Не смемо заборавити да ове прापесме нису само појаве ува и гласних органа него у њима учествује цело тело. Ови пропратни покрети врше се сукцесивно двострано: дизање и спуштање неког уда, или измењивање десне и леве ноге, нагињање главе десно и лево, клађење целог тела итд. То клађење изражава се у мелодији у измењивању висине и дубине. Тако ће дете једва некад произвести монотono понављање мотива мале терце, а да при томе не клати тамо-амо ма који део тела. На нешто вишем ступњу развоја не везују се за кретање тела поједини тонови него тонска поступност која расте и опада. Ту би спадала Кенигова „прамелодија“, која — као што смо нагласили — има карактер елементарног уљуљкавања, својим током који се прво пење затим опада.

Вернер покушава на основу свога материјала да нађе пет ступњева развоја у дечјем мелодиском стварању. Лист VII даје за сваки ступањ развоја по један пример према фонографским снимцима. Вернер карактерише ступњеве на овај начин:¹

Први тип: мотив двотонске мале терце, која опада заједно са дериватима изазваним сужавањем обима мелодије. Стално понављање. (До 3 године).

Други тип: мотив од три-четири тона, који опада или се пење и опада, обима до мале терце, дисконтинуитет у пењању и опадању, тонски крај исте дубине, обим тона (амбитус) велике терце, интервали мале терце максимални, смањење обима мелодије (амбитуса) и сталног понављања. (До око $3\frac{1}{2}$ године).

Трећи тип: мотив који се састоји из више тонова, са понављањем каденце, пењањем и спуштањем; сужавање амбитуса каденце и настављање каденце, континуитет у пењању дисконтинуитет у спуштању, тонски крај исте дубине, обим до умањене квинте, тонска поступност од мале терце до полутонова. (До око 4 године).

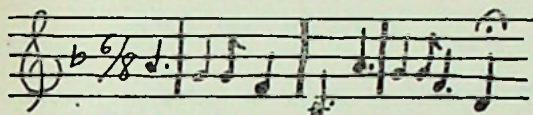
Четврти тип: мотив који се састоји из више тонова, са почављањем пењања, пење се и спушта, понављање делова каденце, континуитет у пењању и спуштању, завршавање на средњем тону, обим до умањене квинте и интервали са минимумом од четвртине тона. (До $4\frac{1}{2}$ године).

Пети тип: мотив више тонова са две највише тачке и музикалним прекидом, са минималним интервалима од четвртине тона, са континуитетом у пењању и опадању, максималан обим је умањена квинта. (До 5 година).

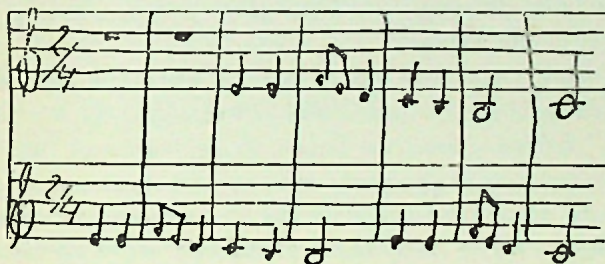
Код ових несумњиво интересантних чињеница не сме се заборавити граница која се морала направити експерименталним произвођењем мелодија. Деца нису певала спонтано него по упутству; стога је ипак друкчије цело њихово стање него кад певају кад и како им је у души. Зато је у сваком случају интересантно да Гинтерова прва спонтана мелодија, коју смо за-

¹ Werner I, стр. 61—62. — Објашњење: „амбитус“ = обим тона целокупне мелодије. — „Тонски крај исте дубине“: мелодија се свршава више пута поновљеним најдубљим тоном.

бележили, (стр. 354) има додуше са Вернеровом шемом заједнички правац који опада, али не и мотив мале терце и мали обим мелодије уопште. Али колико та тема мора бити блиска дечјој природи показује чињеница која изненађује, да је готово потпуно исти тонски низ забележен код једног енглеског детета (2;4) као прва спонтано отпевана мелодија.¹ Дакле, и ту је, можда, у питању тако нешто као „прамелодија“:



Можемо овде само укратко споменути забелешке које је направио енглески музичар В. Плет (Platt) о првим мелодијама његова два сина до њихове четврте године. Теме су великим делом већ врло блиске уобичајеној музици; остаје неутврђено, да ли то зависи од необичног дара деце, сталног слушања музике у кући, или од бележења у правилном систему нота и текста. — Интересантно је да су оба дечка у доба од 4 одн. 3 године сами пронашли принцип канона. Они су певали нпр.²



¹ Platt, стр. 5.

² Platt, стр. 16.

Глава XXVI

ВИДЉИВИ СВЕТ

Већ смо се често освртали на бескрајну област оптички опажајног света; потребно је овде додирнути га само уколико је за дете предмет уживања, израза и графичког претстављања.

1. ПРИЈЕМЉИВОСТ ЗА ВИДЉИВЕ ПОЈАВЕ

Код ове пријемљивости могу се (слично као у музици) разликовати две врсте: опште-персонална и специфично оптичка.

Дете види првобитно не само оком него као цело лице. Око чини само улаз у јако изражајан општи доживљај. Да покажемо одмах неколиким примерима шта се мисли тиме. Доцније, кад буде речи о прецртавању, моћи ће се објаснити још више.

Код мога унука сам посматрао са изненађењем ово: дечко (2;1) је добио лутку у једној њему страниј кући и носио је да „мирише“ биљке у зимској башти, говорећи сваки пут: хапси. — Слог ха изговарао је средњом висином гласа, затим је избацавао после мале паузе оно пси неисказано високим, пискавим тоном. Нешто слично му је показивано вероватно често приликом миришања биљака. Али сад се десило ово: пошто је донео лутку да мирише више малих цветића који су стајали ниско на плетеном сталку за цвеће, дошао је до једног прилично високог каучуковог дрвета које је стајало нешто више и пружало се високо. Одмах се променила висина гласа за хапси: наместо јасног пискања одјекнули су слогови прилично дубље, висина гласа се смањила. — Дакле, види се: високи, пискави тон припадао је малим цветићима; каучуково дрво које је изгледало велико,

променило је одмах целу ситуацију, створило тотални доживљај „велики“, што је одмах непосредно одговарајући изменило и гласовно изражавање.

Гинтер 3;2¹/₂. Једну бесмислену шкрабарију коју је сам створио (види фигуру), назвао је одмах „рука која грди“. Кад смо га после поново питали како је изгледала рука, он ју је окарактерисао речима: увек забрањивала тако. — Нејасна сличност цртежа са руком са уздигнутим прстом била је довољна да му изазове доживљај једног афекта као опште ситуације (мајчино нерасположење и забрана). Није можда тако да су га црте потсетиле на такве догађаје; не, он их је у њима опазио непосредно; саме линије су „грдиле“ (овај је израз изгубио потпуно свој акустичан карактер и односи се само на нијансу афекта која му је у основи)¹.



Кад се Гинтер 5;6 много бавио бројевима, они су — било да су били штампани било да их је писао сам — код њега оживљавали у врло покретљиве индивидуе: 5 изгледа као да јури, а 6 као да иде полако. (5 је било нешто мање и косо више него 6). —

Сасвим аналого изразило се Скупинов син у истом узрасту, кад је написао цифре у погрешном положају: тај број је бупнуо на главу; овај се преврће преко главе —; једна седмица, написана наопако (као у огледалу): хоће само другима да каже добар дан —. (Скупин II, 189).

Пријемљивост за специфично оптичко много је мање примитивна него ова „персонална оптика“; у њој мора да је наступило осамостаљење појединачног момента доживљаја, које је просечном детету могуће само повремено и фрагментарно. Чешће јављање је доказ нарочитог оптичког и естетичког дара.

Прво да изнесемо примере за уживање у бојама и у слагању боја.

Код мале Лоре Е. јавила се врло рано пријемљивост — у исто време и осетљивост — за оптичке вредности. Већ за 3;6 забележила је мајка ове речи:² мамо, ти си ми сувише шарена. — (Зашто?) Јер имаш плаву блузу и лила сукњу. — 4;4. Ко је удесио тако лепо чинију, као слику? То изгледа тако лепо — јабукe са вином, испод тога жуто, преко тога зелено. — 4;9. Види, облаци опет изгледају лепо; плави као небо, бели и ружичасти.

Код наше Хилде забележили смо прву такву примедбу 4;8¹/₂. Она је ставила један лист у сребрну чашицу и казала: зелено и сребрно

¹ Упореди о овоме горе (стр. 161) споменути, сасвим сличну употребу речи „грдити“ код Скупиновог сина.

² Toni Ehrlich, стр. 510.

слажу се лепо. — 5;1^{1/2} посматрала је Х. једну муву: како лепо изгледа кад лети мува. — Мајка: „Па како изгледа?“ Тако златно —.

Гинтер 5;11^{1/2}. „Он схвата сва слагања боја и диви се срдечно лепотама које други и не виде. Та способност је урођена. Он расте у потпуно истим приликама као његове сестре које не осећају тако фино. Синоћ смо, нпр. позвали децу из деџе собе, још прилично осветљено дневном светлошћу, у салон ради музике. Салон је био већ доста мрачан због спуштених завеса, само је на једној страни клавира горела петролеумска лампа у црвено-жутом сјају. Сестре су ушле не реагујући ништа на то. Гинтер је дошао нешто доцније, за-стао на вратима и узвикнуо задивљено: Ах, како то лепо изгледа, тако мрачно и онда лампа! —

Посматрао ме је при спремању доручка; давала сам затворено црвене јагоде на жуту кору киселог млека. Он ми скрете пажњу: како лепо, црвено и жуто, зар не! — Јуче ме је у истој прилици молио да направим на млеку звезду од јагода. Чак и ту он посматра не само погледом жеље него и погледом естетичког допадања.“¹

Изгледа да естетичко уживање малог детета у почетку више изазивају природне појаве него уметничке творевине. Можда то долази отуда, што пред природом мора да се повуче сам по себи материјални интерес и себичан покрет воље; тако се ослобођава пут за правс естетичко понашање. Дражи предела, цвркутање птица, облаци и звезде — „за њима се не жуди, у њиховом сјају се ужива“. Уживање у природи изгледа да се буди од 4;0.

Лора Е. обично је употребљавала израз „свет“ за утиске који су је испуњавали преданим уживањем. 4;3: Види како свето изгледа месец. — (Како то свето?). Јер изгледа тако жут и леп и вечерњи. — 4;1: Мајко, хоћу да ти нешто кажем на уво. Јуче ми је баш било свето у души; било је тако лепо и сунчано, пезала сам у вењаку и сида је дошао звук звона у вењак и онда сам гледала кроз прозор. (Tonі Ehrlich, стр. 512).

Од наше деце Гинтер је имао најјаче и најспонтаније уживање у природи.

Гинтер 4;1^{1/2}. Вече у доба пуног месеца у планини. „Децу смо изнели још једном из постеља да виде месец изнад брда. Гинтер рече са заносом: Ах, ала је то лепо, ала је то лепо; не, како је то лепо! — Гинтер посматра природу; он се искрено одушевљава, има урођен смисао за уживање у њеној лепоти. Пре неколико дана погледао је он случајно напоље и рекао: Ах, мамице, како лепо изгледа

¹ О Гинтеровом нарочитом интересу за боје в. такође стр. 269 и 273.

дрвеће у башти кад га обасјава сунце! — Кад је зашло сунце он је приметио: Пре је небо било златно, сад је црвено. —

4;10. „У шетњама диви се он свему што пружа природа; доноси нам сваку сламчицу, сваки цветић, свако перце од птице, одушевљен лепотом онога што је нашао.

4;10^{1/2}. „У нашим саксијама на лођији засејали смо каранфиле који још нису цветали. Ту скоро Г. лупну рукама видећи их, скочи и завика: Ах, баш ћу се радовати кад процветају каранфили!

4;11. „Десио се важан догађај. Нашли смо отворен један пуљак каранфила и позвали децу на лођију. Гинтер је прилазио са затвореним очима; тако је прошао кроз спаваћу собу, да би имао потпун утисак одједном, кад стане пред сам цвет.“

5;11. „Одувек је био одушевљен за шуму; нарочито кад је дрвеће густо а над земљом се шири право шумско предвечерње распложење, онда је срећан.“

2. СЛОБОДНО ЦРТАЊЕ¹

За свако дете је извор живог задовољства рад писаљком или каквим другим средством за цртање. А пошто је у том послу лако скупљати и посматрати његове производе, то је баш та дечја активност била испитивана нарочито много. У првом реду посвећена је пажња — и с правом — слободном цртању, тј. оном које проистиче из дечјег спонтаног нагона за стварањем и претстављањем и стога је неизмењен израз његове душе.²

¹ Колико је дечје слободно цртање често испитивано, толико је занемаривана друга врста његовог стварања, пластика, ма да деца воле да раде из блата и пластелина код куће и у забавишту. Досад није било научних студија о томе; ипак можемо очекивати у најскоријем времену више радова о тој теми од госпође Бергман-Кеницер (Bergmann-Könitzer) из Јене.

² О слободном цртању детета и младих постоји већ обимна литература. Из ранијег времена да споменемо општи преглед од Рутмана (Rutimann). Кершенштајнерово монументално дело »Entwicklung der zeichnerischen Begabung« обрађује готово искључиво способности школског детета за цртање. Збирка »Das freie Zeichnen und Formen des Kindes«, издали Grosser и Stern садржи чланке, који се баве свима узрастима, такође и најранијим. К. Билер је дао детаљну психолошку анализу дечјег слободног цртања (I, глава V). Он се осврће и на више ступњеве развоја, даље на везе цртања и гозора, напослетку повлачи паралелу између дечјег цртања и цртања примитивних — све теме које овде не можемо обрађивати. Специјално на рано детињство односи

Приступ разумевању најранијег цртања можемо најбоље добити негативном дефиницијом. Оно није дечја „уметност“, како га је назвао Ричи, него дечја и гра. Јер првобитно недостају не само све естетичке намере, него чак и тежње за понављањем видљивих прегледа.

У своје првом почетку цртање је само моторно ослобођавање: рука опремљена писаљком вуче по хартији и видљиви остаци тих покрета изазивају на понављање и варијацију. То је ступањ бесмисленог шкрабања, у чијем оквиру се врши још један развој: од дугачких покрета целе несавијене руке, до финијих спиралних и кружних покрета у којима учествује и зглоб руке.¹

Шкрабање је нека врста гукања у графичкој области. И као што се ово показало као претступањ говора са разумевањем, тако је оно важна припрема за смисаоно цртање. Јер дете убрзо почиње да даје накнадно смисао својим сопственим цртежима, првобитно невезаним за смисао, да их назива „човек“ или „кућа“. Напослетку долази тренутак кад већ у почетку графичког покрета постоји намера да се нацрта нешто што се жели: право цртање почиње.

Ови стадиуми приказани су лепо у нашој монографији о развоју цртања у рано доба код нашег сина (С. и. W. Stern III).

Испитивања деце од три до шест година, која је вршила Хилдегарда Хецер, показала су о прелазу од шкрабања на претстављање ово (стр. 72 и д.): трогодишња деца су готово искључиво у стадиуму шкрабања; само 10% бар накнадно да име своје производу. Од четворогодишње деце једна трећина је за време цртања одредила име цртежу који постаје, друга тре-

се књига Конрада Ричи (Ricci), који је први скренуо пажњу на тај проблем; исто тако и глава X Селиеве књиге. Опширно излагање раних стадиума цртања пружа рад од К. и В. Штерна »*Zeichnerische Entwicklung eines Knaben*« (са многобројним прилозима). Даље покушаје и развојне историје поједине деце дају Дикс II, Скупин и Хартлауб. — Новијег су датума експериментална испитивања Хилдегарде Хецер и индивидуалне развојне историје деце која цртају од Креча (Krötsch) и Хелге Енг. Ова последња даје у својој одличној монографији, илустрованој многим сликама, у исто време преглед развоја и психологију дечјег цртања с обзиром на целокупну литературу до 1927 године.

¹ Тај развој доказао је Креч после брижљивог посматрања.

ћина већ пре цртања. Овај највиши ступањ намере да се нешто претстави налази се код 80% деце од пет година, поред тога јасно преимућство показују (100% према 60%) девојчице над дечацима и деца виших друштвених слојева над децом нижих.

Морамо сада направити разлику између методе („како“) и циља („шта“) претстављања.

О методи даје нам опет Креч врло духсвита објашњења. Он је показао да за облик који постаје није у првом реду главно видљив цртеж који дете намерава да нацрта, него ритмика покрета при цртању. Готова слика, онаква каква постоји у хиљадама скупљених дечјих цртежа, по Кречу значи нешто психолошки само онда, кад смо у стању да реконструишемо стваралачку активност из које потиче. Стога је најбоље кад се та активност ухвати на делу, кад се не посматра цртеж него дете које црта. Због тога Креч види у цртању један специјалан облик изражајног покрета уопште. Он прати како се графички претставља нагон за ритмичким покретом: горе и доле, овамо и онамо, спирално и угласто; затим, како се у цртању испољи јачина воље, јача или слабија свест о циљу итд. Елементарни нагон ка понављању извесних покрета ствара или моторна низања мотива истог облика или — кад се изводе једнаки покрети у супротним правцима — симетричне облике;¹ тиме је дат почетак за орнаменталне покушаје, који се, дакако, изграде самостално тек после шесте године. С друге стране, вежбање у цртању ствара постепено фиксирање ритма покрета, који припада некој теми за цртање, у његовим елементима и у његовом току, чиме се и резултат те акције стврдне у механизовану, не више изменљиву појаву.²

Ако се цртање схвати као изражајни покрет, онда резултат те акције добија дијагностички значај; он омогућава под извесним околностима упознавање дубље укореењених особина дечје душевне динамике: умор, расејаност, унутрашњу сређеност или растројеност, јачину или слабост воље итд. У том смислу Креч сматра да су слободни дечји цртежи карактеролошки одгонетљиви, нарочито кад се располаже низом радова једног

¹ О симетрији упореди такође стр. 278 ове књиге.

² Креч назива резултат таквог аутоматизма „шема“. Упореди о томе примедбу на стр. 369.

истог детета. Дете има свој „цртепис“ много пре но што је његов рукопис добио свој прави облик, и он је приступачан графолошком тумачењу. Ту се показује ново оруђе, можда велике будућности, за тумачење дечјег карактера, чија се примена, додуше, тек мора испитати.

Да објаснимо једним Кречовим примером (стр. 99) шта се мисли. Он је нашао цртеже једне шестогодишње девојчице који су претстављали човека, а сви су показивали примитивну шему главоношца (слично примерима на стр. 372 наше књиге) и нису се усавршавали за време целе године дана. Креча је тај застој у развоју побудио да графолошки анализује цртеже тога њему непознатог детета. Дошао је до суда који је учитељица признала као у многоме тачан. Да нагласимо да суд није донесен на основу садржине, него само на основу акције цртања. „Сви листови, од првог до последњег, показују изванредно несређено и безвољно уобличавање и груписање. Дете покушава десет или двадесет пута пре но што заврши један цртеж; често шкраба по хартији необузданим спиралним линијама, стотинама тачака или кратким, бесмисленим потезима. Садржину ретко нагласи у појединим деловима, никад је не изведе доследно. Потез је углавном груб и одређен, без многих прекида, не показује ништа болесно. Кад ми је рад дошао до руку закључио сам да је машта несређена, ђудљива, необуздана, да је дете слабе воље, али ипак одређено у неком погледу, да не уме да се савлада..... Готово нигде се не може видети да дете осећа неко мерило, неко нормирање допуштенога. Увек се ма на који начин искрене, по своје бићу је немирно, плахо, „нервозно“. Живахност, или боље: сметеност би могла бити делом телесне, делом душевне природе.“

Као друго имамо да посматрамо предмет дечјег цртежа. Шта хоће дете да претстави својим цртежима?

Овде поново сусрећемо једну од оних појава, које са гледишта одраслог човека изгледају потпуно парадоксне. Малишани који цртају не мисле на то, да пресликавају видљиву стварност; њихови потези су пре свега само графичка обележавања претстава и мисли које им иду по глави. Сасвим случајно наговештавање је довољно — чим може само мало да потсети дете — па да побуди машту у смислу онога што се мисли. Понавља-

мо: што се м и с л и, јер дете не црта оно што види него оно што верује, мисли, зна.

Основна важност те чињенице објашњена је пре кратког времена. Она с једне нове стране побија стару теорију да свако сазнање и искуство почиње „опажањем“ у његовој чулној првобитности. Недовољност те теорије показала се већ при испитивању јављања првих опажаја и при посматрању слика. У цртању се опет показује да се оно што је очигледно првобитно узима у обзир само као симптом за оно што се верује и мисли, а да се, напротив, тек много доцније, и врло тешко, развија способност схватања и претстављања чисте чулности, ослобођене свега интенционалног (тј. неочигледно замишљеног; упор. главу XXVII, 1 и даље).

Кершенштајнер је створио навику, да се ова прва епоха сми-саоног цртања назива с т у п а њ ш е м е. Према томе, „шема“ је таква оптичка појава која претставља неки садржај мишљења природним оптичким симболом.¹ Као „природне“ обележавамо симболе стога, што се не мора (као код слова или математичких симбола) учити њихово значење, него су детету непосредно јасни те их лако и ствара. Тако је дугачка црта природан симбол за руку или ногу, мали круг симбол за око или главу. Шематски потез мора, дакле, да има макар далеку сличност са оним што претставља. Али, баш у схватању те сличности показује се опет нама већ позната б е з б р и ж н о с т дечје маште. Детету не пада ни на памет да претходно разгледа предмет који жели да црта, или да га за време цртања стално посматра, да би га нацртало реалистички. Дакле, копирање прегледа или цртање предмета

¹ Дакле, оваква дефиниција појма узима у обзир предмет претстављања. Уверени смо да је треба задржати, насупрот Кречовом покушају да појмом „шема“ обухвати једну одређену врсту активности претстављања, наиме, цртање које је постало механичко. Он каже: „Док дете увежбава делове облика и ствара тражећи, дотле се не би смело говорити о шеми, успркос примитивног претстављања облика..... Шема је укоченост. Укоченост се показује тек у аутоматској примени истих ритмичких покрета.“ По тој дефиницији не би се прва претстављања неког предмета никад могла назвати шемом, јер ту не може бити речи о вршењу аутоматизованих ритмичких покрета. Међутим, баш таква прва претстављања — нпр. куће, животиње — имају изразито шематски карактер у опште примљеном смислу те речи.

није за дете, као почетника у уметности, природна припрема за слободно стварање, него му је врло далеко. Тек пошто је годинама цртало „по сећању“, почиње оно покатак да се упушта у нове задатке прецртавања и цртања предмета. У раним стадијумима оно слободно фабулира писаљком; сваки потез претставља нешто што оно зна о предмету или — изражено опрезније — за шта се интересује и на шта баш мисли. Јер, мишљење је, наравно, још више испрекидано него знање и стога су ове шеме често гротескно непотпуне. Тако дете од четири године зна већ да човек има уши; али оно не мисли увек на то да оствари то знање при цртању, нити на готовом цртежу осећа недостатак тога дела тела.

Уопште узев, развој шеме пружа се много даље од раног детињства. Кершенштајнер је нашао да спонтано цртање има скоро потпуно шематски карактер још у првим годинама у школи. Тек у доба зрелијег детињства јављају се виши ступњевни развоја, кад се тежи за пресликавањем очигледног чулног изгледа ствари. И то, пресликавање се односи у прво време на површински опажај; још доцније се развија способност обнављања пластичних и перспективних просторних односа цртањем — способност коју развије мало њих.

Поред безбрижности утврдили смо још једну особину маште раног детињства: неспособност за синтезу, која се такође показује у првим цртежима. Снаге детета превазилази често већ сам задатак да се одржи детерминирајућа тенденција до потпуног завршетка цртежа. Тако се показује ђ у д љ и в о с т која мења тему усред цртања — о чему смо дали примере већ на стр. 280. Али, и ако намера пође за руком, то ипак у почетку још не тако, да се поједини делови изразе у тачном међусобном просторном и величинском односу. Чак има случајева да се делови тела додају изван главе, других у којима се направе ноге краће него глава. Величина која се да коме било елементу цртежа, зависи првобитно много више од важности коју му дете приписује, него од потребе пропорције.

Са све већим узрастом расте и синтетичка способност, која омогућује, да се у јединствен облик споје елементи цртани један за другим и да се међусобни односи делова више узму у обзир. Напоследку, може већ у петој или шестој години све јача

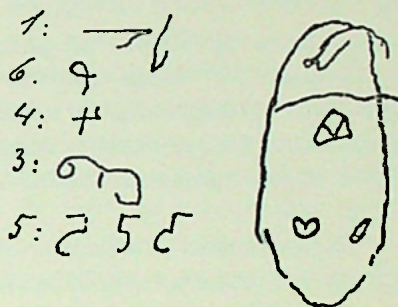


конструктивна способност да оспособи у цртању — као што смо нашли код зидања — за стварање већих „композиција“ у том узрасту стварао је наш син слике предела, куће са баштама и људима, слике из приморја на којима су се виделе једрилице и пароброди, пеџачи и гђурци — све најпростијим средствима, често само најгрубље наглашено, али ипак већ са извесним смислом за распоред и поделу у простору.

Безбрижност и недостатак способности за сређивање просторних односа показују се и у карактеристичним „померањима“, која се често изражавају у најранијим стадиумима. Замењује се горе и доле, водоравно и усправно, десно и лево, а да то дете или не осећа као сметњу или уопште не примећује.

Као пример дајемо неколико цифара које је Хилда 4;9 нацртала на својој таблици делом по сећању, делом с прегледањем.

Ту налазимо сва могућа померања: превртање за 90°, постављање на главу, обратно претстављање (као у огледалу). Још је више карактеристично лице које је Ева нацртала 3;0 на хартији. Она је започела овалнијом линијом, онда у доњем делу ближе себи ставила два круга за очи, над њима нос и напоследку сасвим горе црту за уста. —



Цртежи са померањем

Друге примере (слова) пружају покушаји писања изнети на стр. 181.

Чињеница померања је појава паралелна познавању слика обрнутог положаја (в. стр. 196/7). За психолошко тумачење ове појаве указујемо на мој чланак: »Verlagerte Raumformen« и књигу Хајнца Буркхарта.

Да разматрамо укратко типичне почетне облике две главне теме дечјег цртања.

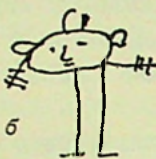
За дете је најомиљенија баш она тема које се сваки уметник прихвата као најтеже и последње: човек. Али колико друкчије прихвата дете тај проблем! Оно одмах црта то у чему

га не може подражавати ниједан уметник — појам човека, „човека по себи“, не неког појединачног човека у одређеном положају, расположењу, оделу итд. Таква нацртана шема је, дакле, нека чудновата средина између индивидуалне очигледности и апстрактне појмовности.

Али, шта је за дете битно код „човека“? То показује доња фигура а (Скупиновог сина 2;11), која је отприлике најпростија шема претстављања човека: глава, руке, ноге и усправан став.



а
Шема човека (главоношци)



б

Нема не само ногу, шака, косе, одела — него се чак превиђа и очигледна, чињеница да између главе и ногу постоји труп! Нама изгледа скоро непојмљиво како дете, пошто је створило таквог „главоношца“ не опажа шта недостаје,

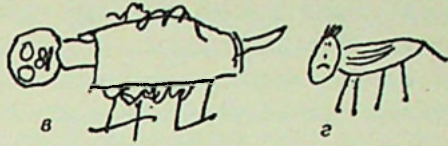
толико мало је склоно посматрању и сличности. Уосталом тип главоношца није везан само за прве године; цртеж б је један од многих примера који су нађени још код деце од шест година из основне школе. Истина, вероватно су од оне деце која су у своме раном детињству имала мало прилика за цртање. (Упор. и стр. 368).

Поред човека сисари су најомиљенији мотив. Дете сматра да их довољно окарактерише (упор. сл. в и г) водоравним положајем тела, главом испред (не изнад) тела, већим бројем ногу (не мора их бити увек четири, као у изнетим цртежима).

Дакле, на најпримитивнијем ступњу нема не само разликовања између појединих сисара,¹ него се у облику главе не налази чак ни разлика између човека и животиње. Ко би мислио да чудовиште са човечјим лицем (г), које је нацртао један шестогодишњи дечко, треба да претставља свињу? Код примера в (цртеж Скупиновог сина 4;11) дете је сматрало да је длаком

¹ Једном сам нашао још код једне деветогодишње девојчице ово: на захтев да нацрта животињу направила је фигуру сличну цртежу г. На питање која је то животиња, збунила се и казала муцајући: Па ето, животиња. Дакле, дотерала је до вештине да црта недиференцирану шему „сисара уопште“.

и великим ноздрвама потпуно довољно назначило да је то пас. Ко зна да нису у доба почетка културе таква почовечавања животињског изгледа, поникла из неспособности за цртање, допринела стварању неких митова (сфинкс, харпије итд.).



Шема сисара

Све док је цртање шематско оно је сродно говорном испољавању¹; јер и њиме се тежи — као и овим — за испољавањем онога што се мисли и верује, само другим средствима. Као и говор, и оно је отворен израз унутрашњег доживљаја, који не води рачуна о допадљивости и тачности. Али док говор за сваког нормалног човека сачува кроз цео живот ону улогу, коју је стекао у раном детињству, дотле цртање изгуби своје опште-човечанско значење у оном тренутку кад пређе из епохе шеме на оптичку репродукцију. Док у шематском цртању уживају с ва деца — без обзира на њихов дар и способности — дотле је право сликање увек било ствар малог броја изабраних, па ће то увек и бити. Увек су то људи само једног одрђеног типа интереса који осећају у себи нагон да претворе своје унутрашње опажање у одговарајућу слику. То су људи са нарочитим даром који са успехом могу захтевати од себе да (унутрашње и спољашње) опажен предмет претставе на сличан начин. Стога графичко као опште-човечански облик стварања, прелази само утолико у доцније године, уколико остане слично симболичком карактеру говора, дакле као „писмо“. И модерни облици наставе цртања и увођење графичких облика изражавања у многе наставне предмете дечјег забавишта и школе неће у том погледу моћи да измене ништа битно. Ипак се сме већ у томе видети радостан успех ових тежња, кад дете у облику шеме дође до богатијег и интензивнијег изражавања и кад се пронађу и развијају натпросечни дарови.

Ако пренесемо ова гледишта на рано детињство, постаје нам разумљиво што је уживање у цртању више распрострањено у првим годинама живота него ма у којој доцнијој животној

¹ К. Билер је вршио врло корисна посматрања сличности и разлика између изражавања помоћу говора и помоћу цртања.

епоси. У то доба се неусиљено шкраба, нема осећања непотпуности, нема борбе са тешкоћама — јер се не иде за сликом сличном опажају. Али, већ у ово рано доба припрема се одвајање духова о коме смо горе говорили; од просечне деце, која своје слабе шеме цртају из чистог задовољства, почињу већ да се одвајају нека са цртежима, који штрче над простом шемом, трагови сличности са опаженим показују се и могу чак код тема неких области да имају необичну оптичку сличност¹

За ово упореди лист VI.

Горњи део показује развој од шкрабања, преко шеме различите вредности, до почетака оптичке репродукције — на основу слика човека које је нацртао наш син. Дечко има необичну љубав за цртање и — како се показало и доцније — дар за цртање који је натпросечан. Цео низ цртежа дат је у 2^{1/2} године: од 3;3 до 5;6².

Фигура I (3;2^{1/2}) још је на граници шкрабања, али излази изнад овог ступња унапред израженом намером детета да црта своју сестру. Испреплетане округлине претстављају још нераздвојен труп и главу; неке су већ за време цртања добиле називе као око, нос, уста; руке и ноге се познају.

После паузе у цртању од 9 месеци појавио се нов интерес и онда су се показале још јасније шеме. Слика 2 не показује више ништа погрешно локализовано, осим прстију нацртаних као чешаљ дуж целе руке. Додаци на ногама претстављају колена. При самом цртању он није имао неку одређену намеру, али накнадно је дао неку врсту хумористичке критике свога дела, говорећи: то је један чича; он нема косе, него само једну длаку. Чича је већ кљакав.

Шест недеља доцније нацртао је он једног другог човека, који показује напредак у начину цртања трупа и руку и у додавању ногу (сл. 3). Карактеристична су четири додатка на глави; на наше зачуђено питање о четири ува он је објаснио: ах, где! то треба да буду образи — и показао на један пар додатака. Он је мислио на образе и зато су морали бити прикачени ма где.

Слика из 4;8^{1/2} (сл. 4) значи велики напредак и поред свога несавршенства. Цртеж треба да претставља човека косо с леђа, тако да се види само теме и са стране једно око. Гинтер је завршио цртеж

¹ Малој деци, па и најдаровитијој, изгледа да је неприступачан сам највиши ступањ оптичке репродукције, одговарајуће репродуковање тродимензионалног простора (пластика и перспектива).

² Опширно о развоју цртачких способности овога дечка у раном детињству види: С. и. W. Stern III.

на табли и ми смо казали, не знајући за његову праву намеру: „Ах, сиромаш човек, нема ни уста ни нос“. На то се Г. постави тако да је скоро окренуо леђа и упита: Видиш ли му уста кад иде тако? Али око се ипак види. — Тиме је савладана епоха чистог шематизма; Г. је увидео да цртежи не треба да дају оно што постоји објективно него оно што се може видети са одређеног места.

У шестој години показује цртачка умешност детета значајан напредак ка оптичкој репродукцији. Дечко је 5;6 нацртао у своју цртанку једну девојчицу (сл. 5) која има прилично шематско тело и потпуно погрешно постављене руке, али тим више изненађује карактеристичном главом. Лице није претстављено у облику савреног круга као иначе, него коса улази у (додуше сувише дугачку) главу и пада на чело; горе је држи трака. Уши су по висини постављене добро, а и облик им је успео.

Напоследку, сл. 6 претставља везу вештине цртања и изрезивања. Слуга Рупрехт нацртан је прво на белу хартију, затим грубо изрезан маказама и, напоследку, залепљен на картон затворене боје. Гинтер је познавао особине тога „Божих-бате“ не само са слика него и отуда што га је он сам претстављао на једној малој Божићној претстави три месеца пре тога: дуга брада, шиљата капа, спреда мрежа с јабукама и на леђима џак са играчкама. Добро је приметно и погнут став таквог човека.

Сви радови о којима је досад било речи јесу цртежи по памћењу, што одговара природној тенденцији раног детињства. Али у шестој години упустио се већ Гинтер у теже задатке. Он је почео да прецртава из једне књиге са простим прегледима; а 5;6½ покушао је чак да портретира по природи своју сестрицу, која је стајала пред њим.

Резултат (лист VI, сл. 7) — срећом — не одговара потпуно, али ипак сведочи о дечаковој оштрини посматрања. Он је сасвим напустио уобичајене путеве којима се иначе креће његово сликање лица и покушао да репродукује оно што је стварно гледао и схватао. Тако је финије уобличио лице линијама и борама, које се показују испод ока, поред носа, између носа и уста, у угловима доњег дела браде и ушних шкољки. Испупченост образа је наглашена измешаним котуровима, јако повученим. И код ока је додао многе појединости којих иначе нема (очна дупља, очна јабучица, зенице, трепавице, обрве). —

Други део листа VI показује два покушаја изричито на т-просечног рада. Дечко, који је син једног архитекте, цртао је годинама скоро мономаниском ревношћу, и то са нарочитом љубављу према фантастичним стварима. Велику разноврсност његових многобројних цртанака чине шарена одела, ватра и пакао, приморски крајеви (ма да није никад био на мору), процесије. Ступањ просте шеме прошао је он готово одмах¹.

¹ Више о њему код Кика (Kik, стр. 94 и д.).

Како показује последњи пример могу баш у области цртања разлике у даровитости бити тако велике да се пред њима губе разлике у старости. Велика већина одраслих заостаје далеко у својој цртачкој вештини за четворогодишњим Р. Б.

Али поред урођене даровитости не смеју се превидети и други чиниоци који могу саусловљавати необично ране успехе у цртању. Жив интерес детета може каткад допринети увежбавању неких мотива, што врло рано доноси релативно значајне специјалне успехе, иако не постоји већи општи дар за цртање. Јер мало дете, које уопште има интерес за цртање, веже се готово увек за једну тему — бар у неким периодима — или бар за теме из једне области и тако постепено дође до познатих типова, који каткада садрже карактеристичне црте предмета. Постоје мале специјалисте за цртање коња или људи, или други који сматрају да је само локомотива предмет вредан цртања¹.

Напоследку, не сме се потцењивати ни утицај повољних прилика. Дете, које неограничено располаже хартијом, писаљком, бојицама, по могућству и лепом, великом таблом за цртање и кредом, и коме не поколебају храброст исмејавањем, ситним критиковањем и сталним исправљањем његових радова, — бавиће се радо и много графичком игром. Али одрасли би се морали навићи да не посматрају његове радове са естетичког гледишта, него да буду задовољни што у њима дете налази један нов, слободан израз за свој претставни живот.

3. ПРЕЦРТАВАЊЕ

Док одрасломе изгледа прецртавање неког прегледа много лакше него слободно цртање, дотле је то код детета, нарочито

¹ Ово последње важи за Диковог сина. Упор. низ цртежа локомотиве, *Dix*, II, стр. 73—82.

Иста појава показује се и у развоју човечанства. Преисториски човек, који је на зидовима својих пећина цртао биволе и јелене, толико реалистички да то зграњава, очигледно се специјализовао вежбањем у цртању тога за његов живот најважнијег предмета. Али је неоправдано на основу тих радова извући закључак (Ферворн) да је у развоју човечанства реалистичка уметност претходила шематском цртању.

код малог, сасвим обратно. Што прво падне посматрачу у очи јесте нешто негативно: изненађује неспособност детета да прецрта колико толико верно неки прост преглед — чак и код деце која у слободном цртању стварају већ јасне шеме. Тај задатак и не одговара детету; дете, које је иначе одушевљен цртач неће се никад упустити у интензивно прецртавање. Стога смо у овом погледу упућени готово искључиво на експериментална испитивања.

Ван Генеп (Genep) је цртао својој ћерци од 5 година, на њен захтев обресе простих предмета, као и штампана слова. Дете је покушало да их прецрта, али тако да посматрач не може да одреди за сваки цртеж њему одговарајући преглед (прегледи су отштампани заједно са цртежима). Значајно је да су цртежи предмета који су имали за дете неко значење (нпр. дрво, лутка, писаљка) били сличнији својој прегледу, него технички и оптички далеко простија штампана слова, али која су за дете само бесмислен комплекс линија.

До истог резултата с обзиром на слова дошао је својим огледом и Хут (Huth), кад је прегледао 37 деце из забавишта. Он је пошао од питања, да ли настава писања може да почне пре 6 године, како неки захтевају, и испитивао да ли деца у просечном узрасту од $4\frac{1}{2}$ година могу да прецртавају најпростије слово, мало немачко с (l). У првом огледу показан им је готов преглед; у другом је слово изведено пред њиховим очима; у трећем је требало да кажу да ли је њихов цртеж једнак са прегледом или не. Резултат изненађује разноврсношћу фактичких типова, али су међу њима у мањини чисти или приближно чисти типови.

У првом огледу није ни половина деце приметила да се ради о три потеза; уместо простог повлачења на горе и на доле деца праве углове окренуте у свим могућим правцима, округлине, вишеструке цик-цак линије. Али и цртање три потеза показује све могуће варијације: површинска премештања, издвајање и кривљење појединих потеза итд. Други оглед дао је нешто боље резултате, свакако стога што су деца сада могла да виде и подражавају правац кретања у цртању, нарочито с лева на десно; ипак је и сада био доста велики број бесмислених радова. У трећем огледу већина деце није била у стању да одреди, да ли је њихово прецртавање тачно или погрешно.

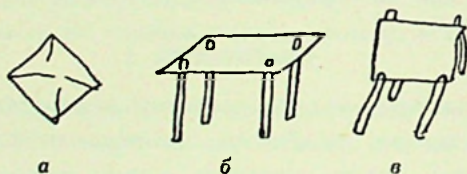
Хут закључује из својих резултата да се сувише прецењује способност детета у забавишту да прецртава бесмислене комплексе линија, и да би била педагошка грешка мучити претшколску децу писменима¹.

Али, не можемо се задовољити утврђивањем те неспособности; морамо покушати да психолошки протумачимо понашање детета при прецртавању.

Ту се могу разликовати два момента.

Ако дете има да прецрта неки предмет који познаје од раније, или су му познате бар неке његове особине, онда ће то знање (слично ономе што смо нашли код слободног цртања) несумњиво прећи у цртеже, штавише спречиће јављање чисто оптичког утиска прегледа. Пример за то пружају Кацова испитивања (II) који је између осталог поставио тродимензионалне творевине, као нпр. „сто“ (квадратну плочицу на четири штапића) и тражио да се прецрта. Перспективу дете уопште не узима у обзир; коцку и горњу даску стола црта са правим угловима, а линије у њиховим објективним дужинским односима без скраћења. Ова неприступачност за опажајно остаје и онда кад се детету да перспективан преглед истих предмета; при покушају прецртавања опет избије знање о објективном облику и површине се нацртају као правоугле.

Доње фигуре а и в претстављају цртеже „стола“, које је нацртала једна девојчица од 6 година, и то а према пластичном моделу, в прецртавање перспективног прегледа б.



Кад су у питању други, мање познати прегледи, код којих дат утисак ипак мора да утиче на дете, долазе до израза пре свега појаве примитивне неразуђености доживљава-

¹ Само онде где постоји спонтан интерес за писање пресликавају се слике слова и цифара сразмерно рано и тако да се могу распознавати. Упореди стр. 178/9 ове књиге.

ња (в. стр. 52). Штавише, може се — како показују Фолкелт, Вернер (II) и Мухов (Ш) — баш задацима за прецртавање испитивати са експерименталном јасноћом та за разумевање тако важна особина његовог душевног склопа.

Дете не доживљава преглед као чисто оптички утисак са одређеним линијама, угловима, врховима итд., него као неку нејасну целину, у којој има и моторних импулса, тактилних пропратних претстава, емоционалних момената, који често првенствено одређују акт цртања. Онда од оптичко-опажајног облика преостаје само нешто неодређено, што је у вези са расположењем, нпр. код квадрата сама околност да је то линија затворена у себи; то се онда назове „нешто округло“ и црта као затворен круг. Како овде дифузан опажај доводи до слабљења унутрашњег чланања фигуре, тако напротив, код фигура са оштрим угловима могу ти углови добити самостално значење нечега што боде, врти; стога се они у копији издвоје у потезе који штрче или се непосредно претворе у моторно — тј. повуку се по хартији оштрим замахом.

Мухов (III, стр. 47) даје један необично јасан пример за превођење оптичког утиска у моторно испољавање снаге. Један дечко (4;6) требао је да прецрта преглед који садржи два овећа црна круга са једном мањом црном тачком међу њима. Он је прво нацртао лаким покретом тачку; затим је поред тога чврсто поставио „писаљку на хартију и притискао свом снагом да би произвео „велику тачку“, један од два пуна круга“ — док се врх није сломио и он се нашао беспомоћан пред рупом на хартији. „Он је велике тачке вероватно доживео као нешто створено великом снагом, нешто масивно, тешко; зато мисли да мора да их прави такође великим притиском.“ Из дифузног општег утиска се још није издвојила чисто оптичка ознака да захватају већи простор¹.

¹ Упореди потпуно слично понашање Гинтерово при слободном цртању лептира; комарчеве „боцке“ нацртане као две тачке „убодене“ на хартију (стр. 296/7).



ОСМИ ОДЕЉАК

МИШЉЕЊЕ И ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

Овај део посвећен је теми која је играла више или мање важну улогу већ у свима пређеним главама. Али, док се тамо радило увек само о утврђивању какве је врсте и каквог значаја п р и м е с а интелекта у функцијама говора, памћења, опажања, маште, захтева сада сам тај интелектуални моменат, дакле дечје м и ш љ е њ е, своју засебну обраду, а пре свега своје јасно и начелно ограничење од других душевних стања, нарочито од претставног живота.

Такво осамостаљивање психолошких проблема мишљења прилично је новог датума. После Хербарта било је у психологији уобичајено да се процеси мишљења схватају као сложени покрети претстава а способност мишљења идентификује са способношћу за образовање претстава. Тек од почетка двадесетог века друкчије је; и то, у овом преокрету учествују два покрета модерне психологије прилично независно један од другог. Један се обратио „мишљењу“ као садржају и процесу свести: психологија мишљења. Други се бави човековом с к л о н о ш ћ у за м и с а о н е радње: испитивање интелигенције. Оба гледишта су у последњој деценији пренесена такође на психологију раног детињства¹.

¹ Трећи проблем, који је нарочито интересантан с обзиром на детињство може се овде само споменути: систем мисли са којима човек живи. Како изгледа дечји „поглед на свет“, тј. какав душевни став заузима дете према целокупности њему приступачног света, према свету опаженом и мишљеном, ономе кога се боји и од кога се нада? Досад има врло мало почетака описивања дечје слике света и покушаја да се схвати примитивни живот из његових услова. Супружници Кац (II) направили су тај покушај за своја два сина. Упореди такође радове Пиажеа и Вернеров прилог овој књизи о магичном мишљењу детета.

Глава XXVII

ПОЈАМ И СУД

1. ПСИХОЛОГИЈА МИШЉЕЊА

У првој глави (стр. 17) већ је споменуто да је из вирџинијске школе произашлу психологију мишљења у новије време К. Билер применио на проблеме психологије детета¹. Билерова испитивања и даља излагања наше књиге узајамно се допуњују. Билер поклања главну пажњу опште психолошким претпоставкама, које треба да објасне примитивно мишљење; он теориски испитује чињенице сигурности сећања и схватања стања ствари, услове процеса суђења, стварања појмова и закључака, да би тако припремио доцнију систематску психологију мишљења детета. Али да би се она омогућила потребно нам је још нешто друго, наиме, преглед разноврсности и нарочитих структура феномена мишљења који код детета стварно постоје. Наша књига жели да пружи прилоге једној таквој феноменологији дечјег мишљења; истовремено тумачење наших посматрања води психолошким теоријама које су у многоме сличне са Билеровим.

Најпре неколико података потребних ради сналажења.

Психолошка теорија мора узајамно јасно да ограничи „мишљење“ од „претстављања“, и то према особености како садржине тако и тока.

Садржајно морамо разликовати „мисли“ од „претстава“. То се, наравно, не сме разумети елементарно-психолошки, као да мисао овде, претстава онде води самосталан и издвојен душевни живот; пре треба обе схватити само као моменте у јединственом душевном доживљавању. Али се као моменти ипак морају одредити сасвим различито. Тако под

¹ Geistige Entw. глава VIII; Entwicklung des Denkens.

„претставом“ подразумевамо ону конкретну датост у свести, која води унатраг, ка чулним утисцима, њиховим последицама, преображајима и везама; али уколико се ови конкретни садржаји не доживљавају просто него се доводе у везу са предметима који су изван доживљавања, говоримо о „мислима“. Дете је на најразноврсније начине опајало своју лутку, оптички и тактилно, у различитој њеној величини — према удаљености, различито осветљену, са разних страна. Ти опажаји живе и даље у разноврсним, мање или више јасним претставама — али кад дете прича о својој лутки, оно не говори о опажајима и претставама своје унутрашњости него о идентичном предмету спољњег света, који се као такав не доживљава конкретно, али се ипак зна као заједничка и идентична ослона тачка многих доживљаја. То је мисаон удео сваког душевног стања. Управљеност свести ка нечему обележавамо као интенцију (Хусерл). Уколико мисао има објективно значење, тј. одговара предмету коме је упућена, она се зове „појам“.

У горњем примеру односила се интенција на појединачан предмет и одвела нас до индивидуалног појма. Али ми смо у стању да мислимо опште предмете („човечанство“, „животиња“), а исто тако и односе међу предметима („сврха“, „место“, „узрочност“, „број“). И као што несумњиво све ове мисли морају имати за полазне тачке и материјал конкретне претставе, тако су сигурно оне саме апстрактни, неочигледни — успркос тога једносмислени — садржаји свести. Исто важи и о судовима: они не постоје у претставама и везама претстава као таквим, него у позитивним и негативним интенцијама, заснованим на њима, у убеђењу о постојању или непостојању, вези или диспаратности онога што се мисли.

Друга одлика мишљења лежи у облику његове активности, како смо већ горе напоменули. У том погледу потпуно отказују покушаји објашњења помоћу асоцијационистичке психологије. Мишљење се не састоји у томе што се утисци примају и утичу даље као претставе, што се претставе повежу у низове и комплексе и опет јављају на основу створених асоцијација. Таква конструкција показала се недовољна у свима областима душевног живота, јер превиђа персонални удео телеолошке активности лица, која је присутна у свему и увек. У

мишљењу се нарочито јасно изражава баш та активност нашега ја упућена смислу — и тиме надређена асоцијативном збивању. Ток мишљења има карактеристичан временски облик у коме се сви моменти подвргавају крајњем циљу, задатку, који има тек да се испуни. До мишљења долази само онде где ја бира из множине приступачних садржаја свести и асоцијативних могућности везивања оне, које су интенционално важне — и где се не процењују само везе које већ постоје, него се први пут синтетички спајају дотад невезани садржаји свести. Јер, карактеристично је за прави мисаони ток да је његов резултат нов према мислима и претставама које јединка има већ од раније. Свако мишљење је излагање изнад онога што је дато. Чим је покрет свести само понављање ранијих процеса, није у питању мишљење него само репродуктивно претстављање. Отуда долази да душевни процеси могу у своме начину испољавања имати логички облик мисаоних аката а да психолошки то не буду. У томе извор великих тешкоћа психолошке анализе на које се већином не обраћа довољна пажња.

Интенционална „мисао“ као моменат свести и владање током свести помоћу активне тежње новим интенцијама — то су две основне психолошке ознаке сваког мишљења.

Први трагови таквих мисаоних процеса могли су се наћи већ у доба пре говора (стр. 82 и даље). Али они још остају у почетном стадијуму; чак и први почеци говора једва да садрже интелектуалне моменте. Као одлучујућа прекретна тачка може се сматрати тек онај прелаз из прве у другу епоху говора о којој је било речи на стр. 162 и д. Јер кад смо казали о том тренутку: буди се „свест о значењу говора и воља да се он свлада“, то су тиме утврђена оба горе поменута критериума правога мишљења. Наше садашње разматрање развоја дечјег мишљења може стога да започне тим местом¹.

2. РАЗВИЈАЊЕ СПОСОБНОСТИ ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ПОЈМОВА

а) Претставе као носиоци појмова. Појмови су нешто друго него претставе; али они се надовезују на њих,

¹ Уска веза мишљења са говором учинила је да наша књига »Die Kindersprache« садржи много чињеница из психологије мишљења;

развијају се на претставним подлогама. Баш психологија детета може да прати то постепено израстање апстрактних садржаја мишљења из конкретних садржаја претстава.

Поједини чулни опажаји и претставе памћења о објектима везани су (упор. пример са лутком стр. 384) баш због своје индивидуалне конкретности за поједине пролазне и трајне ситуације и стога нису погодни да служе као полазне тачке за опште и стално знање о предмету. Али ми смо у шематизованим претставама нашли садржаје свести, који су стварно још „претставе“, тј. имају очигледну одређеност, али чија појава није више тако индивидуализована и јасна у појединостима као код појединачне претставе памћења. Оне су уједно чулне апстракције, упрошћења, која ипак још остају у области чулног опажања, наговештења најистакнутијих ознака — и баш стога погодне да претстављају не само субјективно доживљавање појединог момента него и стално истоветан предмет. Сад тек почињемо да разумевамо улогу, коју игра „шема“ у најразличитијим областима дечјег душевног живота: пошто спада још у свет опажаја, душа је способна да је образује већ на једном раном ступњу развоја; а пошто је тако оскудна и празна постаје згодна полазна тачка за општост мисли¹. Дакле, оно што је са гледишта очигледности недостатак, са гледишта развоја појма је преимућство. Упознали смо такве шеме у области претстава чула вида и слуха: тамо графичке шеме које претстављају „човека“, „животињу“, овде ономотопеје које из целог комплекса претстава неке животиње, неке справе, извлаче упрошћену претставу њеног гласовног испољавања (авав, тикатака).

Развој се грана од овог ступња шематског претстављања. С једне стране води до свесног, што је могуће чистијег претстављања чулно опажајног, искључујући само — појмовно; овај пут смо пратили код цртања где се из шеме постепено развија сликање појаве. Други развој који се нас тиче овде, тежи ка све јачем одбацивању опажајнога да би се што јаче истакао појмовно-логички карактер. Шема има само неку, ма да врло не-

на њих морамо указати оним читаоцима за које су недовољне наше кратке напомене у даљем излагању.

¹ Билер такође наглашава посреднички значај шеме (I, 268).

одређену сличност са опажањем, на које ипак потсећа. Постепено се губи потреба за тим да се замишљено претстави сличним, те је довољан један такав остатак очигледности, да би се означило довођење у везу са предметом, дакле интенција: од шеме постаје чист знак. То је пут од графичке шеме, преко писмена као обичној азбуци, а у акустично-говорном пут од природних симбола (ономатопеја и гласовни изражајни покрет) ка коме било конвенционалном имену ствари.

Сада је схватљиво такође, зашто без говора није могуће право појмовно мишљење. Претставе речи нису оптерећене толиким случајним ознакама неке опажајне ситуације, као претставе ствари; оне, додуше, још су очигледне претставне творевине, али искључиво својим звуком. Тиме што се исти звук везује за разне сличне претставе ствари, ослобођава се терета свега што је усамљено и тренутно, те може постати чулни носилац неочигледне константне мисли о предмету.

С тог разлога сматрали смо да имамо права да видимо један од најважнијих корака ка појмовном мишљењу у дечјем открићу „да свака ствар има своје име“ (в. стр. 162). И активност мишљења показује се такође у то доба, јер се дете не задовољава више својим знањем језика који му се намеће, него се труди да напредује својим питањима о називима ствари. Свака новостечена реч пружа могућност да се идентификује као трајан предмет нешто, што је досад било дато само као тренутан претставни доживљај. Зато оно питање за имена није просто механичко хватање речи него тежња за душевним освајањем света. Још пре четврдесет година је потпуно тачно Линднер упоредио тај душевни процес са напретком који код детета значи учење ходања за освајање просторног света. И овде и тамо дете се више не задовољава оним што му се пружа него излази само собом и својим тежњама у сусрет стварима којима хоће да загосподари.

б) Развој у погледу објективације. У образовање појмова спада још једна даља претпоставка, чија се суштина може приказати нарочито јасно на развоју говора. Као што смо видели раније (стр. 149), у првобитном говору је претставни моменат најуже везан са афективним и вољним. Прве речи изражавају још неодвојено везу субјективне реакције

са објективним дражима. Тај субјективни удео у доживљају морао је већ бити потиснут, да би било могуће образовање појма ствари, о коме је сада било речи. Постепено се све већом способношћу објективације обухвата све већа област. Можемо пратити, како код употребе појединих речи тако и код савлађивања појединих врста речи и промена, како се врши претварање става личне жудње у став стварног констатовања и како тиме непрекидно напредује образовање појмова.

Да осветлимо прелаз на објективно обележавање помоћу неколико појединачних речи, које су првобитно имале карактер чистог узвика, дакле афективан.

Код Хилде реч за молбу „молим“ постепено постаје стварна ознака за земичку — и онда, кад за њу не моли. Узвик „види“, који је често био везан за покрет кажипрста, служи напоследку за означавање руке у том положају. (Све саме види — казала је наша кћи кад је видела у неком огласу насликане многе такве руке). Сличне објективације речи за сажалење штета, и израза за одвратност пфуј баба (гадно) показују ови изрази: (сломљена) лутка изгледа тако штета! (Хилда); ручица изгледа пфуј баба (гадно; Скупинов син 2;2).

Сасвим сличну појаву показују и означавања особина. Прва се јављају искључиво као ознаке за тренутно стање детета коме је потребна помоћ (уморан, мокар), или за начин како утичу личности и ствари на емоционални живот детета. Ако дете каже мама добра оно хоће тиме да каже: мама је добра за мене; млеко влуће је узвик бола кад се дете опече. Дакле, дете дође до издвајања ознака прво тек на тај начин што се они нарочито намећу као чиниоци који ометају (ређе оживљавају) његову афективну пажњу; тек неколико месеци доцније оно је способно да именује и такве ознаке које се примећују и без нарочитог учешћа афеката, те се схватају као нешто што припада самом предмету. Кад дете може да каже велика лутка, чист чаршав и слично, стекло је способност појмовног обележавања особина.

Од појмова односа да споменемо два, који имају сличан развој: не и ја.

Прва испољавања речице не имају код детета потпуно субјективан значај одбране „не, то нећу“; „не, то не треба да

буде", док још нема њене употребе у смислу самог констатовања, дакле као одрицања нечег објективног: „не, то није тако“. Дете од 18 месеци може врло енергично да виче не, не, ако му се узме израчка; али ако се запита и при томе додирне његова рука: „Је ли то твоје окце?“, оно још не може рећи „не“, ма да на питање тачно показује руку и око. Код наше деце јавило се прво констатујуће не два месеца после прве афективно-вољне употребе те речи.

Гинтер је око 2;10 био навикао на израз „то скупо“ и „не то скупо“ као општу формулу за одрицање и противљење. Порекло је њено јасно: родитељи су каткад одбијали његове жеље за неком играчком или посластицом коју би видео у излогу, образлагавајући: „Не, то је сувише скупо“. Дечко није разумевао стварно значење речи „скуп“, већ само став одбијања; и у том значењу нашао је он и своје „то скупо“ кад су једном хтели да га одвоје од игре и однесу у кревет, кад му је неко сметао ма у каквој забави итд.

За прелаз од афективне на стварно констатујућу употребу речице ја потребно је дуже време него за исто код речице не. Означавања себе, ја, мени, моје, чула су се као изрази јаке сопствене воље код наша два старија детета већ око 2;0: тлазим ја лопту; кад су други добили нешто: и ја. Али тек око 2;6 следовала употреба у којој се само констатује: ја сам мали.

Други знак постепене објективације мишљења показује се у понашању детета према правцима времена: прошлости, садашњости и будућности. Дете у почетку зна само за непосредно, јако емоционално обележено доживљавање садашњости и тежњу или одбрану упућену најближој будућности. Напротив, тек много доцније се јавља у дечјој свести прошлост, која се може схватити само пошто се јави ослобођавање субјективног вољног момента, дакле помоћу објективирања које констатује. Тај однос смо нашли већ при расправљању о првим претставама (стр. 108) и дечјем сећању (стр. 224 и д.); понавља се тамо где се говорно свладавају временски правци. Прво су приступачни говору афективно наглашени односи садашњости и будућности: неодређени начин изражава радњу која се сада дешава, још чешће ону којој се непосредно можемо надати или је се бојати. Напротив, прошлост почиње да се означава тек пола године доцније (партиципима). Истим редом следују и

временски прилози: изрази за садашњост и будућност: одмах, онда, сад, сутра, час итд. већ су дуго уобичајени, кад се полако појаве изрази за прошлости: тек, јуче, раније¹.

У тесној вези са све већом објективацијом јесте и „социјализовање“ мишљења. Мисаони садржаји могу помоћу речи само онда да се објављују и разумеју у друштву, кад се ослободе чисто егоцентричног случајног облика и добију над-индивидуалан оквир. Мишљење одраслога у овом смислу потпуно подлежи начелу социјалне објективације. Али код детета врло лагано иде тај процес прилагођавања функције мишљења мисаоној заједници. Свестрано је испитивао ово питање Пиаже, и за њега смо већ раније дали пример (стр. 175; упор. и стр. 403)².

в) Категорије. Један други напредак мишљења, коме, како изгледа, такође лежи у основи врло важан закон развоја, састоји се у сукцесивном савлађивању разних категоријалних појмова. Неке врсте испољавања тога закона сусрели смо већ у ранијим одељцима; овде обухватамо само битно да бисмо осветлили многостран утицај принципа. У почетку мишљење је у „стадиуму супстанције“: из дифузне неразућености доживљавања без рефлексије истиче се као издвојен садржај мишљења прво оно што је супстанцијално, личности и ствари које постоје самостално. Томе следује „стадиум акције“: радње које се дешавају на личностима и стварима истичу се у мишљењу и привлаче нарочит интерес на себе. Тек на трећем месту развија дете способност да одваја од ствари особине које им припадају и њихове међусобне односе: „стадиум односа и особина“. Наравно, да и кад се јави нов стадиум, садржаји ранијих добијају стално у обиму и разноврсности.

Али да се не би ти стадиуми схватили сувише строго и, пре свега, не сувише у смислу категоријалног мишљења одраслих,

¹ Нажалост, ограничен простор онемогућава дубље улажење у врло интересантан проблем дечјег схватања времена и његов развој. Да укажемо на брижљиву студију те теме, коју су објавили Декроли (Decroly) и Деган (Degand) на основу дугих посматрања једног детета.

² Мало карикираном антитезом формулише Пиаже на овај начин супротност између мишљења одраслог и детета (I, 56): „Младић мисли социјално чак и кад је сам, а дечко испод 7 година мисли и говори егоцентрично чак и кад је у друштву.“

мора се бити начисто, да се и на њих може применити принцип постепеног разграњавања (в. стр. 51 и д.).

Полазна тачка лежи још пре категоријалног диференцирања уопште, дакле у „прекатегоријалној“ фази. Док се, нпр. дечји говор налази у стадиуму узвика и реченице од само једне речи, дотле су у свести афекат и претстава, схватање предмета и схватање догађаја тако недиференцирани, да се још не може говорити о повлашћеном положају једне категорије¹.

Ако онда наступи сукцесивно разграњавање појединих категорија, то бива на дечји, дифузан начин. Строго појмовно одвајање предмета и радње, које врши зрело, а нарочито научно мишљење, претставља душевни рад могућ тек на крају једног дугог развојног процеса. Приписивање неке дечје мисаоне радње неком категоријалном ступњу не значи, дакле, да је та категорија издвојена из структуре доживљаја и учињена самосталном, него да је у структури нарочито наглашена, стављена на средишно место.

Даље, ступњеви не треба да значе да они целокупан дечји душевни живот одређују на тај начин, што би дете неко одређено време мислило само „супстанције“, друго време само „акције“; они претстављају прелазне облике кроз које пролазе разне врсте интелектуалног рада. Тешке операције које се уопште доцније јављају, биће стога још у стадиуму супстанције, кад су друге већ одавно постигле стадиум акције.

Следовање стадиума показује се најраније у развоју речника, у који улазе редом прво именице, глаголи, а затим остале врсте речи (упор. стр. 165). — Нешто доцније пада одговарајући процес у развоју дечје способности спонтаног сећања. Најранија сећања која је изразила Хилда око 1;6 односила су се искључиво на предмете, пре свега на лица. Око 1;9 почела је да се сећа догађаја, нарочито својих сопствених поступака. Напоследку је у сећању локализовала људе и радње и тиме стекла најлакшу врсту односа, везе са местом. Сећања

¹ Мислио сам одувек да постоји једна таква претфаза категоријалног развоја. (Упор. нпр. стр. 149 и 165). Према томе указивање Билера и Кофке на то, да стадиум супстанције није нешто првобитно, не значи разлог против развојног принципа који сам поставио.

на особине, као изглед неких лица итд., јавила су се тек око 2;9.

Из једне доцније епохе дечјег доба да споменемо пре свега понашање при посматрању слика; његов развој смо проpratили примерима. Сваки поједини стадиум јавља се много доцније кад је у питању тежи задатак — кад се нпр. слике не треба сетити за време посматрања него је тек доцније описати по сећању; али њихов ред остаје исти. Тако се показало у испитивању исказа помоћу слике сеоске собе да су искази седмогодишње деце основне школе били у стадиуму супстанције, десетогодишње у стадиуму акције, четрнаестогодишње у стадиуму односа, док се спонтано спомињање каквоће развило још доцније¹.

Један други интересантан доказ за важење овог закона јесте чињеница да дете одређеног узраста промени стадиум чим му се да тежи задатак. То јасно показује протокол Евиног исказа (2;11) о слици, изнет на стр. 267. За време гледања показао се већ више пута стадиум акције (Гинтер једе хлеб; где се то улази?), али чим је морала да опише ту исту слику по сећању, била је сва у стадиуму супстанције и стављала неповезано један предмет поред другог.

Морамо још разматрати два специјална развоја од којих се један збива у супстанцијалном, други у релационом мишљењу.

г) Индивидуални, плурални и родни појмови. Логичка супротност између индивидуалних и родних појмова још не постоји у првом стадиуму говора, како смо видели раније (стр. 149 и д.); али, она се мора изградити чим дете мишљењем почне да доводи у везу претставе и предмете. Због још увек јаког удела субјективне обојености, бива то прво са оним појединачним предметима са којима дете стоји у неком нарочитом личном односу. Тако се образују прво индивидуални појмови. Назив је сада израз за свесно изједначавање: лутка је увек иста лутка, најмилија дечја играчка, мама је увек исто лице које задовољава његове жеље. И полазећи од тих, његовим осећањима познатих предмета, способност свесног поновног упознавања и идентификовања заснованог на њему обухватиће напослетку и остале многобројне предмете из његове околине.

¹ W. Stern, I, 120 и д. — Упор. такође примедбе K. Bühler I, 103.

Напротив, много дуже време је потребно за развој р о д н и х п о ј м о в а. Додуше, дете је употребљавало већ отпочетка неке речи за многе сличне индивидуе, нпр. пипип за све што лети — али је још далек пут од овог назива, који се надовезао чисто асоцијативно ма за коју другу не ретку ознаку, па до свести да се том речју м и с л е сви примерци истог рода. На том путу јавља се један нарочит посредан облик, који смо назвали „плурални појам“.¹

Дете зна већ сада да „коњ“ није само јединка коју једном види, него може наићи и на више таквих примерака; али његови искази се односе увек на овај или онај примерак, који је баш тада у његовом опажају, сећању или очекивању. Оно већ сад п р и р е ђ у је сваки нов примерак — пошто увиди сличност — многим другим, које је раније опазило, али још не п о д р е ђ у је све примерке општем појму.

Карактеристичан пример за одвајање индивидуалних и плуралних појмова: „На место речи папа, коју је Хилда прво употребљавала за оца и сваког човека без разлике, извршила се око 1;7 подела на тај начин што је „папа дете“ задржала само за оца, док је, напротив, друге људе на сликама или у животу називала „чика“ (Onke).

У истом узрасту посматрали смо код Гинтера откривање припадања појединих примерака истој врсти. „Показујући на једна врата питао је: то?; казали смо: „Врата“. Као да би хтео да се увери да ли ће доћи увек исти назив, ишао је до других и трећих врата у соби понављајући своје питање. Исто је урадио и са седам столица у соби“. Дакле, овде дете покушава да образује плурални појам пре него што његов речник садржи одговарајућу реч.

Према томе, помоћно средство за образовање плуралних појмова јесте р е ђ а њ е, и тај принцип игра у неким епохама врло значајну улогу у дечјем спонтаном мишљењу — као одлична предвешба за образовање логичке способности апстракције.

Ева 3;8. „За њу је сад све срећено у низове; она набраја шта сваки ради, шта је све једнако у стану итд. Кад смо учетворо седели на клупи у парку, са књигама у рукама, казала је мајци: Гинтер има нешто, ти имаш нешто, тата има нешто, ја имам нешто. И Хилда (она је знала да Хилда седи на другом месту и чита) има такође нешто.“

¹ Kindersprache, стр. 179 и д.

У тесној је вези са овим логичким радњама бројење.¹ Јер право бројење (у које наравно не спада бесмислено понављање цифара) почиње свесним ређањем једнаких предмета. Ако има двогодишње дете пред собом више јабука или коцкица, оно утврђује ту чињеницу сукцесивног понављања истих утисака понављањем истих речи, нпр. један, један, један, или још један, још један, или слично. Никад није утврђено да дете на тај начин набраја различите предмете; ради се, дакле, стварно о образовању плуралних појмова. После тога долазе постепено код малих износа, на место ових једнаких речи, имена за бројеве, која одмах одређују сваком примерку место у низу. Али дете је још увек везано за појединачне предмете. Много труда му је потребно да увиди да је број који се искаже последња, у исто време општа, обухватајућа ознака за све набројене примерке. „Износ“ или прост број, који је родни појам, постаје доцније него редни број, који је плурални појам. (Наравно, то нема везе са чињеницом да се речи за редне бројеве јављају тек дуго после речи за просте бројеве).

Хилда 3;7. „Кад јој неко покаже пет прстију и пита је: „Колико је то прстију?“, она каже: хоћу да бројим, и броји тачно од 1—5. Ако јој каже онда одмах пошто је избројила: „Дакле, колико је прстију?“, она почиње да броји испочетка, и тако више пута. Последњи прст јесте пети, али сви прсти за њу још не значе збир пет.“

Већ обухватање датих целина једним општим појмом причињава дечјем мишљењу велике тешкоће, и оне знатно расту код задатка да неки стварни „општи предмет“ мисли тако, да обухвата не само стварно опажене него и све друге појединачне предмете исте врсте. То образовање правога роднога појма могуће је само помоћу правога индуктивнога закључивања, те стога о њему може бити речи тек у следећој глави.

д) Релациони појмови. Код малочас поменутих појмова о броју може се наћи још једна својственост која се односи на дечје мишљење односа. Неки однос се замишља чисто тек онда, кад више не зависи од предмета између којих се остварује; ма који однос места, броја или узрочности може

¹ Упор., о овоме одељке ове књиге о експерименталном испитивању активности бројења (гл. XXIX, 2), као и излагања Билера (I, 92 и д.).

се јавити на истоветан начин међу којим било предметима. Али појам односа никад не постоји тако независан и опште применљив одмах чим дете почне да га разумева, него је у прво време ограничен на ужу или ширу област примене, и то на такве предмете који су нарочито блиски личним интересима и потребама детета.

Могло би се, нпр. мислити да дете које је у опште упознато значење броја „два“, може сада да примењује тај бројни однос свуда где само два предмета исте врсте дођу у његов видокруг. Али то није ни издалека тако: двојка се прво схвата као особина која припада неким нарочито интересантним предметима, али се код других не може познати. Само лагано, и преко многих тешкоћа, напредује затим материјализовање релационих појмова. Тако се Меџор (Major) и Линднер слажу у извештају да њихова деца пред крај треће године несумњиво сигурно разликују једну од две јабуке, али су неспособна да упознају „двојство“ очију, ушију и руку. Чак сазнајемо о неком дечку од 4;3: на дедино питање: „Колико имам прстију?“, одговорио је: *То не знам, ја могу да бројим само своје прсте*¹.

Постоје подаци да слично томе и примитивни народи ограничавају појмове о броју на одређене предмете. Последњи такав недостатак апстракције налазимо у чињеници, да и ми још

¹ У најновије време истиче Бекман (Beckmann) мишљење, да треба порећи да постоји ова појава бројне апстракције, зависне од области предмета — на основу његових експерименталних испитивања Он је нашао у експериментима увежбавања да су деца, која су сигурно научила неку бројну операцију (нпр. разликовање 2 од 3) на коцкицама, умела исто и са другим, произвољно узетим огледним предметима. — Из овог резултата може се стварно закључити да рад бројевима не остаје ограничен на област увежбавања. Али у горњим случајима давање првенства неким предметима не почива на увежбавању него на сасвим спонтаном практичном интересу. За дете има велику афективну важност питање, да ли добија једну или две јабуке; зато се овде пажња сасвим друкчије обраћа броју него код коцкица или куглица. Бројна апстракција природног живота развија се најужо испрелетана вољним тежњама и емоционалним покретима, док експериментално испитивање бројних операција има посла са увек равнодушним предметима. Дакле, на овом месту не постиже експеримент тачан израз природног понашања, због свог вештачког искључивања спонтаног интереса.

сада употребљавамо појмове „туце“, „шок“ итд. само за неке одређене предмете.

Наравно да је детету најтеже схватање оних односа, који се и поред истог објективног стања мењају са променом гледишта онога који говори. Такве односе, зависне од гледишта, претстављају ознаке сродства (иста личност која је за дете мајка за друго дете је тетка), заменице (исто лице које каже за себе „ја“ јесте за другог „ти“) и временске ознаке (неки догађај је једног дана „сутра“, следећег „данас“, даље „јуче“). Појмљиво је сада, зашто је детету много лакше да обележи себе именом него речицом „ја“. Јер, име значи увек његово идентично лице, било да га изговори дете или неко други; међутим „ја“ које дете чује да се изговара, увек означава друго лице. Потребна је већ знатна апстракција да би се сазнало да се суштина појма ја састоји искључиво из повратног односа према лицу које говори, свеједно које је у питању.

Напоследку изрази за време! Какав неред влада у том погледу дуго у децјој главици, пре него што схвати да садашњост која непрекидно тече претвара данас у сутра, а сутра у данас!

У четвртој години Хилда је непрекидно запиткивала: Је ли данас сутра?, је ли сад данас? — да би себи објаснила тај неред. 3;5 казала је она о претстојећем повратку кући: кад се возимо кући мора онда да буде данас. Још 4;3 замењивала је она чак „сутра“ и „јуче“: ми ћемо данас паковати и јуче путовати. — Али пред крај пете године постигла је пуну сигурност. 5;1 диктирала је мајци за отсутног оца речи: данас лепо кувамо — и додала за објашњење речи „данас“: данас — знаш што је данас то тата зна одмах да је то било јуче (тј. кад прими сутра писмо). 5;6 волела је да објашњава сама себи тешке временске односе. Кад је чула да путујемо прекосутра казала је: заносутра је од сутра прекосутра.

ђ) Појмови о душевном. Као један од највиших ступњева у образовању појмова код детета морамо сматрати онај, на коме му пође за руком да осамостали у мишљењу душевна стања. Јер, иако у непосредном доживљавању првобитно преовлађује афекат и воља субјекта, ипак је свесно интенционално мишљење прво упућено искључиво свету спољних предмета, те прође много времена пре но што дете буде у стању да стави себи насупрот своје душевне појаве као предмете мишљења.

Наравно да то логичко савлађивање субјективнога полази детету за руком тек постепено. Мишљење, досад ограничено само на физичке предмете, у прво време је склоно да и душевно објасни себи надовезивањем на нешто материјално, и зато су у почетку телесни изражајни покрети ти који се просто идентификују са својим душевним делом.

Наша деца су дуго време употребљавала глагол „волетити“ као истоветан са „миловати“ (грлити, љубити, гладити руком). Други примери:

Ева је једном са 3;1½ из шале пољубила столицу. Отац: „Али столица ће сад да се смеје.“ Ева (смеје се сама): она не може да се смеје. — Отац: Зашто не? Ева: нема зуба.

Потпуно слично се изразио Кацов син у истом узрасту (Д. и Р. Кац II, 261): рибе се не радују јер немају зубе.

Али и још много доцније, дете лако идентификује унутрашње душевне промене са спољњим појавама које их прате. Тако смо ми водили са Хилдом 4;9 овај разговор:

Отац: „Шта је то мишљење?“ — Не знам. „Па чиме се мисли?“ — Животиње мисле устима. „А људи?“ — Језиком. „Шта ради човек кад мисли?“ — Говори.

Исти је случај и са карактерним особинама: доброта је идентична са осмехом, као што показује овај Хилдин суд о некој непознатој жени (5;5): Она је врло добра; тако ми се смејала!

После тога детету почиње полако да постаје јасно да душевно и његов телесни еквивалент нису једно исто; душевно се постепено дематеријализује.

Расмусенова (Rasmussen) кћи (4;11) казала је (II, 196): прво нешто размислим онда кажем — да, прво мислим, после говорим. Мајка: „Да ли ти је неко рекао да тако треба чинити?“ — Не, али друкчије никако не могу.

Хилда 6;0. Кад је неко тврдио да новорођенчад не чују, Хилда је изразила ово мишљење: ипак, она не могу разумети шта се каже, ипак могу већ да чују — дакле потпуно јасно разликовање између физиолошке перцепције и психолошке аперцепције.

Свесно сазнање субјективнога може се развити још са једне друге стране. Објективно је оно што важи за све, субјективно оно што, напротив, припада само мени. Овакво схватање субјективнога као само-индивидуалнога — које, дакле, не

важи за друге — могло се утврдити већ код четворогодишње Хилде, и то с обзиром на укус.

3;11: Ах, ала је то гадна кафа; има какан укус (објашњава): за Хилду има какан укус. — 4;2: Отац сматра да је чорба пресољена; Хилда: није пресољена. — Отац: „Д“. Хилда: мени не.

3. ГЛАВНИ ОБЛИЦИ ДЕЧЈЕГ СУЂЕЊА

Човек суди тиме што заузме позитиван или негативан став према неком датом садржају свести, тј. признаје му или пориче објективну вредност. Говорно објављивање суда врши се исказном реченицом; али нису све исказне реченице знаци стварно извршених аката суђења. У већини случајева реченица садржи само понављање судова које су извели други или које је човек сам некад раније створио. Већ економија душевне снаге обично спречава да човек у тим случајевима поново заузима став на основу мишљења. Зато у свакодневном животу човек пролази са врло малим бројем правих активно створених судова. То важи у још јачој мери за дете, чије мисаоне структуре толико много зависе због подражавања од околине, а због навике од сопствених ранијих аката мишљења. Принудан повод за суђење постоји само онда кад откажу помоћна средства за везивање мисли, дакле кад се дете налази пред новом ситуацијом, чије се душевно свладавање не може постићи ни примањем споља нити навиком. Такав случај мора прво да се испољи у промени афективног стања (коју смо нашли већ код одојчета као „осећање туђости“; стр. 130). Дете се тргне, било што се новина не покорава навикнутом току доживљаја, било што је још бар несигурно у погледу исправности одавно познатих мисли.¹ Тек ово душевно стање згранутости буди сву интелектуалну активност суђења, а тиме и сваку даљу мисаону активност разумевања, закључивања, истраживања итд. „Чуђење је почетак философског нагона“ — Платон.

¹ К. Groos (Seelenleben, 3. издање, стр. 229) види ту два засебна извора способности суђења. Такаво разликовање изгледа ми сувише вештачко. — Упор. о „душевном устављању“ као критериуму правих судова такође К. Bühler I, 297.

Први дечји судови су по своме квалитету сви потврдни: они утврђују постојање неког стања које привлачи дечју пажњу. Релативно позно јављање одречних судова значајно је нарочито стога што се одрицање у облику вољног израза показује ванредно рано. Али је сасвим други душевни рад у томе кад се изражава непостојање неког стања, него кад се брани неког немилог поступка (упор. шта је речено о „не“ на стр. 388).

Одречни судови обично показују два ступња који следују један другом.

Прво у облику који је близак одрицању у афекту, дакле као (мишљена или изречена) антитеза². Дакле, одрицање је ту реакција на позитивно супротно тврђење, било да је оно дато као стварна чињеница или само као тврђење. Тако тек позитивна свест, да дете има или може нешто, води до тога да се порекне другоме такво имање или умење:

Бадон не припада Сузани, него бебици — узвикнула је једна мала Францускиња већ са 1;9. — Наш син је казао 2;9: Гинтер је брзо направио колач од песка, Хилда није брзо.

Антитетичне одговоре изазивају највише она испољавања других која дете осећа као нетачна: на шалу: „ти стари дечко“ одговорио је Гинтер 2;9: ја нисам стари дечко, нови дечко.

Виши је други облик одречних судова, стога почиње да се развија доцније од антитезе: утврђивање отсуства нечега. Ту одрицање не иступа као реакција него спонтано и самостално. Поремећај, који се изазове у уобичајеном току претстава недостатком једног члана, непосредно се претвара у самосталан интелектуални став: утврђује се да није присутан члан који недостаје. Али уколико бива богатији ток свести, уколико се више претстава свих врста покрене неким опажајем, утолико чешће дете има прилику да примети неслагање опажаја са тим сећањима, што значи да осећа отсуство нечега.

Код наше деце нашли смо такве спонтане акте осећања отсуства први пут после 2;0, и то нарочито приликом посматрања слика.

Ева је приметила 2;1, гледајући слику са голим дрвећем: не, јеле не (ту нема јела) — а посматрајући другу која јој је изазвала сећање

² Упор. *Kindersprache*, 206/7.

на неку слику животиња: камила није ту. — Исто тако утврдила је Хилда 2;2 код слике детета у колевци: дете не дуда-дуда (не сише прсте).

Већ много свесније је осећање отсуства код трогодишњег Скупиновог сина, који је са свих страна посматрао вагон своје дечје железнице и узвикнуо: где су врата; али мама где људи могу ући у воз? — Локомотиви је такође налазио ману што нема раоник, дим на оџаку итд.

Уосталом важи за цео даљи живот детета (такође и одраслога) да утврђивање онога што недостаје значи вишу душевну акцију него утврђивање онога што постоји. Зато Бине у своме систематском тексту за испитивање интелигенције захтева већ од трогодишњег детета да упозна и именује предмете са једне слике, али тек од седмогодишњег да утврди на непотпуној фигури који делови тела недостају (руке, ноге, нос).

Врло слично утврђивању отсуства нечега јесте налажење недостатака: критиковање. Свакако да дете направи у своме животу искуство, да му се замера за његове речи и поступке и указује на боље; у реакцији одобравања или одбијања код његове околине разликује оно први пут тачно од погрешног и сада покушава да врати мило за друго.

Гинтер 2;5^{1/2}. Кад је отац казао за неку слику у књизи да је „фина“ дечко је противречио јер му је слика била нејасна: ружна; али је после, насупрот томе, код следеће слике казао: то је лепо.

3;11 мали критичар не дозвољава да његова сестра један сопствени производ назове „саксија за цвеће“: не признајем то за саксију. —

Напоследку да споменемо овде како се правио важан Скупинов син, који је стално кудио вртара што преврће земљу: али, човече, не треба стално да затрпаваш ту земљу, то не ваља ништа..... не треба тако да држиш, то је погрешно..... ах, па то си расипао, то није морало да буде, мама ће зато да грди. — У свему томе се осећа подражавање грдња и поука; али остаје, да дете примећује недостатке (или оно што деге сматра као недостатак), чиме су изазване речи преузете подражавањем.

Тако дете види трн у туђем оку; како стоји са гредом у његовом? Само критика је далеко тежа од критике других, јер се према сопственом ја много теже добија она раздалјина од предмета која мора да постоји у критици. Зато изгледа да су у раном детињству самокритике врло ретке појаве.

Почетак тога треба наћи у самоисправљању које је Хилда вршила већ 2;3 у своме говорном изражавању. Она тражи писаљку: је л' изгуб'ен пише-пише? Хилдин? где се део пише-пише? — Убрзо затим тражи и хартију да пише писмо: Lief auch — Blief heißt (исправља по-

трешно изговорену реч Brief = писмо). О самоисправљању погрешних исказа в. стр. 269.

Посматрања која су вршили Скупинови бацају интересантну светлост на почетак моралне самокритике.

Кад је дечко радио нешто што је било забрањено, дешавало се често да опомиње сам себе на потпуно исти начин како је чуо да га мајка опомиње. „Кад се пентра рђави дечко, опомиње га добри: ти, ти, пашћеш! Дечкићу, не удари се! Или кад ради нешто забрањено: остави то, неваспитано дете! Мама ће да бије!“ (I, 115).

Овде је непосредно подражавање често слушаних речи још јасније него у критици других. Али, ако се првобитно ове опомене и врше сасвим ненамерно, чим се изврше слични поступци, ипак ће се постепено будити код детета свест да оно само једном претставља извршиоца, други пут судију. Тиме што оно на тај начин у своме лицу споји дотада одвојена лица — ипак не стапајући потпуно та гледишта — постаје од подражавања критике других самокритика, из оног опомињања развија се „глас савести“. (Упор. и пример на стр.290/1).

Код деце вишег узраста може самокритика већ да буде озбиљнија. Наш Гинтер је необично много и радо цртао од своје четврте године. Али док су друга деца дуго времена непоколебљиво самозадовољна најнесавршенијим шкрабаријама, дотле је Гинтер почео већ у шестој години да постаје критичар својих творевина и да их уништава све док не постигне своју намеру на начин који њега задовољава.

Тако је једном покушао да црта по сећању на табли кујнски нож, који је нешто пре тога видео. Онда му је дршка изгледала час сувише уска, час сувише широка, те је шест-седам пута брисао своје покушаје, док није постигао беспрекоран цртеж ножа. Овде се није више радило само о јављању самокритике, него о стално будној делатности суђења, која је пазила на сопствен рад.

Следећи пример самокритике стога је значајан, што дете у њему изговара релативирање свога суда, који је досад примало безусловно.

Кацов старији син 5;5 воли Робинсона изнад свега. Кад мајка каже једном: „Робинсон је лепа књига, читаћу ти је“ — он одговара: пре сам казао Берни (од Шарелмана) је најлепша књига, сада кажем: Робинсон је најлепша књига. Доцније ћу рећи, нека друга књига је најлепша.

Једна друга страна дечјег суђења има посла са оним што логика зове „модалитет“ судова.

Разлика између асерторичног и аподиктичног начина суђења¹, како изгледа, не прави се у раном детињству. Оно што дете сматра као ствар, схвата га без размишљања као да мора да буде тако; оно не зна за другу нужност, рецимо логичку, осим оне која одговара стварној датости; за њено схватање потребни су сложени акти закључивања, могући тек много доцније.

Напротив, други развој: од догматског ка проблематском, и преко њега ка чисто фиктивном завршава се већ раније. Значајно је у како различитим преливима се већ овде јавља свест о важењу.

Спочетка сваки акт суђења прати по себи разумљива сигурност, која се односи на његову садржину. Мишљење индивидуе почиње наивним догматизмом исто као и мишљење човечанства. Али убрзо почињу да се буде сумње; и око 3;0 могу се у питањима и тврђењима детета наћи већ изрази проблематичности: можда, вероватно, свакако. Па чак и више; у ово доба врши се већ супротстављање субјективног нагађања и објективне стварности, што се испољава у тачној употреби речи: мислити, веровати, држати.

Гинтер 2;9. „Кад је донета на сто чорба он нагађа: снежна чорба — али кад је раздељена он примећује своју заблуду и изражава се сада опрезно: мислим да је чорба с пиринцом.

Ева 2;8. „Дете често дође к столу после свог преподневног спавања, дакле онда кад смо ми код другог јела; ту скоро дошла је раније, кад смо још јели супу и изразила своје изненађење од речи до речи овако: ви једете супу, ја сам мислила да једете кромпир и поврће.

Слично пише госпођа Х. Нојгебауер (II) о своме сину, да је око 2;7 често употребљавао обрте као: мислио сам да ниси овде; мислио сам да си у кући. —

Ако је у таквим нагађањима свест о важењу још увек претежно позитивна, онда је у фикцији већ прекорачена нулта тачка: нешто се замишља у облику објективног важења, ма да постоји свест да не постоји то важење. Значај таквих фиктивних судова у дечјем животу, нарочито за игру, опширно обрађује одељак „Увиђање илузије“ (стр. 285 и д.).

¹ Асерторичан исказни суд, који тврди да нешто јесте, нпр.: данас пада киша; аподиктичан суд, који тврди нешто што је нужно, нпр.: део је мањи од целине.

Глава XXVIII

ВИШИ ОБЛИЦИ МИШЉЕЊА

(Истраживање и закључивање)

1. ОПШТА РАЗМАТРАЊА.

Као што је већ јављање појединог суда зависно од душевног покрета „трзања“, „застајања“, тако се то може поновити и код његове садржине стечене на тај начин. Дете се не задовољава појединачним стањем које утврди или оцењивањем које изврши; чуђење се пробуди у њему поново и тражи да буде активно у даљем акту суђења. Ова потреба за даљим мишљењем полазна је тачка за даље мисаоне акције детета. Све оне имају заједничко да се дете нађе пред проблемима. Поред датог и познатог постоји и једно Х, које треба да се претвори од непознатог у познато. И то Х, за датак за мишљење, постаје покретачки моменат напретка мишљења. Поједине кораке одређује оно што треба да се нађе. Дете пита, премишља, истражује. Сад је разумљив дечји нагон за питањем; разумљива је и појава да се узрочно мишљење и закључивање чешће служи упитним него потврдним начином изражавања, што ћемо одмах доказати примерима.

Али, пре но што пређемо на расправљање о мисаоној акцији детета на основу нашег материјала, да укажемо овде укратко на врло интересантна и важна испитивања која је вршио о овој теми у последње време Пиаже. Његове књиге I и II баве се, додуше, дететом до у позније школско доба, али пружају важне чињенице и о примитивним мисаоним процесима малог детета.

Пиаже полаже највише на то да докаже како је дечје мишљење у основи различито од мишљења одраслог. У дечјем мишљењу владају истовремено два само привидно непомирљива начела: „синкретизам“ и „јукстапозиција“. Синкретизам је стапање свих момената који припадају једној мисли у дифузну целину, у којој је потпуно пресудан егоцентричан свет

жеља и маште, али која се прима наивно и без критике као тачна и важећа. Јукстапозиција је несређено и неповезано низање мисли уместо њиховог хијерархиског сређивања у логичку везу.

Слично нашем покушају у прошлом одељку, да покажемо код појединих појмова, труди се Пиаже да покаже процес све боље објективације у дечјем мишљењу уопште. Тако и овде узима у објашњење и социјални мотив, као врло значајно ново гледиште. Док дете мисли егоцентрично још не постоји потреба за оним што управо сачињава „логички“ став, наиме за верификацијом (образложењем, оправдањем) својих мисли. Али та потреба се пробуди чим дете жели да се споразуме са својим друговима о свету који је идентичан за све њих. Сада морају мисли добити облик, који могу и други разумети и признати; чисто субјективном индивидуалном свету супротставља се од стране ближњих захтев једног заједничког света. Сада се мора мислити о разлозима, доказима, оправдањима својих мисли; оне се морају довести у склад са другим ситуацијама. „Дискусија је родила доказ“.

Али по моме мишљењу Пиаже иде сувише далеко у спровођењу ове врло плодне мисли, кад ставља почетак процеса објективације тек после завршетка раног детињства (у 7—8 годину). Као што смо већ напоменули на стр. 176/7, то потиче отуда што Пиаже узима материјал из дечјих међусобних разговора. Али је баш за дечје мишљење карактеристично, да се његов развој збива у општењу са надмоћнима, са људима код којих тешкоће за његово мишљење могу добити помоћ, његова питања — ма како примитивна — одговор. Као што ће показати примери следећих страна, овај развој води много раније до дечјих акција потпуно логичке структуре, него што би се то претпостављало према Пиажеу.

И иначе је Пиаже склон да припише примитивним облицима дечјег мишљења сувише дуг живот. Наши примери са споредним реченицама, који од 3;0 изражавају логичку надређеност и подређеност мисли (стр. 168/9 ове књиге) показују, да, нпр., проста јукстапозиција мисли може већ средином раног детињства да се замени схватањем односа зависности који постоји међу њима.

Следећи одељци узимају у разматрање од разноврсних чињеница мишљења у развоју ова: узрочно мишљење, процесе дечјег закључивања и игре мислима.

2. УЗРОЧНО МИШЉЕЊЕ

Као претступањ узрочног мишљења упознали смо већ низ појава, које су се одигравале још сасвим у области претставне активности. Дете је, с једне стране, асоцирало осећај свога покрета са виђењем или чувењем радњи изазваних њиме, и тиме створило чврсте везе између сопствене акције и њених утицаја (упореди стр. 98 и д.). С друге стране, оно је тако уско повезало два или више утисака ако су често следовали један другоме, да је било довољно јављање првог утиска да би се пробудило очекивање другог (упор. стр. 108/). Према познатом Јумовом учењу о узрочности тиме би било учињено уопште све за стварање појма узрочности. Али, баш дете показује како је недовољно такво мишљење асоцијационистичке психологије, јер би било несхватљиво, како дете долази до тога да пита „зашто“ код стања за која се не јавља сама од себе она асоцијативна допуна. И ово питање „зашто“ не иде за тим да добије коју било претставу која се може повезати са опажајем датим тог тренутка, него је упућено интенционалном предмету, који се такође замишља при опажају. Дете које пита: послужавник је баш врео, зашто? (Гинтер 2;10), иде даље од добијених осећаја топлоте и хоће да зна како се особина врелине, приписивана предмету, увршћује у друга објективна стања.

Другим речима: свест о узрочности није нека појава из области претстава, него припада интенционалном мишљењу. Истина, у искуству стечене претставе неопходно су потребне да би је пробудиле и пружиле јој непрерађен материјал кога се она може прихватити. Ипак, мисао о узрочности исто тако мало произлази из често понављаног следовања претстава, као и мисао о предмету из истовременог постојања претстава, већ она чини самосгалну творевину човекове склоности ка мишљењу, која се развија¹.

¹ Психогенетичко извођење узрочног мишљења нема никакве непосредне везе са његовим гнозеолошким важењем; ипак је карактеристично да испитивање детета долази до тога да одбаци чисто ем-

Питање „зашто“ само је један од разних знакова узрочне свести која се буди. Такође и друга питања (нпр.: ко је то направио?), покушаји да се самостално нађе образложење, разумевање туђих образложења, спомињање неких конзеквенција које следују из ранијег опажаја — све то показује како се дете труди да мисли даље од појединачне мисли и свлада узрочне везе. Да се овде ради о нечему јединственом и у својој врсти новом у дечјем душевном животу, потврђује се наглошћу којом ти различити знаци узрочног мишљења избијају отприлике истовремено.

Нарочито карактеристична посматрања вршили смо о овоме на Еви. Важност предмета оправдава што ћемо илустровати снагу и разноврсност узрочне свести великим бројем примера. (Истина, термини су код овог детета необично рани; код друге деце изгледа да одговарајући развој мишљења пада тек неколико месеци доцније — после 3;0).

На наше изненађење прву чињеницу смо нашли већ 2;3. „Дете, које је досада пило млеко из боце, требало је навићи на шољу, али се свим таквим покушајима толико противило, да се за неко време морало одустати од те намере. Убрзо затим деси се да дете разбије једне вечери боцу. Идућег јутра донела јој је девојка млеко опет у шољи са образложењем: „јуче си разбила боцу, сад мораш да пијеш из шоље.“ И гле, она је пила! Да је разумела образложење показало се убрзо после тога, кад ју је мајка похвалила због пијења из шоље; дете је на то рекло: Ева боцу лазбила, Ева солу пије.

Имамо читав низ других примера из истог месеца: 2;5 видела је у башти човека како прска цревом: зашто прска?

2;5 било јој је забрањено да узима кутију за шећер: па немам пулаве луке!

2;5 кад је дошла из баште отац јој је казао: „Имаш ледене руке.“ Ева: немам ледене луке, имам капутић. — Дакле, она наглашава да јој није хладно, пошто је обучена топлије него обично.

2;5 речено јој је: „не седи у песку, још је хладан.“ Ева: је ли падала киша?

2;5 Ева је видела да изнад куће лети везан балон, али није приметила да је причвршћен конопцем. После неколико дана водио се овај разговор. Ева: да ли је балон још ту? Мајка: „Не“. Јесу ли га скинули? „Да“. Па није било конопца на њему!

2;5 било је речи о шетању; случајан поглед на дрвеће у башти побуди дете да каже: Али дрвета не могу да иду с неким. — На питање

пиристичко тумачење свести о узрочности и да претпостави један априоран елемент (склоност за мишљење, која се развија).

зашто, одговорила је прво: јер неће; али на поновљено питање: јер је дрвеће тако унутра. — Она је видела неколико дана раније како се сади младо дрвеће и тако добила очигледну слику о томе „бити унутра“.

Пола године доцније (2;11) утврђено је да је питање „зашто“ на врхунцу. Она пита за узроке код безбројних ствари које јој падну у очи: мамице, ти имаш прстен, зашто? — Овај човек на слици има тако велики трбух, зашто? — Други примери показују још јасније да се ту не ради можда само о стереотипном, несмишљеном начину говора. Она примећује да родитељи пију кафу у другој соби, а не као обично: зашто данас не пијете у соби за рад? — Она чак почиње да везује узрочна питања за догађаје који нису тренутно актуелни него се баве још само у њеном сећању. Тако се једно питање односило на кишни оргтач који су употребљавали родитељи замењујући се: тата, зашто си јутрос обукао мамин капут? — Кад је отац једном био присутан њеном спремању за спавање сетила се она да се то дешава ретко, јер је отац у то доба обично запослен, и непосредно поставила питање које изненађује: зашто ти мораш баш увек да радиш?¹

Из изнетих примера јасно је колико је Јумова теорија неправедна према развоју свести о узрочности. Јер, прве побуде за њено буђење не долазе нипошто из очекивања навикнутих асоцијација, него из нових ситуација за које уопште нема очекивања нити навика. Штавише, могло би се слободно рећи: кретање претстава навикнутим током има, додуше, за последицу инстинктивну припрему за узрочне везе објективних чињеница које се понављају, али само за себе вероватно уопште не би довело до свести о узрочности. За њено буђење је потребан удар (шок), кога може изазвати нека необична констелација у детету: на место увежбаног тока претстава почиње да функционише мишљење, које захтева узрочно објашњење онога што је упадљиво². Први пут у своме животу приметио је Скупинов син (2;8) да његови прсти постају ружичасти кад их држи према сунцу и одмах је узрочно повезао тај утисак са сунцем које се истовремено види — дакле, два утиска који раније никад нису били везани: сунце окрвави прстиће.

Чињеница да застајање пред необичним даје потстицај за буђење потребе узрочног објашњавања, баца светлост и на једну

¹ Даљи примери за питање „зашто“ на стр. 124.

² И Билер истиче ову црту у својој опширној анализи дечјег узрочног мишљења (I, 505).

појаву дечје психе коју нарочито наглашава психоанализа: интерес за порекло деце. Несумњиво је да је узрочни интерес код детета велики — то се види непосредно из тога што је прича о роди створена нарочито за задовољење тога нагона за знањем; посредно се показује у многим питањима која дете поставља. Али не постоји разлог да се у овом проблему одмах види стожер за цео дечји примитиван поглед на свет. Према психоаналитичком мишљењу питање о пореклу деце игра у унутрашњем свесном и несвесном душевном животу деце готово непрекидно улогу, о којој одрасли уопште и не слуте; и та улога треба опет да буде у вези са полним односима који спадају у проблем рођења. Дете образује у своме несвесном душевном животу чудесне системе „инфантилних полних теорија“, које потајно супротставља привидном веровању у приче одраслих о роди и томе слично.

Непристрасно посматрање здраве деце не пружа никакав ослонац за ово тврђење. Тачно је у њему само то да се питање о узроку ослања искључиво на доживљаје везане за јаке афекте. А изненадно јављање неког другог, малог детета јесте везано са јаким афектима, у том смислу што значи промену онога што већ постоји. Оно упућује дете на мисао да је једном морао почети и његов сопствени живот, дотад приман као нешто што се по себи разуме. Дакле, тај интерес се придружује свима осталим питањима дечје радозналости. Управо стога је психоанализа и склона да и ова друга, безазлена питања, сматра као завијена, симболима скривена полна питања. Ми бисмо, напротив, закључили из тога да сва та питања проистичу из општег основног афекта чуђења, било да се односе на порекло лепих божићних дарова, дрвета или мале деце. Тај афекат може, несумњиво, с обзиром на врсту и начин, показивати различите преливе, али праве полне примесе — бар у узрасту који се нас тиче — једва да се могу признати. Исто тако важи за овај узраст, да се деца врло брзо сложе са каквим било одговором и њиме потпуно задовоље. Њихово тражење узрока је врло живо пред необичним, али још није дубоко и истрајно; она су уствари у много већој мери бића тренутка него што то слути психоанализа. Ту је опет очигледна и згрешна пројекција душевних понашања одраслих у дете.

Зар не важи исти закон — да се узрочна мисао не развија на обичном него на новом — и за душевну историју човечанства? Митолошко узрочно објашњење полази увек од доживљаја који прелазе оквир свакодневног живота, од елементарних природних догађаја и нарочитих поступака судбине. Напротив, догађаји који се свакодневно дешавају, примају се прво као нешто по себи разумљиво и показују се ислучиво у аутоматизованим ставовима очекивања и прилагођеним поступцима. Тек много доцније сазри мишљење толико да сазна, да и у томе свакодневном леже узрочни проблеми.

И свака поједина наука показује исти ток: развија своју потребу за истраживањем на упадљивим, ненормалним појавама своје области и скреће свој интерес тек полако загонеткама које леже у нормалном.

Дакле, узрочност која је прва приступачна човековом мишљењу јесте индивидуална узрочност специјалног догађања, а не општи закон узрочности: да једнаким узроцима одговарају увек једнаке последице. (О примени овог принципа мишљења упореди доцнији део о трансдукционим закључцима на стр. 417).

Даље, примитивна свест о узрочности је антропоморфна; узрок се замишља као „намера“, догађај као радња с циљем, као „рад“ — и онде где нису у питању догађаји из људског живота.

Пиаже (I, 212 и д.) је забележио сва спонтана питања једног дечка за време од десет месеци (6;0—7;0). Од 1125 питања било је 360 питања „зашто“. Од ових, 183 су се односила на људске мотивације, 90 додуше на нељудске ствари, али са антропоморфног гледишта рада с циљем. Само 13 питања показивала су потребу за механичким узрочним објашњењем просторним додиром.

Пиаже, који очигледно само последњу врсту узрочне везе признаје за „узрочност“, назива стога дечје мишљење „прекаузално“. Изгледа ми да овај назив уноси забуну — дете сасвим очигледно има потребу да схвати дато као „утицај“ чега било; у томе лежи прави зачетак свести о узрочности, а не у некој специјалној врсти утицајне везе.

Уосталом, у једном погледу јавља се каткад већ код малог

детета врло сублимирано схватање узрочности: може му релативно врло рано постати јасно опште важење принципа узрочности. И то, та појава се показује у једном току мисли, који несумњиво није наметнут детету споља, него нужно долази као последица његове воље за даљим мишљењем. Дете се ту среће са познатом антиномијом да се, с једне стране, мора тражити даљи узрок за сваки већ нађени узрок, и с друге, да мишљење ипак тежи да застане код неког последњег узрока. Прво буђење ове тешкоће за мишљење могли бисмо наћи већ у овом разговору између Хилде (4;2) и мајке:

Хилда: Ко је био код мене кад је мајка била мала? Мајка: „Онда Хилде уопште није било; кад сам ја била мала била сам код своје мајке, баке.“ — Ко је био код баке кад је она била мала? „Прабаба“. — А ко је био код сваке мајке? — Дакако, дете се задовољило одговором: „Свака је била код своје мајке“.

Проблем постаје јаснији кад дете сазна о Богу као творцу свих ствари. Тиме је за прво време задовољен његов нагон за тражењем узрока што се тиче појединачних ствари и догађаја — али што се тиче самог Бога? Сели (Sully)¹ каже: „Питање: ко је створио Бога?, изгледа да је такво да дођу до њега сви радознали млади духови на извесном ступњу дечјег мишљења“. Сумњам да је то баш тако општи случај; али да каткада деца дођу до тога проблема сама од себе, могу показати два примера узета од деце истог узраста.

Гинтер 5;4. „Дечку је пре неки дан испричана прича о створењу света. Није питао даље о појединостима, али мора да му се по главици врзало много што шта проблематично из ње. Једне вечери, при умивању изађе то на површину: како је то чудновато да драги Бог може сам себе да створи!

Овде је дечко од 5^{1/2} година сам нашао мисао о „causa sui“ — ону формулу, којом су највећи метафизичари покушали да пресеку чвор горе поменуте антиномије.

Брачни пар Кац објавио је (II, 124) овај разговор са сином од 5;5:

Теодор: Да ли се Бог родио? — Мајка: „Причаћу ти кад будеш већи.“ Т. Али Бог је створио људе, мора да се и сам родио. М.: „Бог

¹ 3. издање, стр. 110.

се није родио и Бог никад не умире..." Т.: Кад Бог не умире онда ни људи не умиру никад.

Ова последња дечкова мисаона операција, изразит трансдикциони закључак, води нас следећем одељку.

3. ДЕЧЈА СПОСОБНОСТ ЗАКЉУЧИВАЊА

Функције узрочног мишљења о којима је досад било речи, имале су делом већ облик закључака; али ми морамо засебно говорити о овој највишој врсти мисаоних операција. Учење о закључку је, као што је познато, главни стуб логики која је у свакодневној употреби. Нигде се као овде не показује тако јасно разлика између логичког и психолошког начина посматрања.

Свако закључивање је прелажење мишљења од датих судова ка новима. Дакле, психолошки смемо говорити о стварној активности закључивања само онда, кад се у облику суда замишља како оно што је дато тако и оно што је нађено. Зато многи душевни процеси, који се накнадно према своме логичком ефекту могу претставити као закључци, психолошки посматрани нису такви. Примењивање назива „несвесни закључци“ (Хелмхолц) у овом смислу, уноси забуну. Може се, свакако, претставити као „закључак“ чињеница, да се већ полугодишње дете тргне због приближавања хладне крпице за умивање (дакле још пре додира), и то отприлике овако: „Често је оптичком утиску крпице за умивање следовао непријатан утисак мокро-хладног; сада се јавља опет опажај крпице за умивање; дакле, може се очекивати мокро-хладно“. Стварно не постоји ни један од та три суда, него само асоцијативна допуна која са мишљењем нема никакве везе (в. стр. 107).

Теже је одлучити да ли се може говорити о „закључцима“ у свима оним случајевима у којима се као суд изговара само крајњи резултат процеса, дакле такозвана конклузија, али не и премисе. Међутим баш такви случајеви чине правило у раном развоју. Кад Хилда 2;6 примети да јој мајка спрема вечеру, а не дадила Берта као обично, и пита: Берта отишла? — то је до таквог изражавања могло доћи на два начина. Или: виђење припремања вечере изазвало је асоцијативно претставу дадиље и та претстава покрене само негативан суд отсуства као једини

мисаони акт; или је постојала мисао „иначе Берта спрема вечеру“, само није испољена, и тај латентни суд довео је правилним закључивањем до изражене слутње да девојка мора бити отсутна. Карло Грос мисли да је тачно само прво објашњење: привидно закључивање је само просто суђење, и оне премисе биле би створене тек након што ако би дете питањима било побуђено (нпр. „Зашто да је Берта отсутна?“) да образложи своју слутњу¹.

Грос ће имати право у многим случајевима; али не постоји никакав разлог да се искључе друге могућности. Неизговарање суда још не значи да он уопште није био у мишљењу. Штавише, потпуно одговара дечјој природи да не спомиње средње чланове свога мишљења који сами за себе немају никакав значај, и да претвара у говор само крајњи циљ процеса. Код конклузије можемо утврдити да прелази како „праг мишљења“ тако и „праг говора“. Премисе имају много слабију снагу за свесност. Али се у поменутих случајевима не може утврдити да ли због тога остају само испод говорног прага или чак испод прага мишљења.

Карло Грос долази до свога схватања на основу свог уверења да се дечји закључци увек јављају само у скраћеном облику закључка из једног суда. То јесте, несумњиво, најпримитивнији ступањ, али се врло рано јављају и прави закључци из више судова, код којих се јасно могу распознати разни чланови у низу мисли. Тако је једном казала Хилда (такође 2;6): Не могу рећи „добро јутро“, имам тако масне руке. То је значило: моје руке су врло масне, зато ти их не могу пружити за поздрав „добро јутро“. После 3;0 изражавају се већ често дужи низови закључака, који извиру саввим спонтано из дечје потребе за мишљењем, а нису их изазвала тек питања одраслих.

Што се тиче форма закључака психогенетичко посматрање потпуно окреће гледиште традиционалне логике. Јер за развој дечјег закључивања тек секундарно долази у обзир силогизам, она форма која у школској логици претставља основни тип закључивања. На другом месту стоји у логици индукти-

¹ 1, стр. 234 и даље.

ван закључак; он је за рано мишљење већ много значајнији. Али прави почеци закључивања код детета у вези су са оним формама које у логици имају врло скромну улогу као „закључци по аналогiji“ и сродни закључци; то су „трансдукциони закључци“.

Пошто се судови у раном детињству односе готово сви без изузетка на конкретна појединачна стања или појединачна оцењивања, то је у прво време немогуће ни извођење из општих судова (дедукција), нити вођење ка њима (индукција), него само превођење од појединачног суда ка њему приређеном појединачном суду, дакле, мисаона активност која би се најбоље могла назвати „трансдукција“.

Ови дечји трансдуктивни закључци имају три нижа облика: закључци по једнакости, по разлици и по сличности (аналогiji).

У првом случају се закључује од једнаких услова на једнаке последице. Нпр. ако је неки рођак приликом последње посете донео детету нешто, оно ће и приликом следеће очекивати исто. — И у овом даљем примеру један ранији опажај изазива искоришћавање једнаких околности:

Хилда 3;2. Кроз балконску ограду био је због неких разлога целом дужином испреплетен канап. Она пита: Шта виси овде? За вешање рубља?

Такви и слични душевни процеси догађају се од треће године свакодневно у великом броју; али њихов прави интелектуални садржај је већином сиромашан, често раван нули. Јер, уствари због једнакости претпоставки може крајњи резултат да се јави чисто асоцијативно. Економија снага коју свест спроводи одриче се напрезања мишљења тамо где исто свршава сам ток претстава. Стога о закључивању важи исто што о узрочном мишљењу: прави мисаони рад иступа тек онде где нови доживљаји прекину асоцијативни ток или га бар ометају.

Зато су закључци по разлици много изразитији акти интелигенције. Ако садашња ситуација карактеристично одступа од навикнуте, онда дете добија побуду да повуче из тога исто тако друкчије конзеквенције или да направи и друкчије претпоставке о томе. Што при томе закључак често уместо позитивног тврђења узима опрезан упитни облик, не мења ништа битно његову мисаоно-психолошку природу.

Хилда 3;0. „Отац је лежао на балкону у столицу за лежање; дете је седело на његовом крилу, окренуто њему леђима. Као заштита од сунца био је разапет над њима сунцобран чија је дршка — за дете невидљива — била причвршћена на балконској огради, тако да га нико није морао држати. Кад је отац обема рукама прихватио дете за руке, оно је одмах завикнуло: је ли сунцобран сам? — Пошто је отац имао обе руке слободне, закључила је Хилда да свакако не држи ни сунцобран у руци као раније.“

Скупинов син 3;6. Дечко је приметио на једном мосту први пут да се вода у реци креће и запитаво куда тече. Кад му је мајка објаснила да сва вода тече у једно велико корито, море, он је одговорио: Па, кад буде отекла сва вода онда лађе неће моћи да плове; (II, 133).

Годину дана доцније водио је исти дечко разговор с оцем о мртвачкој лобањи са очевог писаћег стола. Он је често виђао ту лобању, али тек 4;8 питао је за њено порекло. Кад је сазнао да је од мртвог човека, одмах је казао: Зашто тај сиромаш није постао анђеоло; ето, глава му је овде? — Дакле, пошто је претпостављао да после смрти цео човек иде у небо, он због главе која је, остала на земљи, закључује да није могао постати анђеоло. (II, 133).

Виши стадиум развоја закључка по разлици показује овај пример:

Гинтер 4;10. Код стола смо у игри правили са њиме експерименте са бројевима и он је тачно избројао 10 образа пет присутних лица. На даље питање: „Колико очију имамо сви заједно?“ одговорио је он по аналогји и тачно опет са 10. Код трећег: „Колико глава?“ казао је прво десет, али се поправио одмах: Ах, не, хоћу да бројим — и избројао пет. Кад смо га сад упитали: „Како то да имамо десет образа а пет глава?“, дао је одговор: Јер је увек два образа а само једна глава. Ова разлика код појединца довела га је — после кратке забуне — до увиђања да и збир мора бити различит.

Каткад закључци по разлици добијају карактер правога закључка по супротности: кад се а може свести на б, онда и поп-а мора бити сводљиво на поп-б — и обратно.

Тако је наша Ева 2;10^{1/2} направила један закључак од негативног на позитивно.

Мајка је била болешљива и лежала у кревету. Ева оцу: Зашто не легнеш ти у кревет? Отац: „Јер нисам болестан.“ Ева мајци: Зашто ти лежиш у кревету? Мајка: „Па хајде реци, зашто?“ Ева: Јер си болесна.

Још више спонтан је био сличан Хилдин закључак, 3;8. „Отац је узео за време ручка само мало поврћа на тањир и на Хилдино питање „зашто“ одговорио да је много доручковао. Хилда: Онда си само мало гладан и онда једеш само мало. Затим је приметила да

мајка има на свом тањиру више поврћа и закључила одмах да је мање и доручковала: Онда си само мало доручковала?"

Закључци по аналогји везују обе сада поменуте врсте тиме што се у њима примећују на различитом нека слагања и на основу тога закључује даље слагање.

Ева 3;7. „Кад је мајка казала да хоће да легне у љуљашку, рече Ева размишљајући: онда ће сигурно да прсне. Кад је Елза седела у њој она је прсла, а ти си велика као Елза.“

Има ли у облаку гаса кад може да лети? — питао је Скупинов син 5;1; он је свакако знао да балон лети помоћу гаса (II, 167).

Упоредивање себе са другим људима — и то обострано — претставља за дете главну област примене закључака по аналогји.

Тако закључује Скупинов син сам да к поменутој мртвачкој лобањи спада и костур (4;8). Али где је кост која је унутра, у трбуху? И (уместо „јер“) у моје(им) ноге(ама) су кости, а овде у руци такође.

Супротан правац, од других на себе, узима закључак Гинтеров (4;6): кад је увече при умивању приметио своје брадавице на сисама, питао је зачуђено: Могу ли и мушкарци да дају млеко малој деци? Кад је добио одречан одговор дао је разумно питање: Па зашто онда имају сисе?

Таква поређења себе са другима код детета изазива пре свега искуство, да људи у разна доба живота могу чинити разне ствари и изгледају различито. Чим оно то примети почиње живо да се бави односом великог и малог, очекивањем да само буде велико и променама у вези с тим. Међутим, свима варијацијама те неисцрпне теме лежи у основи закључак по аналогји.

Тако Скупинов син закључује (3;3), пошто се дуго играо очевом брадом: А моја брада је још унутра у кожи. (II, 25).

Око 3;5 гомилају се код Хилде изрази као: кад будем велика ја ћу да отварам сама врата итд.

Гинтер је питао 4;7, посматрајући једну икону: кад и ја будем тако побожан као Исус да ли ћу и ја добити леп ореол око главе?

Обратно, може се дете од непуне три године велико према своме брату од пола године. Отац пита Хилду (2;9): „Може ли Гинтер да једе колаче?“ Одговор: Никако. Отац: „Али зар он није гладан?“ Одговор: кад буде велики он ће јести.

Хилда 3;2. „Отац се смеје прождрљивости малог брата кога хране. Хилда га старачки мудро поучава: јутро рано (= раније), кад си био мали, ти радио тако исто.“

Расмусен је забележио ову интелигентну примедбу своје ћерке Руте (нема податка о узрасту; око 6 година): млађа сестра је направила нешто наопако. На то Рута: Не, Соња, ја то не бих урадила да сам ти..... Али кад бих стварно била ти, ја бих то ипак урадила (II, 186).

Не може се повући строга граница између трансдукционих закључака, о којима је досад било речи, а који се састоје само из појединачних судова, и оних закључака у којима има и општих судова (индуктивних и дедуктивних закључака). Јер је сасвим могуће да у трансдуктивном мишљењу оба појединачна суда не чине једини садржај мишљења, него да један општи суд већ утиче као међучлан али се не изговара. Нпр. може дечко, који од очеве браде закључује да ће је и сам једном добити, да има у мислима овај међучлан: сви људи имају браде; у том случају би закључак од очеве браде на браду свих људи био индуктиван, а напротив, од браде свих људи на своју будућу браду, дедуктиван. И пошто већ душевна економија утиче да међучланови често не дођу до израза, то могу уствари многи привидни закључци по аналогiji и разлици, нарочито у нешто ранијим годинама, бити такви скривени индуктивно-дедуктивни закључци.

Међутим ово се не сме нипошто сматрати као опште правило. Непосредно прескакање од конкретног појединачног суда ка другом исте врсте претставља несумњиво нижи облик; и ми смо у стању да пратимо тачнијим посматрањем како се сасвим постепено развија способност за уопштавање¹.

Говорили смо већ раније о „плуралним појмовима“ (стр. 392), којима се мисли истоветност многих предмета али се не иде до њиховог обухватања у један родни појам. Такво обухватање је могуће само у општем суду који се добија индуктивним путем. Показало се да дете до извесне фазе развоја још није способно за то уопштавање, чак и кад му се учини приступачним.

Хилда 3;6. „Приликом гледања књиге са сликама животиња запитала је она код једне птице, да ли носи јаја. Мајка: „Да, све птице носе јаја!“ Али њој је још била неприступачна ова општа потврда, јер је показивала прстом на сваку птицу даље, питајући изнова: носи ли

¹ Упор. о овој теми експерименте са апстракцијама од Елиасберга; о њима је реч у глави XXIX, 1 с.

она јаја, ова такође? Мајка је понављала стално: „Да, све птице носе јаја“ — али без успеха.“

Ипак већ 3;8 јављају се знаци првог уопштавања. „Кад јој је неко у шали казао да месо на столу није печење, казала је она: то ја зovem печење, мама такође, сви га тако зову. — Ускоро после тога приметила је једног мрког коња са белом мрљом на челу и питала: имају ли сви коњи бела места?“

Нешто раније (3;5) забележено је потпуно одговарајуће питање Гинтера, кад је видео орман са стакленим вратима: јесу ли сви ормани тако остаклени?

Истина, таква уопштавања имају врло малу логичку вредност; већ облик питања показује да се још не ради о стварном, индуктивно стеченом убеђењу, него само о нејасној слутњи коју, осим тога, покреће сасвим усамљен тренутан опажај. Прва индукција у том смислу, да се оно што је опште у неком низу чињеница збије у општи став и захтева његово важење за све даље случајеве, изгледа да се у нормалном случају јавља тек пред крај пете године живота. За то да изнесемо неколико примера, који опет претстављају различите развојне фазе индукције.

У првом случају створена је индукција тек на потстицај споља.

У игри бројења, споменутој на стр. 414, запитали смо Гинтера (4;10) између осталог и о броју његових прстију. Он их броји: 10. „Колико прстију има Хилда, Ева, служавка?“ Сваки пут је одговарао 10, без бројања, дакле правио је закључак по аналогiji. Кад је тако нашао број десет за прсте многих људи погледала га је мајка упитно: „Дакле?“... Тешко дође одговор: Дакле... има сваки десет прстију.“

Други, Хилдин случај је нарочито поучан стога јер имамо из две различите фазе развоја податке о њеном понашању према једном проблему — о изгледу да вода прима боју суда; у једној фази она остаје код аналогije, у другој самостално прелази на индукцију.

3;5^{1/2}. Хилди су сипали воду за пиће у плаву чашу, док су наше биле безбојне. Она се на то изразила: Кад је чаша плава и вода је плава. Показали смо на наше чаше: „А каква је вода овде?“ Ту је чаша бела, ту је вода бела. Ретко је кад јасније изговорен закључак по аналогiji.

1^{1/2} доцније (4;10) дата јој је први пут вода у никленој чаши. Ми остали имали смо опет обичне чаше. Овога пута дете је приметило: Кад ногде уђе вода, ако је то сребро или жуто, онда увек и вода тако

изгледа. А ипак је увек бела. Откуда то? — Дакле, она утарђује да је вода увек бела (тј. безбојна) а ипак увек изгледа као суд у који се сипа — потпуно спроведена индукција.

Кацов син извео је 5;4 овај закључак (Д. и Р. Кац II, 117). Мајка је казала госпођици да је 10 часова. Ова одговара да је на њеном сату тек 9¹/₂. На то мајка: „Сат мога мужа и мој показују 10; мислим да је то тачно.“ Сад упада дечко, Теодор: Да, мама, код тетке О. је сат погрешан. Мајка: „Зашто мислиш тако?“ Теодор: Јер два сата показују 10, а један 9¹/₂. Из тога што већина сатова показује исто, изводи дечко закључак да су они исправни.

Врло развијен ступањ способности уопштавања показује овај пример.

Гинтер 5;5. Хилда се жалила што је морала да чека неко укусно јело које је Гинтер већ јео; отац ју је потсетио на пословицу: „ко се последњи смеје, најслађе се смеје.“ Убрзо после тога јео је Гинтер „на око“ пржено јаје и то прво (укуснији) жуманац затим беланац. Кад му је на то скренута пажња казао је: и то би могло бити пословица: прво се једе рђаво онда добро.

Овде имамо случај двоструког уопштавања: прво се разуме општи значај појма „пословице“; друго, проширује се конкретно искуство са јајетом у општи став.

Ређа је код детета примена чисто дедуктивних закључака. Узрок тога не лежи толико у њиховој логичној тешкоћи колико у природним потребама дечјег мишљења. Јер, где дете утврди нешто посебно, ретко кад има потребу да спомиње опште претпоставке из којих га изводи. Чак ће у већини случајева детету тек онда уопште доћи до свести општа претпоставка, кад га питања принуде да образложи своја специјална тврђења или убеђења.

Ева 3;1. Посматра мајчину дугачку хаљину. Отац у шали пита Еву: „Је ли то твоја хаљина?“ Е. са смехом: Тако огромну хаљину не могу обући деца. Отац: „Је ли то хаљина за мене?“ Е. опет са смехом: чике (општи израз за људе) не носе хаљине (женске)! Отац: „Јесам ли ја чика?“ Е.: ти си отац и онда си чика. — Значајно је да дете у првом и другом одговору не изговара сам закључак — као нешто што се по себи разуме. Увек искаже само општу прву премису: деца не могу обући тако огромну хаљину, и: људи не носе хаљине. У последњем одговору остаје прва премиса (сви очеви су људи) испод говорног прага; али да се на њу мисли јасно је из беспрекорно изведене супсумпције.

Скупин 4;1. Дечко је добио жир који је хтео да посади да би никло дрвеће. Тада се сетио мајчиних речи „да комарци увек долазе

са дрвета." На то он надовеже: Но, онда свакако у жиру има комараца? Од жира постаје дрвеће и онда мора да има у њему комараца. — Оно „мора“ у последњој реченици показује да дечко већ има осећање за нужност дедуктивног закључка.

На крају један доказ необичног начина закључивања, чија анализа нека је остављена оштроумности читаоца. Дете изговори само један суд: али овај претставља прилично сложену мисаону активност, нарочито због партикуларно-негативног појма субјекта који се ретко јавља.

Хилда 5;2. „Хилда је знала да бака има гривну са сатом; код других је није видела. Једног дана чује да отац каже мајци: „Требало би и ти да имаш гривну са сатом.“ Хилда: Имају ли то и оне које нису баке?

4. МИСАОНИ ЗАДАЦИ

Отприлике од пете године даље воле пробуђенија деца да им се задају задаци који захтевају размишљање. Промена између напрегнутости и решења може каткад изазвати право узбуђено задовољство од игре. И кад дете — док још није одговорило на питање — осети надмоћ одраслога који зна, онда му налажење резултата чини још веће задовољство; његово мало ја осећа се уздигнуто на исти ниво са оним који пита. Али с друге стране, деца теже да доживе и сама код себе преимућства онога који пита; она испитују или задају загонетке и у томе изгледају себи изванредно паметна и моћна. Напослетку постоји трећа могућност: дете задаје само себи мисаоне задатке и баца се свесрдно на њихово решавање. Овај рад мишљења стоји несумњиво више него онај прве две врсте, јер захтева како оригиналност у проналажењу циљева мишљења, тако и циљу упућено спровођење једном постављеног задатка. У оквиру узраста који се нас овде тичу, може се наћи ова последња врста мисаоног рада само код деце нарочито даровите и необично живог интереса.

Уосталом важи за све мисаоне задатке, да висина успеха врло много зависи од спољњих утицаја; нарочито игра важну улогу то, да ли су деца решавала мисаоне задатке у кући или забавишту.

Целу област мисаоних задатака у виду игре досада је мало испитивала психологија детета, те се и ми морамо задовољити саопштавањем нешто очигледног материјала.

Прво два примера за мисаоне задатке које постављају одрасли а решавају деца.

Ева 5;0 (Гинтер 7;5). „Данас у подне правили смо са Евом оглед са сабирањем ствари различитих имена. „Колико је један чаршав за сто и једна сервијета?“ Ева каже само: два; на наше питање: „Чега два?“, не уме још да нађе одговор. Очигледно је да не разуме смисао питања. Гинтер упада: два платна.

Питамо Еву даље: „Једно око и једно уво?“ Сада одговара тачно: две ствари с лица (Гинтер: два дела тела). — „Једна јабука и једна крушка?“ Ева: два воћа (Гинтер: два плода). — „Једна чаша и једна шоља?“ Ева: две ствари из посуђа. На то Гинтер зачуђено: Ах, ја још нисам нашао ништа!

„Један брош и један сат?“ Ева: две шарене ствари. Гинтер: две корисне ствари. (Гинтер је увек чекао са својим одговором док Ева не би одговорила).

Прави успех интелигенције мање се при томе показао у појединим по себи тачним одговорима, а више у брзини којом је Ева после првог неуспеха и Гинтерове помоћи схватила о чему се ради“. Кацов син 5;5 (Д. и Р. Кац II). — Отац и син Теодор у возу. Отац (пита у шали):

Питања

Одговори

Има ли вагон очи?

Да, то су одбојници.

А уста?

То је доња линија (хоризонтална којом се завршава вагон).

А то? (показује мрежу за пртљаг)

То је мозак.

Руке?

Врата.

Ноге?

Точкови.

Отац?

Локомотива.

Мајка?

Кола за угаљ.

Шта једе воз?

Људе које после поново испљује.
(После размисљања): други возови су његова браћа.

Питања и одговори падали су без прекида. Т. је налазио велико уживање у овој интелектуалној игри.

Следећи покушај показује како дете тако и одрасле како се понашају кад постављају мисаоне задатке.

Скупин 5;7^{1/2}. Данас је упитао Лотицу кад смо издалека гледали један чамац на обали: Па, Лота, како то да сада чамац изгледа тако мали а кад му се приближимо он је велики? Радовао се што она није могла да одговори, те је могао врло опширно да јој тумачи да све у даљини изгледа мање. — Да бисмо помогли мишљење детета ми каткад на његова добра питања одговоримо даљим питањем; тако кад је дечко хтео да сазна зашто већина стабала дрвета на насипу изгледа с једне стране црна, с друге више зелена — пустили смо га да размишља сам откуда то може потицати. Дечко је размишљао и онда реко: Можда зато што с те стране долази снег а не с ове?

Даља забелешка односи се на мисаони задатак који дете поставља само себи; и то, овде се ради о проблемима рачунања, за које је Гинтер у својој шестој години показивао нарочит интерес.

Гинтер 5;7^{1/2}. Гинтер има карактеристично велики интерес за рачунање. Ми га врло мало подупиремо у његовим рачунским задацима и он поставља себи задатке које проналази сам, по методи самопомоћи. У томе је типичан овај ред: од једног задатка долази до другог неком врстом аналогije. 1 и 1 јесте два; 2 и 2 јесте 4; 4 и 4 јесте 8; 8 и 8 јесте 16 итд. Јуче рече он одједном: 9 и 8 јесте 17. Мајка: „Како си то израчунао?“ Мало невешт одговор је гласио: ето, 9 и 9 јесте 18, онда 9 и 8 јесте 17.

5;8^{1/2}. Његова воља за рачунањем несавладљива је; стално нам тврди да је рачунање лепо. Почиње да дели, нпр.: половина од 60 јесте 30; прави открића, као: 2 и 2 јесте 4 а 2 пута 2 јесте 4; али код 3 и 3 и 3 пута 3 није тако — чуди се томе..... Све се код њега претвара у задатак. Ева има случајно на своме убрушчићу број 9, Гинтер 3. Ева каже у шали: Ах, ја већ имам 9 година. На то Гинтер: Ах, ја имам тек 3 године, онда је Ева 6 година старија од мене. — Или он рачуна колико ће Ева имати година кад он буде имао толико и толико.“

Напослетку неколико покушаја са игром загонетака, у којима се поред решавања задатака јавља и измишљање загонетака.

Велики број дечјих загонетака има примитивно — дијалектички облик: у задатку је дата оштра супротност (нпр. „Који прстен није округло?“ Или: „Има врата не говори; шта је то?“) решење („харинга“*, „боца“) претвара антитезу у синтезу. Већ на више места утврдили смо нарочиту љубав детета

* Одгонетање могуће на основу игре речима прстен («Ring») и харинга («Hering»). Прим. прев.

за тако упадљив логички облик антитетике¹. У загонеткама се то задовољство још појача коначним прелазом на везу која изненађује.

Врло су интересантне загонетке које нађе само дете; оне су већином нерешљиве. Детету изгледају по себи разумљиве његове сопствене мисаоне везе између датог задатка и загонетне речи; оно и не слути да слушалац нема могућности да произведе у себи збркане правце и скокове мисли².

Гинтер 4;4¹/₂—6. У шетњама смо задавали деци лаке загонетке и то у форми антитезе, као: „може да удара а нема руку“ (сат). — Деца су се тиме наша побуђена да измишљају и сама загонетке. Гинтер је измислио ове: велико је али није град (небо). — Фино је али није злато (теткина свадба на којој је био). — Брдо је али није земља. Ми смо решавали: „Брдо од медањака“ и слично; али он тврди: Ах, како, па то је на човеку. Мислио је на „нос“. — Велико је и једе се (кућа од медањака).

Гинтер 4;9 задаје Хилди загонетке. Чули смо ову, чије решење показује чудноват скок мисли: Кућа је али се може ићи само по крову. Да реши није могла ни Хилда ни одрасли; напослетку он је дао поражавајући одговор: е, па голуби могу ићи само по крову!

Гинтер 5;1. Мајка је разговарала с њим о песмици: „Човечуљак стоји у шуми“ која се завршава познатом загонетком: „Ко може бити тај човечуљак?“ (Решење: печурка). Том приликом добио је питање шта је то загонетка. После кратког размишљања дао је овакав одговор: кад се нешто каже па се мора дуго, дуго да мисли о томе док се не реши (прво „се“ односи се на онога који задаје, друга два на онога који решава).

¹ Упор. стр. 343.

² Није такав случај код загонетке коју је задао петогодишњи син Кацових својој мајци: Мама, шта је веће од слона, али није ни животиња ни човек? Мајка: „Црквени торањ“. Дечко: јесте.

Глава XXIX

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО ИСПИТИВАЊЕ СПОСОБНОСТИ МИШЉЕЊА

Активност дечјег мишљења испитивана је много помоћу методе тестова. О неким таквим испитивањима било је речи раније, јер се појаве мишљења показују у јакој мери при испитивањима способности говора (стр. 134 и д.), схватања слика (стр. 139 и д.) и у експериментима са исказима (стр. 207 и д.).

О трима другим групама огледа извештава ова глава; прве две се односе на мисаоне акције специјалне врсте, последња на утврђивање опште интелигенције.

1. ОГЛЕДИ СА АПСТРАКТИВНОМ СПОСОБНОШЋУ РАНОГ ДЕТИЊСТВА

Од многих побуда Килпеове вирцбуршке школе воде своје порекло такозвани „апстракциони“ експерименти, који су прво вршени са одраслима, затим са школском, напослетку са још млађом децом. Израз „апстракција“ има у тим експериментима сасвим одређено значење; он обележава ону акцију мишљења, којом се из многих утисака извлачи заједничко а занемарује незаједничко. Испитивања детета имају задатак да утврде, кад се мисаоно схвата апстрактан однос „једнакост“ и у коме облику се развија то схватање једнакости.

а) **Поређења боја и облика.** Задатак се састоји у томе да се пронађу „једнаке“ међу фигурама, које се слажу или по боји или по облику — али никад истовремено у једном и другом.

Али баш ови огледи — први их је вршио Кац (!) — показују нарочите тешкоће које ометају експериментисање с малим дететом (в. стр. 16). Мала измена у извођењу огледа или у на-

чину разговора са дететом може да изазове најјача отступања у резултатима.

Ово је нашао Кац, који је радио са геометриским фигурама:

Деци су дате различите фигуре, различито обојене („споредне фигуре“), нпр. три црвена троугла и три зелена круга. Затим им је показана једна фигура која је с једном датом имала заједничку боју, с другом облик, нпр. црвен круг („главна фигура“). Сад је испитивач тражио да му дете пружи једну од споредних фигура која „тачно тако изгледа“ као показана главна фигура. Деца су на тај начин била принуђена, да успркос само делимичне сличности пазе на једну од особина која се слаже и пронађу споредну фигуру истог облика или исте боје са главном фигуром. Кад је неко дете спроводило један принцип избора у већем броју огледа, то је онда био доказ за то, да деца нису слепо дохватала коју било фигуру, већ да су пазила на једнакост особина и узимала их у обзир. Оглед је имао успеха већ код деце од 2;9 и даље. До узраста од 4;8 узимала се без изузетка боја за принцип избора — успркос великих разлика у облицима. Од 4;10 било је неколико деце која су давала фигуре једнаке по облику а различите по боји.

После овога Фолкелт је дошао до даљих резултата помоћу сличних, али још егзактније спроведених огледа. Он је нашао још јаче претпостављање једнакости боја; и кад је он затим изменама у огледу покушао да преведе децу постепено на узимање облика у обзир, изненадила је истрајност којом су се држали једном стечене приправности за боје.

Напротив, до сасвим других резултата је дошла грофица Куенберг, која је применила више метода.

Једна од тих метода требало је да испита код једног двогодишњег детета претступњеве схватања једнакости. Дете је волело да се игра кутијама, које је затварало заклопцима. Онда су направљене кутије различитог облика и боја, измењане кутије са њиховим заклопцима и дате детету; могло се посматрати да ли ће дете наћи за сваку кутију одговарајућу и поклопац. У току огледа могао се већ утврдити изванредан напредак. У почетку је дете састављало сасвим механички, без размишљања и, наравно, склапало много пута погрешно. Доц-

није је већ овда-онда тражило одговарајући поклопац и одбацивало онај који се не слаже. Дакле, могло се приметити да оно за време игре дође до свести о потреби једнакости. Насупрот ономе што је нашао Кац, било је сасвим јасно слабије узимање боја у обзир; често су давани поклопци на кутије које су по облику одговарале али биле друкчије боје.

Једна друга серија огледа радила је са децом између 2;5 и 3;11. Исечене су мале бесмислене фигуре од белог картона. Детету су дата два пара таквих фигура; једна фигура је била једнака у оба пара, друга различита. Онда је из једног пара издвојена „једнака“, а од детета се захтевало да пружи „још једну такву“. Оглед је успео у највећем броју случајева, и то већином брзо и без размишљања. После тога оглед је начињен сложенијим, уношењем веће разноврсности боја. Две фигуре истог облика биле су различито обојене, а једна од њих имала је исту боју са фигуром другог облика. Али и сада су деца у 2/3 од свих случајева налазила фигуру истог облика; дакле, она нису пазила на разлику боја. Ова серија показује поново да издвајање облика претходи издвајању боје.

Покушај да се објасне ова отступања води нас до једне важне психолошке чињенице.

Давање првенства бојама, које су утврдили Фолкелт и Кац, изгледа у прво време парадоксно. Нормално понашање детета у природном животу јесте несумњиво онакво како смо га описали на стр. 144 — тј. да мало дете при поновном упознавању предмета врло мало пази на боју, напротив карактеристични облик одмах идентификује ма како да се разликује по боји¹.

Што је резултат у експериментима са геометриским фигурама друкчији, има свој разлог вероватно у томе, што ту услови схватања врло мало одговарају истим условима у природном животу. Јер, облици у обичном животу увек имају неки

¹ И други испитивачи детета убеђени су да облик има првенство у природној активности упознавања и упоређивања код детета. Билер (I, 82) и Куенберг (стр. 276) мисле стога, да у Кацовим огледима деца често нису разумела задатак. У најновије време је Ревеш утврдио експериментално да и мајмуни у сличним огледима дају првенство облику (Zeitschr. f. Psychol. 98 стр. 43 и д.).

с мисао, значе нешто, док су овде показиване бесмислене фигуре. Смисаони садржај спада нераздвојно у доживљајну целину неког облика; стога се слика коња назива коњем и кад је обојена зелено. Али, ако дете стоји пред њему тако страним избором, да обрати пажњу или на облик „по себи“ или боју „по себи“, онда се боје свакако много више чулно намећу. Фолкелт ће имати у томе право да деца, кад се већ окрећу само чулном утиску и нису припремљена на садржину значења, виде једнако обојене ствари као саставне делове једне обојене целине и стога ова оба дела целокупног комплекса обележе као једнородне. Ту и не долази до упоређивања и апстраховања. Сада разумемо такође и оне резултате који су друкчије изашли у огледу који је са кутијама аршила грофица Куенберг: овде је једнакост облика опет добила значај, пошто су се морали наћи одговарајући поклопци; јер само поклопац истог облика затвара кутију, а не и исте боје — тако да су одједном облици добили превагу.

Дакле, боје и облик су за дете категорије схватања различите врсте: боје се схватају, упоређују и класификују првенствено на основу своје чулне упадљивости, облици на основу свога смисаоног значења.

Пошто смо написали горњи покушај објашњења објављено је још неколико даљих експеримената, које ћемо изложити укратко.

Сасвим у смислу нашег тумачења испао је резултат добро спроведених експеримената у маси које је извршио Ханс Тоби са 700 питомаца минхенских забавишта. Он је вршио експерименте појединачне и у маси, и у њима употребљавао поред геометриских и предметне фигуре (животиња, алата итд.), а строго се придржавао Кацовог начина испитивања. Тоби је тако нашао, да се чак у самој употреби геометриских фигура (троугао, четвороугао, круг, звезда) боја не узима првенствено и безусловно као ознака за поређење, већ само нешто више него два пута од облика. Али однос се обрнуо при упоређивању смисаоних предметних фигура: случајеви ослањања на облик односили су се према случајевима ослањања на боју као 2:1.

Било је деце свих узраста код које је ослањање на облик потпуно потисло ослањање на боју.

Да изнесемо овде од речи до речи сажете врло интересантне развојно-психолошке резултате Тобијеве (стр. 85):

„1. У раним ступњевима узраста налази се до око 4 године једна фаза душевног развоја, у којој запажање саставних делова зависи у првом реду од њихове наметљивости (област сугестибилности).

2. Од четврте године до око 4;10 траје фаза, у којој је дете из битних конституционалних разлога само по себи припремљено за боје, коју потискује облик под јако сугестивним условима. (Зона запажања боје).

3. Од 4;10 наступа прелаз од запажања боја ка запажању облика. („Праг померања“, зона прелаза 4; 8—5; 1).

4. Прекорачавањем овог прага прелаза почиње фаза развоја у којој се уопште узев узима у обзир облик и са даљим интелектуалним развојем јавља се способност апстраховања у оба правца. (Зона запажања облика и свести о идентитету).

5. Ова способност у појединостима зависи од нарочите индивидуалне склоности и може се јавити већ раније.

6. У вишим ступњевима узраста (од око 4 године) наступа лакше прелаз од боје ка облику него прелаз од облика ка боји, и може се изазвати већ слабим утицајима и довести до идентитета, док се обртање тих прелаза врши само под нарочитим условима. — На нижим ступњевима узраста дешава се промена у оба правца без тешкоће; понашање ту зависи углавном од периферних услова.

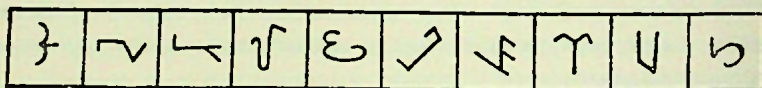
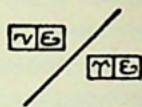
7. Запажање боја код детета није безусловно примарно, али је у психогенетичком смислу примитивније природе него запажање облика“.

74 деце јенских забавишта испитивала је Мина Ељаш. Она је дошла углавном до потврде Кацових резултата: деца су савим претежно бирали фигуру исте боје, не истог облика, и онда не, кад су показивани облици били смисаони (свиња, гуска, црква). Напротив, став се одмах мењао чим је постављен задатак да се картончићи различитих облика уметну у исечене одговарајуће празнине на картону. Празнине су имале обојену основу, картончићи су били обојени другом бојом; али деца су

бирала одговарајући облик не узимајући у обзир различите боје празнине и картончића. Једнакост облика побеђује у трепутку у коме ту једнакост захтева унутрашњи смисао задатка, исто као у огледу Куенбергове са кутијама.

б) Упоредивање облика. Грофица Куенберг вршила је још једно испитивање само са упоређивањем облика, додуше опет вештачких, тј. бесмислених¹. Показане су истовремено две групе бесмислених фигура; једна фигура била је у обе групе једнака, остале различите. После краткотрајног посматрања имала су деца из једне „траке за избор“ тј. низа показаних фигура, да изаберу прво оне које су биле једнаке у обе групе (главни задатак), затим оне које су различите (споредан задатак). Овај експеримент захтева много више душевне активности него ранији: задатак се морао схватити пре почетка посматрања — што је могуће само ако у свести постоји општи појам „једнакости“ независан од специјалног опажајног материјала. Затим је морао једном схваћен задатак да остане као детерминирајућа тенденција за време посматрања група фигура и фигура за избор, посматраних доцније. Напоследку, морала се извршити права апстракција, тј. издвајање „једнаких“ елемената из општих комбинација виђених фигура.

Разноврсне душевне захтеве овог задатка свладавају деца само постепено и врло тешко. Фигура је пример „двогрупе“ са траком за избор; рађено је и са групама од три и четири дела. Двогрупе су дале у 851 огледу 132 (= 15%) потпуно решена главна питања, тј. „у 132 случаја пронађене су једнаке фигуре и



апстраховане од неједнаких“. Код група са три дела износио је проценат тачних решења 10%, код група са четири 7%.

Следећи подаци односе се само на двогрупе.

Растење успеха са узрастом нарочито се јасно примећује од 4;0—5;0; тада проценат погодака скаче од просечно 7% на 25%, а проценат потпуних погрешака спада од 29% на

¹ Метода је преузета из испитивања школске деце од Коха и Хабриха (Zeitschr. f. angew. Psychol. Bd. 7 u. 9.).

12^o/. Висока индивидуална даровитост показује се, између осталог, код два детета од 5^{1/2} година, која су дала изнад 50^o/о погодака. „Споредан задатак“ показао се тежак (налажење „неједнаких“ фигура из доцније показане траке за избор); тачна решења јавила су се тек код нешто старије деце и нису по готово никако достигла решене главне задатке. Апстракција којом се тежи да издвоји из група „једнако“ не оставља више довољно енергије за схватање „неједнако“.

в) Апстракције са слободним избором методе. Друкчије смишљени него горе описани огледи апстракције били су врло интересантни експерименти које је спроводио Елиасберг код деце и одраслих. Само врстом показаних предмета испитаницима је био предочен задатак, али је затим њима самима остављено да ли ће докучити задатак и на који начин ће га решити. Показани су измешани листови од картона у две боје (нпр. 5 жутих и 5 плавих). Испод листова једне боје биле су залепљене цигарете, али није било могуће видети одозго на показаним листовима, да ли су цигарете на њима или не; (позитивни-листови и негативни-листови). Експериментатор је показао детету неколико пробних листова са цигаретама и без њих, и затражио од њега да извади позитивне листове из гомиле. Већ ту се могло утврдити кад је дете схватило право, дакле, тражило цигарете испод једне боје (плаве), а листове друге боје (жуте) више није испитивало или их је потпуно одбацило. Али у даљим огледима боје су стално мењане, нпр. 5(+) црвених и 5(—) жутих листова; или чак: 5(+) жутих и 5(—) плавих, дакле обртање првог огледа итд. Према томе, овде је чврсто везивање неке боје и цигарете — које се могло извршити на основу претходног покушаја — морало да разочара; морала се стварати нова веза, свест о новом правилу. Постепено могло се из тога створити општије очекивање правила: у даљем огледу дете је пазило која ће боја бити везана за цигарету. Дакле, онда се правило о односу цигарета-боја ослободило неке одређене боје као носиоца односа.

Низ врло детаљних протокола показује нам, да ли и како, којом брзином и са којим симптомима су многа деца показала различите успехе. Можемо пратити како се јављају сви ступњеви — често код истог детета у току огледа — од дохватања ли-

стова без плана, преко дифузног, несигурног покушавања, до систематског бирања оних од којих се после првих покушаја очекују цигарете, као и исто тако систематско прелажење преко друкчије обојених листова. Већином се познаје по начину поступања, да ли се јавила свест о правилу, а да дете нема потребе да то каже. Али каткада дођу и изјашњења која бацају светлост на дечје стечено увиђање. За ово само два примера:

Хана 2;10 (Кћи писца). У првом огледу показани су јој жути (+) и плави (—) листови. Дете их све прегледа, оставља плаве и издваја жуте.

У другом и трећем огледу показује се исто; у другом дете испитује само још један плави, у трећем више ниједан, него само издвоји жуте: узимам опет једнаке. —

После неколико огледа са другим бојама долази на седмо место обрнут оглед: 4 плава (+), 5 жутих (—). Она узима жут лист: то се не слаже. Други: ни то не. Трећи: не, од ових се не слаже ниједан. Да ли се слажу ови? — Гледа плави: да, ови се слажу. — Затим узима само плаве.

Мора се сматрати као необично што дете испод три године изражава извршено уопштавање на основу више појединачних посматрања (не, од ових се не слаже ниједна). Упоредити стр. 360/1 ове књиге.

Труда 4½ године. Пошто је у више огледа научила да само жути листови имају цигарете (напослетку уопште више није ни обраћала пажњу на плаве), оглед се преокрете. Чим је нашла цигарету на плавом листу узима само плаве и каже: кад су испод плавих онда нису испод жутих. Дакле логички потпуно јасно формулисано увиђање да су цигарете везане за једну боју (која не мора бити увек иста).

Елиасберг дели своје испитанике од 3—5 година на три групе:

1. Душевно и језично добро развијени: позитивна класификација јавља се већ у првом огледу. Недостатак везе између негативне боје и цигарете схвата се релативно брзо; зависност од неких носилаца односа свлада се брзо; дакле, дете се ослобађа опажајно датога као таквог — што се показује нарочито јасно у супротном огледу.

2. Душевно добро развијена али говорно заостала деца. Позитивна веза се брзо упознаје, али покушај обртања наилази на тешкоће.

3. Душевно мало способна и говорно заостала деца. Велика неспособност за посматрање, тако да се тек после извесног

броја покушаја схвата позитивна веза између позитивне боје и цигарете. Јако осећање узајамне зависности боје и цигарете.

2. РАЗВОЈ СХВАТАЊА БРОЈА И РАЧУНАЊЕ

Мало дете уме да се служи простим бројевима већ много пре почетка наставе рачуна. Али је потребно ближе испитивање тога, шта психолошки значи то „служење“. Јер, није тако, да прве године примене назива бројева морају већ значити постојање претставе броја или чак општег појма броја, бројног износа, бројног низа. У вежбама пешачења деца употребљавају један, два, како им се говори, не слутећи да се ради о бројевима, и ређају исто тако безазлено у игри бројевима: 1, 2, 3,...¹ Стога се мора тачно анализовати понашање детета према броју, да би се разумео стварни развој његовог схватања броја².

У најновије време нека обимнија експериментална испитивања су показала, да постоје врло различите врсте бројења, различите и по брзини развоја. Белгиски научници Декроли (Decroly) и Деган (Degand) измислили су низ духовитих задатака који су одређени пре свега у циљу вежбања. Алиса Декедр је те задатке проширила и дотерала и направила од њих праве тестове, које је проверила на многобројној деци у Женеви. Исто тако скоро је и Бекман извео брижљива испитивања на више стотина немачке деце с обзиром на бројење. Око стотину деце из дечјег забавишта испитао је Филбиг.

У неколико тестова Декедрове налазимо оправдану мисао да се потпуно избаца употреба имена за број и захтева од детета само решење задатака са подражавањем: из гомилице дугмета или каменчића ставља испитивач пред дете, без реда, час један, час два, час три комада и каже му само ово: „ради и ти тако“. Задатак се отежава кад се захтева подражавање другим материјалом: покажу се три прста а тражи се од детета да покаже толико исто дугмета итд. У таквим неким тестовима може покатакд и неко дете, говорно сасвим невешто

¹Алиса Декедр је нашла да већина деце од 3¹/₂ године може да говори низ бројева до 6, али да тек у 4¹/₂ године може то знање да употреби за стварно бројење предмета.

² Упореди испитивања способности бројења о којима је било речи на стр. 338 и 340.

и без владања називима бројева, ипак да покаже да схвата од чулно датогa не само неодређену количину него и тачан бројни износ.

Друге методе, како су их примењивали Декедр, Филбиг и нарочито темељно Бекман, употребљавају имена бројева, али на два начина: од детета се захтева или разумевање или сопствена примена имена (назива) броја. Бекман разликује ове главне акције детета: успостављање броја (гомила коцки лежи пред дететом; задатак: „дај ми три коцке“). — Разликовање броја (показује се прво група од два затим три предмета: „Је ли то два или ово?“ Или: на столу је само група од три предмета: „Је ли то два или три?“). — Налажење броја (покаже се једна од табла са различитим групама тачака: „Покажи где све има четири тачке!“). — Именовање броја (на поменутој табли морају се означити поједине групе тачака одговарајућим именом бројева).

Бекман је испитао скоро 500 деце разних друштвених слојева, и то само помоћу износа од 2—5¹. Показало се да је најлакше било успостављање бројева, најтеже именовање и стога се ово и развија најдоцније. Већ са 2 године нека деца на захтев тачно успоставе и разликују износ 2, али га још не налазе и не именују. Број 5 јавља се у тачној примени тек око 3;6, али и тада само у „успостављању“ и „разликовању“. Тек деци од пет и шест година полази чешће за руком да тачно пронађу и именују групу пет на табли са тачкама.

Преглед различитих успеха у бројању омогућио је тројници поменутих научника, да нађу прост израз за општи напредак у дејем понашању према броју. Они су утврдили у које доба се просечно свладава значење бројева 2, 3, 4. Пошто су у свима испитивањима били примењени различити тестови и методе срачунавања процената, то је тим значајнији степен слагања. Очигледно је да овде имамо посла са општом развојном законитошћу (упор. лист). Не може се утврдити да ли мали измак женевске деце условљава раса или метода.

¹ Јединицу у почетку деца не схватају као број него само као члан. Деца, која су тачно реаговала на захтев: „Дај ми једну коцку“, била су несигурна или су чак погрешно реаговала кад је нагласак био друкчији: „Дај ми једну коцку.“

Просечно свладавају бројни износ		2	3	4
Деца у узрасту од	по Бекману	3;6—4;0	4;0—4;6	5;0—5;6
	по Филбигу	3;9	4;2	5;6
	по Декедровој	3;0	4;0	5;0

Са овом законитошћу може се довести у везу један даљи закон развоја, који се може извести из онога што је нашао Бекман; односи се на општи темпо напретка у акцији бројења. Ако се обухвате сви успеси за све испитане бројеве, и узме се успех деце од пет година као 100%, онда се развија активност бројења ка том највишем успеху овом брзином:

Код узраста од 2;6—3;6	износи напредак	23%	} од целокупног прираштаја.
" " " 3;6—4;6	" "	43%	
" " " 4;6—5;6	" "	23%	

Дакле, аритметички напредак је најбржи око 4;5, тј. у исто време у коме дете прелази просто разликовање бројева 1 и 2. Чим оно „освоји“ 3 очигледно је да му је отворен пут ка вишим бројевима.

Тачно схватање неког износа може узети два психолошки потпуно различита пута: непосредно, чисто опажајно схватање целине (онако како ми одрасли „видимо“ шестицу на коцки), или сукцесивно слагање целина помоћу бројног низа, дакле од броја вањем. Како је нашао Бекман, деца су била необично способна за сигурно посматрање те разлике код себе. На питање — пошто су тачно именовала неки број тачака — како су то учинила, одговарала су или: то се види одмах, или: то сам избројао. Наравно, броји се само тамо где отказује непосредно опажајно схватање. Тиме се, опет, може мерити напредак у развоју. Већина четворогодишње деце мора да „броји“ још код износа 3 пре но што да тачан број; напротив, шестогодишњој деци је могуће у већини случајева да схвате на први поглед количину 4 и 5, без бројења¹.

¹ Декедр је нашао сличне вредности код шестогодишње деце, док су, напротив, нека од четири године већином била у стању да схвате број 3 без бројања (стр. 262). — Филбиг је испитивао под врло

Способност таквог непосредног опажајног схватања неког бројног износа зависи, наравно, јако од чулне области која је у питању. Декедр је правила огледе са акустичким дражима, на тај начин што је низове удара производила, или наредила да се производе. Вероватно је да дете може постићи тачно решење само онда кад опажајно обухвати чувене низове удара као ритмички облик, не морајући тек да броји. Показало се да је задатак био тежи него за видљиве предмете; двочлан такт су накнадно тачно откуцала тек деца од 4 године, трочлан тек од 5 година. — Уосталом овај оглед је показао ванредно велике разлике у даровитости, на основу којих су делом млађа деца дала боље резултате него старија. То је свакако знак да овде право схватање броја сече један сасвим други чинилац: ритмичка даровитост¹.

Добро смишљене огледе извео је Бекман такође и о сабирању код детета (до збира 6). Радио је коцкама које су тачкама показивале различите бројеве. Задатак је гласио између осталог: „Додај (коцки са две тачке) још једну, тако да их је 3“. Или: (дете само баца 2 коцке): „колико тачака си бацио?“ Овде је било опет случајева у којима се деца одмах „видела“ збир, других у којима су бројила прелазећи од једне коцке на другу. Поред тога, код старије деце јавио се и трећи тип: сваки сабирак се схвати за себе, а збир искаже на основу неке научене формуле: па то се зна да је два и два четири.

Овакви успеси у сабирању могући су тек око 4;0², који се узраст, на тај начин, показује као критичан за примарно разумевање бројева. Увек су били најлакши задаци у којима је један сабирак био 1, најтежи они чији је збир износио 6. Врло је карактеристично да нека деца још нису била направила прелаз од сабирања помоћу видљивих предмета на чисто усмено сабирање. Деца која су тачно сабрала 2 и 3 тачке у збир 5, отказују кад им се да чисто усмен задатак: „колико је 2 и 3?“ — то још ни-

тешким условима, пошто је предмете поделио у низове или на групе и дао их на посматрање само једну секунду. Тек шестогодишња деца су била у стању да упознају тачно групе од 3—4 после тако кратког показивања.

¹ О овој види стр. 304.

² До истог резултата долази и Филбиг.

сам учио! Она никако нису мислила на могућност да се може наћи збир и без учења формуле, унутрашњим претстављањем 2 и 3 тачке или предмета. Дакле, у ово време стварно разумевање бројева још је сасвим везано за опажај.

Наравно да има изузетака од досад одређених рокова развоја дечје способности бројања и рачунања. Даровита деца са јако спонтаним интересом за бројеве сама већ рано дођу до тога да себи задају задатке (и решавају их), који далеко прелази горе означена мерила. Примере за то дали смо на стр. 420/1. Али и диктактичке специјалне мере могу у овом погледу изазвати преурањеност, као што показује метода госпође Монтесори.

Госпођа Монтесори описује велики број сабирања и одузимања у обиму броја 20, па и дељење и множење бројем 2 и додаје: „Све ово није тешко за децу од 5 година“ (стр. 312).

Сигурно је да је врло духовита и успешна метода, коју је госпођа Монтесори пронашла, да би рад бројевима малој деци учинила пријатним и лако приступачним. Главне вежбе се врше помоћу дрвених штапића разних дужина, са сантиметрима означеним бојом. Најкраћи штапић је дуг 1 см., најдужи 10 см. Сређивање штапића по величини може да послужи као врло очигледна рачунаљка. Изгледа да се систематском применом овог и сличних средстава стварно може постићи знатна извежбаност малог детета у раду бројевима. Али ми изгледа — према општој развојној законитости дечјих акција у вези са бројем, а коју смо горе описали — да је то на крају крајева вештачко дресирање. Јер, у ово доба, које још није зрело за систематску наставу, природан темпо развоја мора још да буде основа. Госпођа Монтесори претвара своје васпитанике и у овом погледу прерано у школску децу, код које је пре свега у питању постизање корисних успеха у учењу. Чињеница, да она не врши никакво непосредно присиљавање детета, штавише по могућству чини активност пријатном, педагошки још не оправдава ту активност. О вредности таквих поучавања мале деце моћи ће се тек онда дати коначан суд, пошто се одговори на ова два питања: 1) Да ли деца, која су стекла тако преурањену вештину бројања и рачунања, задрже то преимућство, или се доцније изједначе са осталом децом? 2) Да ли се деци једностраним занимањем

дидактичким задацима неоправдано одузима много од других, њиховом узрасту боље одговарајућих могућности акције? Изгледа ми да је далеко важнији психолошки и педагошки проблем оно, што се у Монтесори-школама не треба да ради, него оно што се у њима несумњиво позитивно ради (в. стр. 191 и даље).

3. ИСПИТИВАЊЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ КОД ДЕЦЕ ДОРАСЛЕ ЗА ЗАБАВИШТЕ

Под интелигенцијом подразумева модерна психологија ону општу способност, којом човеку полази за руком да одговара новим захтевима живота помоћу мисаоне активности. За интелигенцију је карактеристично да се не ограничава на мисаону активност неке одређене врсте (нпр. комбиновања, рачунања, критиковања), него да одређује општи душевни ниво човека. На ову општу душевну висину односе се, стога, и називи разних ступњева интелигенције: паметан (високо интелигентан), нормално интелигентан, глуп, духовно заостао, слабомислен.

После пионирских покушаја Алфреда Бинеа психологија се бави тиме да изгради методе испитивања, којима би се могао за кратко време егзактно одредити степен опште интелигенције детета. Ова метода требала је да послужи првенствено утврђивању ненормално слабе интелигенције, док су даља испитивања омогућила такође и тачније утврђивање натпросечне интелигенције и финије одређивање ступњева интелигенције у оквиру нормалног. Данас постоји већ непрегледна литература и безброј више или мање проверених метода испитивања¹, које се, додуше, односе сасвим претежно на школско и младићско доба. Тек у најновије време јавио се интерес за испитивање интелигенције деце дорасле за забавиште.

Бинеова „метода ступњева“ састоји се у томе, што је за свако годиште одређен изванредан број задатака (тестова) разних врста, које нормално може да реши око 75% деце једног узраста. На тај начин може се одредити за сваког испитаника „старост интелигенције“ (И. С.); нпр., дете које реши све тестове

¹ Укратко их излажу и дају списак литературе књиге: W. Stern VIII, и Stern u. Wiegmann.

за петогодишњу децу и, рецимо још три од шест тестова за шестогодишњу, има старост интелигенције $5\frac{1}{2}$. Овај број можемо сада упоредити са животном старошћу детета (Ж. С.). За такво поређење сам у своје време предложио као мерило количник интелигенције (К. И.), што је сада опште примљено: он изражава однос старости интелигенције према животној старости.

$$\text{К. И.} = \frac{\text{С. И.}}{\text{Ж. С.}}$$

Ако нпр., горе поменуто дете има шест година, док по својој интелигенцији стоји тек на нивоу старости 5;6, онда је његов $\text{К. И.} = \frac{5,6}{6} = 0,93$. К. И. = 1 одговара тачно просечној интелигенцији, кад је број већи од 1 онда је интелигенција детета виша од старости.

Данас није више целисходно одржати облик методе ступњева који је створио Бине. Разна накнадна испитивања показала су многе његове недостатке; а баш за раније узрасте тестови нису били проверени довољно егзактно¹.

Најозбиљнију ревизију система извршио је последњих година америкашки психолог Терман. Његова серија за испитивање испробана је на хиљадама деце свих узраста и може сада да важи као најупотребљивија метода ступњева. Поред њега, предлог новог низа ступњева пружају и више пута споменута испитивања Алисе Декедр за узраст $2\frac{1}{2}$ —8. На немачке прилике не може се просто пренети ни једна ни друга серија; ипак ће за будуће стварање једне немачке нормалне серије обе пружити врло вредне потстицаје.

Терманова серија (Терман I) даје ове задатке за годишта 3—7 (познаје се сличност са Бинеовом серијом):

За узраст од 3 године:

1. Показати делове тела („покажи ми нос“ итд.).
2. Именоване познатих предмета: сата, кључа, итд. („Шта је то?“).

¹ Под проверавањем неког теста подразумева се утврђивање узраста за који је карактеристично његово тачно решење.

3. Посматрање слика. Спонтано навођење најмање три предмета.
4. Навођење пола („Јеси ли ти дечко или девојчица?“).
5. Навођење презимена („Како се зовеш?“).
6. Непосредно понављање реченица од 6—7 слогова.

4 године:

1. Поређење права различитих дужина („Која је дужа?“).
2. Разликовање облика (покаже се нацртан круг; из више геометриских облика издвојити исти такав круг).
3. Избројити четири комада новца (или чега другог).
4. Прецртати квадрат.
5. Разумна питања, први ступањ: („Шта мораш да радиш кад си уморан, кад си гладан, кад ти је зима?“).
6. Непосредно понављање четири цифре.

5 година:

1. Поређење две тежине (3 и 15 грама; „шта је теже?“).
2. Именовање главних боја (четири хартије: црвена, жута, зелена, плава).
3. Естетичко поређење (три пара лица, по једно ружно и по једно лепо; „Које је лепше?“).
4. Дефинисање шест познатих предмета („Шта је столица, коњ, лутка, итд.?“).
5. „Игра стрпљења“: саставити од два троугла правоугаоник — по угледу.
6. Извршити три наређења („Остави овај кључ на ону столицу, затвори врата и донеси ми ону кутију“).

6 година:

1. Разликовати десно и лево („Покажи десну руку, лево уво, итд.“).
2. Наћи недостатке на сликама (покаже се: слика лица без носа, жене без руку итд.).
3. Избројати 13 комада новца (или чега другог).
4. Разумна питања, други ступањ („Шта ћеш радити кад мораш у школу а пада киша“, итд.).

5. Познавање назива новца који је у свакодневној употреби.
6. Непосредно понављање реченица са 16—18 слогова.

7 година:

1. Знати број прстију („Колико прстију имаш на једној руци, на другој, на обе?“).
2. Посматрање слика: опис радње.
3. Непосредно понављање пет цифара.
4. Везивање простог чвора — по угледу.
5. Наћи разлике по сећању („Шта је разлика између лептира и мушице, камена и јајета, дрвета и стакла?“).
6. Прецртати ромб.

Види се да је ово врло шарена смеша задатака; поред правих задатака за мишљење има и испитивања способности посматрања, окретности, упоређивања, па чак и неких свакодневних знања. Један такав мозаик не може потпуно да задовољи теориског психолога; али систем треба да служи првенствено практичним циљевима дијагностике општег душевног нивоа, и за ту сврху изгледа да је стварно довољан.

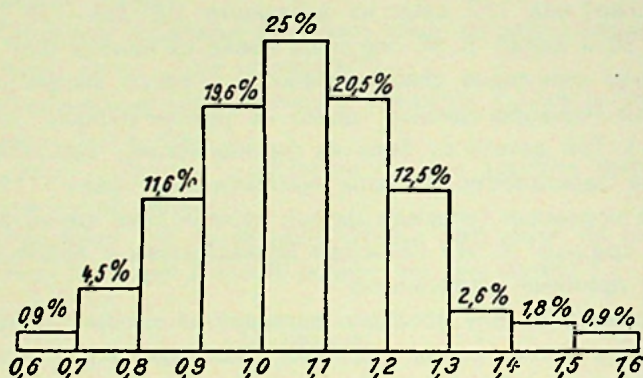
Терман извештава о испитивањима која је спровела Мис Канео (Супео) над 112 деце из забавишта од 3;9—7;0 (Терман, II, стр. 30 и даље). К. И. ове деце креће се између 0,61 и 1,52, тј. између очигледне слабостислености и ретко високе наднормалности (четворогодишњи дечко са интелигенцијом шестогодишњег). Три детета су била на граници између нормалности и душевне заосталости. Подела интелигенције међу 112 деце била је нормална (упореди шему); највећи број случајева збио се око средњег К. И.; случајеви наднормалних и поднормалних опадају прилично равномерно.

Терман у начелу потврдно одговара на питање, да ли такво испитивање у тако раним годинама дозвољава прогностичке закључке о будућем душевном развоју. Истина, мора се у самом испитивању поступати врло пажљиво и имати психолошки поглед, да не би стидљивост или случајне околности утицале на исход рада. Ипак су показала накнадна испитивања исте деце после краћег или дужег времена, да су биле ретке промене у К. И. Ово важи нарочито за обостране екстремне случајеве. Четири детета која су имала у забавишту К. И. изнад 1,30 (дакле

показивала интелигенцију од четири трећине и више), имала су и после две године К. И. изнад 1,30 и била у школи натпросечно добра.

С друге стране, Терман је убеђен да се дете, које са 5 или 6 година покаже само интелигенцију од две трећине (К. И. = 0,61), неће никад развити изнад нивоа интелигенције детета од девет или десет година. Ако је то тачно, онда би се могли пронаћи већ у забавишту случајеви изричите слабомислености, и не би се морало чекати до осме године, да би се тек онда дете упутило у помоћно одељење.

Терман сматра да су таква испитивања интелигенције нарочито потребна у дечјим забавиштима. Јер, док се доцније у школи душевне способности ипак делом покажу у школском успеху, рад у забавишту је, по његовом мишљењу, мање погодан да омогући изражавање висине интелигенције. Стога забавиље врло често греше, нарочито зато, што приписују разлици у интелигенцији многе појаве које зависе од разлике у узрасту њихових васпитаника. Зато није било велике корелације између резултата добивених испитивањем интелигенције и њеним проценама од стране забавиља.



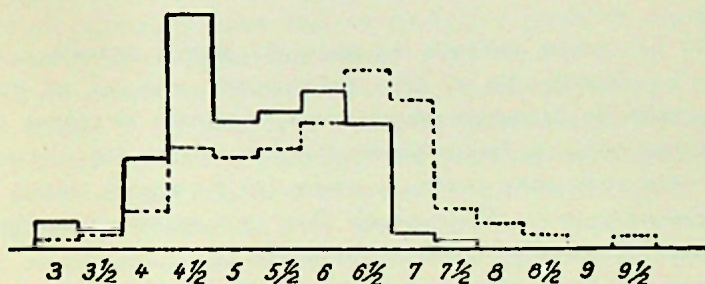
Подела количника интелигенције код 112 деце

(Сваки стуб показује колики је проценат деце имао К. И. који је испод њега).

Разлика међу половима показала се у малој мери у испитивањима интелигенције. Просечан К. И. код дечака био је

1,03, код девојчица 1,08. То се слаже са познатим искуством у обичном животу да су баш у раном детињству девојчице нешто испред дечака.

Упоредивање деце из забавишта са школским почетницима дало је још један значајан резултат. (Види доњу шему). Ако се претстави кривуљама учесталост фактичких интелектуалних доба онда се кривуље поклапају великим делом. Истина је, да највише тачке леже на различитим местима: деца из забавишта (извучена линија) показују врхунац учесталости код С. И. од 4½ године, школски почетници (испрекидана линија) код 6½ година. Али цела област, која лежи између обе ове вредности, показује да је учесталост прилично јака у обе групе деце. Терман закључује из тога да се велики проценат школских почетника по својој интелигенцији не разликује од деце претшколског доба, и да је стога неоправдано у 6;0 година направити велики прелаз и иступити одједном пред децу с потпуно новим душевним захтевима. Тако се испитивањима интелигенције на овај начин подупире она реформна тежња, која тражи да се прва година школовања схвати као постепено превођење од рада у забавишту на рад у школи.



Подела старости интелигенције код деце из забавишта и школских почетника

Другу ревизију Бинеове скале извршио је у Америци Калман (Kuhlman). Са овом скалом радила је Флоранса Л. Гудинаф (Goodenough; II), која је испитивала више стотина деце од 2—4 године — и то свако дете више пута. Полагала је највише на то, да утврди К. И. Код поновног испита нашла је просечно мали

пораст К. И.; врло ретка су била екстремна отстапања другог од првог испита. Кад је уредила децу по рангу после првог и другог испита, онда су се те ранглисте слагале знатно. Кад је поделила децу према позивима очева, показала се јасна веза између друштвеног сталежа и просечне висине К. И.

Алиса Декедр, покушала је да провери низ нових тестова систематским испитивањем деце од 2—7 година. Неке од њих смо упознали већ на другом месту, као тестове за испитивање способности говора (стр. 151 и даље), испитивање акције бројања и рачунања (стр. 431), као лото-методу за утврђивање посматрачког дара (стр. 202).

Неки тестови, којима се испитује способност бројења, као и лото-метода, претстављају тзв. „нем е“ тестове; заслужна је ова женевска научница што је полагала велику пажњу на усавршавање таквих „немих“ средстава за испитивање. Код лица која још не располажу сасвим лако употребом говора, може говорна сметња врло лако да прикрије интелигенцију коју стварно имају¹.

Зато је Декедр, поред већ поменутих тестова, применила и један тест ручне умешности: низање двадесет перли (као мерило је узела употребљено време) и неколико немих „тестова суђења“, у којима се тражи сређивање или тачно груписање слика.

24 различите сличице, од којих по четири спадају у исту „врсту“, измешају се и дају детету; оно има да их среди по врстама. За различите врсте слика то полази за руком деци различитог узраста. Најраније се саставе цветови (са 4^{1/2} године); после тога дођу сисари и птице (са 5 година), затим животне намирнице (са 5^{1/2} година). Овај тест заслужује да се систематски усаврши помоћу бољих слика.

На крају предузима Декедр да састави од свих појединачних метода испитивања, које је сама испробала, нову серију ступњева, која садржи за сваки ступањ од шест месеци шест тестова, делом зависних од говора, делом немих. Овај предлог много вреди као потстицај, јер систем нових метода испи-

¹ Ту спадају и оне сасвим просте методе испитивања, помоћу којих се утврђује интелигенција животиња и деце која још не говоре (упор. стр. 84 и д.). — У Бинеовим и Термановим тестовима преовлађују задаци везани за говор.

тивања има сигурно више додиром са природним правцима дечје интелигенције, него делимично понешто случајни тестови Бинеових и Терманових система. Али потхват Декедрове не може се сматрати као коначан систем, јер се њено проверавање појединих тестова за одређене узрасте ослања на сувише мали број испитаника, а да би могло важити као сигурно. Осим тога, нигде није испробано — то није учинила ни ова женевска научница — да ли је цела серија практично употребљива у овом облику, тј. да ли се може употребити за утврђивање старости интелигенције и количника интелигенције. Из тог разлога изоставићемо да изнесемо на овом месту серију коју је предложила Декедр.

И у Америци се у последње време прешло на већу или чак искључиву употребу неких тестова. Тако су у Детроиту створене две серије. Једна („Детроитски тестови за децу доба забавишта“)¹ тражи од деце реакцију само показивањем прстом на слике. Нпр.: на слици су месец, шоља, санке: „Покажи ми ствар која је горе на небу.“ Или: слика 1 показује точак и спортска дечја колица; слика 2 пса, дечја колица за лежање и јабуку. Задатак: „Покажи ми (на слици 2) ствар која је најсличнија овим двема (на слици 1)“, итд. Тест се употребљава да би се пронашла деца која се упућују у помоћно одељење забавишта или се дуже задржавају у забавишту.

Друга детроитска серија² испитује способност за неке практичне акције. У њу спадају ови задаци: паковање шеснаест коцака у сандук из кога су тек изручене; састављање четири различито велике шупље коцке по величини тако да буду једна у другој; прављење „пирамиде“ од три коцке, по угледу на испитивача; закопчавање два комада тканине са једним дугметом и једном рупицом за дугме; то исто са два дугмета, четири итд. Утврђиван је број решења за све узрасте, према полугодиштима, између 1¹/₂ и 5¹/₂ година.

У последње време покушало се у Америци са применом групног испитивања (истовремено испитивање већег броја)³. Испитаници добијају једну свешчицу са самим сликама.

¹ Упор. Baker u. Kaufmann.

² Упор. Stulsmann.

³ Упор. Pintner u. Cunningham.

Задачи се састоје у томе, да се пронађу неки насликани предмети, покажу издвојени делови неке слике, да се назначе лица или ствари које припадају претходно прочитаној причи. Реакција деце се састоји у простом повлачењу црта писалком, којим се обележавају одговарајући саставни делови. Резултати, како извештавају испитивачи, показују добру корелацију са испитивањима другим методама. Али ја мислим да мора изазвати сумњу такво механизовање методе испитивања, које искључује улажење у индивидуалне особености појединог испитаника, и то више кад је у питању рано детињство него виши узрасти¹.

Најобимније експериментално испитивање мале деце вршили су ту скоро у Америци Балдвин и Штехер. У Ајови постоји нарочити „Претшколски лабораториум“, у коме се научно посматра и педагошки потпомаже телесни, душевни и друштвени развој деце. Лабораториум је уређен као неко дечје забавиште, али се истовремено над децом врше разноврсна експериментална испитивања. Оба испитивача описују мерења извршена на стотини деце, а која се односе на телесну висину и тежину, чулне опажаје, окретност у кретању, комбинацију, способност разликовања, схватање броја, времена, ритма итд. Из изванредно обимног низа тестова овде не можемо набрајати поједина средства за испитивање, нити резултате, изражене у бројевима, о напретку у развоју: код сваког теста се утврђује како се постигнути износи тачака мењају од две до шест година.

Ради допуне наших излагања да споменемо само неколико резултата до којих су дошли Балдвин и Штехер горе поменутом Термановом методом. Пошто су деца овог експерименталног дечјег забавишта у великој већини из образованих кругова, разумљиво је што је њихов К. И. просечно виши него код Термана: 1,15. Гранични случајеви били су 0,79 и 1,56; дакле, није било јако заосталих. Известан број деце испитан је не само приликом доласка, него и доцније више пута. Код многе се показао известан пораст К. И., али њега објашњавају писци не само стварном променом интелигенције, него и све већом навикнутошћу на експериментална испитивања. (Вероватно је да се деца посте-

¹ Код школске деце и одраслих може се понекад велики број испитаника савладати само писменим испитивањем у групи.

пено извежбају за специјалне задатке Терманове серије). Разлика између полова била је мала као и код Термана, и за девојчице позитивна (просечан К. И. девојчица био је 1,17, дечака 1,13).

На овом месту да споменемо упоредно испитивање које је А. Хут (Huth) низом експерименталних метода спровео код деце од шест година из минхенских забавишта. Ове студије, вршене још 1913, објављене тек сада, испитују разлике између полова. У говорном изразу, испитиваном између осталог непосредним понављањем реченица, показале су девојчице већу тачност и боље допуњавање празнина у сећању помоћу маште. Дечаци су били бољи само у оним реченицама које су се односиле на сопствене доживљаје. Графички израз је анализиран у цртежима, сликарским и резбарским радовима разноврсних тема. Дечачки радови су стварнији, јаснији, више одговарају теми, надмоћнији у просторном претстављању, богатији у претстављању радња и саобраћајних средстава. Девојчице раде са више маште, чистије, по бојама живље, више воле претстављање расположења и личних ствари. Напоследку „проба плодности“ утврдила је (испитаници су цртали, причали и одговарали на питања) број и садржину претстава које су преостале од излета начињеног дан пре тога. Резултат: плодност је била далеко већа код девојчица; разлика у правцима интереса показала се опет јасно.

Уопште узевши, девојчице од 5—6 година душевно су у многим погледу изнад својих вршњака мушког пола; али дечаци у ово доба праве најјачи напредак у развоју. Осим тога, дечаци показују готово у свему већу ширину варијација. Успеси дечака су међусобно много различитији него успеси девојчица; и успеси појединих дечака показивали су такође већа унутрашња колебања.

Хут закључује своје излагање следећом општом карактеристиком, која — како се мени чини — претерано појачава разлику полова:

„Дечко претшколског доба налази се у периоду брзог развоја, са скоковима; али његов осећај још је неотесан, груб, недиференциран. У својим посматрањима и радовима он је стварно поуздан, али формално непотпун; говорни израз је још врло невешт. Његов интерес упућен је активном животу,

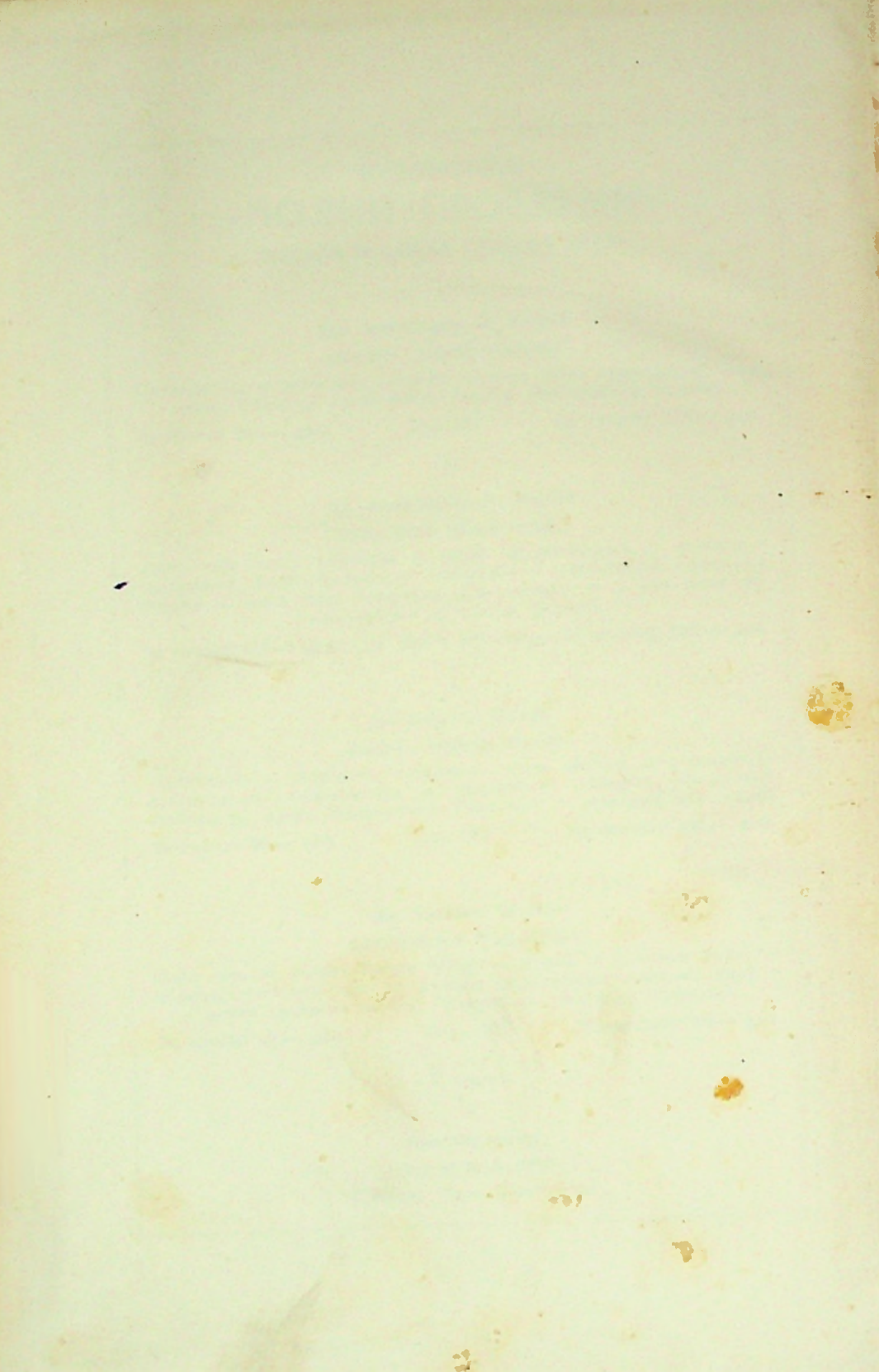
даљини и саобраћајним средствима, која воде у даљину. Основни став његовог бића је скроз рационалан."

„Девојчица претшколског доба развија се лажније и равномерније; у сваком погледу је израсла више него дечко; емоционални душевни живот изгледа већ фино рашчлањен и многострано диференциран. Девојчица изненађује технички сјајним радом и многобројним појединачним посматрањима, али њена бујна машта мути тачност и реалност. Њен интерес веже све оно шта је лично, осим тога блиска околина, дом. Суштина њеног бића је потпуно ирационална, интуитивна.

ДЕВЕТИ ОДЕЉАК

**НАГОНСКИ, ЕМОЦИОНАЛНИ
И ВОЉНИ ЖИВОТ**

(ОБЛИЦИ ТЕЖЊА)



Све досад обрађиване теме — опажај, памћење, машта, мишљење — бавиле су се појединим областима и деловима дечјег душевног живота. Сада се окрећемо ономе што чини право јединство и смисао сваког појединог човека и чему служи све остало.

Пођимо од нашег основног појма „лица“: лице је јединствена живост, прожета циљевима, целина у којој снаге дејствују у одређеним правцима. Ту активност упућену циљевима обележићемо у њеној целини као „тежњу“. Ту реч (са свима изведеним изразима) треба разумети у најширем смислу, тј. потпуно персоналном, а не само у смислу свести. Не ради се само о томе шта човек свесно доживи кад тежи циљевима, него о том самом тежењу. Тежња циљу је прачињеница која припада психофизички неутралном лицу.

Важност и тежина предмета захтевају да прво изложимо укратко основне црте опште психологије тежења, како се оне претстављају персоналистичком убеђењу; даље, да истакнемо главне формалне особине тежња у раном детињству и тек онда пређемо на конкретне поједине области и правце тих дечјих стремљења. Истина, у овом последњем мораћемо се ограничити избором.

Глава XXX

ПЕРСОНАЛИСТИЧКА ПСИХОЛОГИЈА ТЕЖЊА¹

1. СВЕСТ О ТЕЖЊИ И ЦИЉЕВИ ТЕЖЊА

За полазну тачку изабраћемо малочас додирнути проблем свести.

Свест о тежњи пружа описној и аналитичкој психологији несумњиво читав низ важних и интересантних проблема. Јер потребно је брижљиво испитивање за доживљаје унутрашњег покретања, активности, детерминисаности од стране претстава циљева, жељења, бирања, одлучивања итд. Много се расправљало, и расправља се, питање какав удео имају у тој свести о тежњи задовољство и незадовољство, осећања активности и напрегнуто-сти, антиципација успеха у претстави, мисао о задатку итд., и даље питање, да ли осим тога постоји неки „вољни доживљај“ као самосталан садржај свести.

Па ипак се тим питањима не прилази основном проблему тежња. Јер, ми не можемо застати код свести као последње чињенице и задовољити се утврђивањем њеног садржаја. Мо-рамо се питати: шта значи свест у целини пер-соналног живота и у коме односу стоји свест о циљу према стварно постојећим правцима и актима тежења.

Та веза између доживљавања (свести) и живота (тежње ци-љу) човека показује се у више облика. Једна веза је о г л е д а-

¹ Ова глава је донекле вештачки убачена, пошто нема садржину из психологије детета. Истина, писац је сматрао да унутрашња нужност намеће кратко излагање оних филозофско-психолошких основних гле-дишта и појмова који су, изгледа, неопходни за разумевање његових даљих излагања психологије детета. Нажалост, то се мора учинити у најкраћим потезима; читаоци који желе објашњења и доказе овог тешког излагања, могу их наћи у мојој књизи »Die menschliche Persön-lichkeit«, као и у делу »Personalistische Psychologie« које треба да изиђе 1929 године.

ње; човек тежи да огледа (рефлектира) у својој свести своје сопствено ја и остали свет. У осећањима задовољства и незадовољства огледа се његов унутрашњи став према ономе што његово ја унапређује или му шкоди. У свесним вољним мотивима он доживљава циљеве којима је стварно упућена његова животна линија. Тако се слика сопствене упућености циљу пројцира у свест човека који тежи, понекад магловитије понекад јасније.

Само што то огледање није савршено. Право ја се не поклапа са самосвешћу; богатство и замршеност човекових снага тежења продире само врло малим делом у његову свест која има осећања, која претставља и тежи. Што свест пружа, јесте само и з б о р тенденција које одређују живот, штавише, то је делом и з м е н а тих тенденција.

Да посматрамо прво избор. Свест се јавља само онде, где то захтева лична телеологија, а то је само у случајевима к о н ф л и к т а. Док човечји живот тече глатко, урођеном сигурношћу или навикнутим путевима, док се без трвења врши „конвергенција“, тј. слагање околних услова и унутрашњих диспозиција, дотле живот тече непосредно и непрекидно, те му није потребно унутрашње огледање. Тек онде где се јаве унутрашња и спољашња неслагања, проистиче из сукоба варница свести. У свакој свести — и у оној коју прати најјаче задовољство — имамо доказ спречавања и ослобођења, препрека и савлађивања. Тако се огледање свести не односи на цео животни садржај и смисао, него само на борбене стране живота.

Али, ни ове се не показују потпуно адекватно. О г л е д а л о борбе постаје у исто време оружје за борење; на тај начин од огледања постаје лажно претстављање. Борбени задаци свести одређују колико се она може слагати са унутрашњом стварношћу лица, колико мора да је избегава, или чак да је прикрива. При томе се не мисли на намерну превару и обману свести, него пре на нехотичне измене слика свести, које извиру из несвесне тежње циљу код лица. Постоје неке тежње и настојања, која не постају свесна у свом правом облику, или — ако су то већ била — не смеју остати свесна, да не би наступила збрка у току елементарних животних циљева. Да би се очувала њихова несвесност долазе на њихово место други

сдржаји свести. Негативна страна тога процеса — одбацавање неког сдржаја свести, који би као такав реметио равнотежу лица — назива се „потискивање“.

Ту се налазимо на тачци којом се наше персоналистичко гледиште највише додирује са психоаналитичким. Оба траже да се поставља питање значења свести и покуша тумачење свесних доживљаја. Према једном и другом гледишту ограничавање испитивања на саму свест као такву довело би до површинске психологије. Међутим завојице и таласања те површине добијају свој смисао тек везом са дубинама које су испод ње. Али, те дубине схвата психоанализа као чисту супротност свести, као „несвесно“, које седи негде у човеку као неки самосталан душевни фантом и ту се служи неком сложенем машинеријом да би надмудрило свест гдегод може. Напротив, за персонализам је та дубина испуњена самим лицем, у чијем су неподељеном и недељивом животном јединству углављене животне побуде исто тако као и тежње које иду својим циљевима без посредовања свести. Такође по томе се разликују та два правца, што психоаналитичко „несвесно“ зна стварно само за један циљ, полни циљ, док је „лице“ у персонализму јединство многих циљева, а тиме и праваца тежења.

Мноштво циљева је условљено положајем лица у свету. Сваки човек је средиште свога света. Прво што је потребно одржати, бранити, развити, јесте његово сопствено уже ја; затим, примити и схватити, искористити или одбацити предмете из околине, догађаје у природи и култури; после тога, друга околна лица, са којима појединац нужно живи у животној заједници; даље, надређене заједнице у којима се појединац креће и ради као члан, напослетку апстрактне вредносне идеје (идеали), — све то сачињава целокупност оних циљева којима је упућено човеково тежење. И то, није тако да је један циљ примаран, а сви други изведени из њега; сви су упућени на узајамност, повезани су од почетка и ма како да се диференцирају, зраче ипак заједно у јединство личности, која је заједнички носилац свих тих тежња. То заједничко зрачење је последње чудо свег личног постојања; персонализам га обележава као „интроцепцију“. Служба ужем ја, и тежња и рад на циљевима који нису истоветни са тим ја, служба стварима и људима поред мене,

заједници и надличним вредностима — нису у основи супротни, него теже да се сједине уобличавајући једно више ја: тек тежња која иде даље од ја даје њему самоме нарочиту садржину и његов истински смисао.

Дакле, основна је тежња сваког лица: усвојити објективно вредносне циљеве, тако да чине део онога ја коме служе субјективне тежње самоодржања и саморазвоја. Али, то основно тежење није никад завршено и не јавља се никад потпуно чисто. Многи појединачни циљеви се намећу, у својој искључивости, у својој међусобној супротности, у својој испреплетаности и замршености — али ипак се у тој смеси несложних гласова распознаје основни тон тежње за интроцепцијом, која иде за чувањем јединства животне линије лица.

2. ОСНОВНИ ПОЈМОВИ

Следећа подела служи споразумевању о основним појмовима, којима мисаоно прерађујемо човеково тежење. Прва група (а) односи се на трајне особине (диспозиције), друга (б) на поједине акутне акте тежења.

а) Јединствено тежење лица циљу („ентелехија“) грана се у низ делимичних тежња циљу, које су упућене појединим облицима и врстама циљева. Њих ћемо обележити као „диспозиције правца“ или „тенденције“¹. Уколико лице такве тенденције добија наслеђем, а спољњи утицаји их само изазивају, али их не стварају и не одређују садржајно, зову се нагони. Напротив, оне тенденције, чија је садржајна одређеност могућа само конвергенцијом са искуством, називају се склоности и интереси. — „Карактер“ се образовао, од лица је постала личност онда кад мноштво тенденција, у сталном узајамном утицају са „током света“, добије јединствену и трајну општу структуру,

¹ Упор. D. menschliche Persönlichkeit стр. 83 и д. — Ту постављамо једне према другима диспозиције „правца“ и „спремности“ (тенденције и потенције); прве одржавају тежење циљевима, друге чувају у припреми средства за постизање циљева. У ову другу групу спадају, дакле, „способности“, од којих смо главне већ споменули: диспозиције способности посматрања, памћења, интелигенције.

тако да свака поједина тенденција или њено испољавање чини само несамосталан моменат тога уобличеног јединства.

Сви ови појмови важе о тенденцијама у њиховој непосредној психофизички неутралној упућености циљу: неки интерес, неки нагон, нека склоност, покрећу лице као недељиву целину, испољавају се не мање — често чак више — у физичкој активности него у психичком доживљавању. Напротив, ако се психички удео тежења помери у средиште, онда имамо појмове осећања и воље. Осећања су диспозиције правца уколико се огледају у рефлексу свести који остаје унутрашњи; воља је диспозиција правца уколико пројцира у свест објективне циљеве као оне које је потребно остварити.

б) Даље дефиниције појмова односе се на поједине акутне акте тежења. Починемо опет психофизички неутралним појмовима.

У свакој тежњи успоставља човек неку везу између себе и света. То „заузимање става“ је увек алтернативно; оно се креће између два пола, позитивног и негативног понашања. Та поларност је један општи, основни облик, који се може јавити у разним градацијама: као задовољство-незадовољство, захтевање-противљење, слагање-неслагање, љубав-мржња, тражење-избегаване, нападање-повлачење итд. Али ипак та два пола нису један другом потпуно супротни. Има незадовољства и болова који се не избегавају него траже; има мржње која је скривена или потиснута љубав; има себичности која се чудновато спаја са давањем себе. Та унутрашња дијалектика тежења¹ је згодна опомена да се шематским дефинисањем појмова не покушава претерано упрошћавање живота лица.

Према своме пореклу акти тежења се деле на реактивна и спонтана понашања. Тежња се јавља као реакција, кад неки спољњи предмет да повод да се јединка понаша позитивно (задовољство, жудња) или негативно (незадовољство, одбрана). Напротив, спонтана је акција она која сама потражи свој предмет, пошто пође из саме унутрашњости јединке. У реаговању је човек везан за спољње услове, који су изван домања његових утицаја; у спонтаности је његов став слободан, тј.

¹ Психоанализа говори о „амбиваленцији“.

не безузрочан, него одређен иманентним тежењем његове личности циљу.

Међутим, у стварности никад није тако оштра супротност између реакције и спонтаности; јер, свако заузимање става које начини човек, зависи како од унутрашњих тако и од спољашњих услова.

Реакција је толико чистија колико више тренутан састав спољних животних услова одређује тежњу. Спонтаност је толико чистија колико више трајне унутрашње особине јединке одређују обличје тежње.

Реактивне тежње морамо још даље рашчланити.

Сакој реакцији припада једна драж која је изазива. Између дражи и реакције постоји, нормално, веза циља, пошто реакција значи онај душевни или телесни став према дражи, који лежи у правцу животних циљева јединке. При томе не морају оба члана везе циљева бити слична. Убод игле и реакција бола немају никакву сличност међу собом, исто тако колач који видимо и вољна реакција хватања. Већина реакција припада том „хетерогеном“ облику нарочито код одраслих. Али поред тога постоји једна група „хомогених“ реакција, које су додуше малобројније али зато важније, нарочито у доба детињства. Код њих постоји тенденција, да обнове садржај дражи на сличан начин.

Хомогено реаговање може се односити како на психичку тако и на физичку страну тежења. Први случај нам је довољно познат. То је подражавање телесних радња, чије значење за говор и игру истакли на другом месту. Напротив, други случај смо само каткад додиривали, те ће морати да му се посвети још једна опширна расправа (глава XXXII): то је сугестија, која стварно и није ништа друго до подражавање, али подражавање психичких гледишта. Ко заузме став на одређен начин, не зато што тај став према предмету развије сам у себи, него зато што неки други, утицајан човек заузме пред њим став (или изгледа да га заузима), он стоји под сугестијом.

Долазимо напослетку на право психолошко одређивање аката тежења.

Горе поменути диспозицијама осећања и воље одговарају две групе аката. Један појединачан акутни акт емоционалне сфе-

ре називамо „потез“, „покрет“; у њему долази до унутрашњег огледања у свести о тежњи као таквој (без обзира на њено преобраћање у радњу). Тако има емоционалних покрета, афеката, расположења, покрета жеља, покрета интереса. — Појединачан акутан акт диспозиције воље зовемо „жудња“; она претставља покрет у свести који гони ка остварењу.

Истина, таква репрезентација може се јавити у различитим степенима јачине. Једна жудња чија се свесност исцрпљује у потмулој напетости, која нагони на олакшање (дакле не антиципира крајњи ефекат радње), јесте „акт нагона“. Ако се циљ, коме је упућена тежња, антиципира у свести као крајња тачка процеса, то имамо посла са „вољним актом“; свест о циљу постаје „свест о мотиву“. Вољни акт је „прост“ кад правац и ток тежења спочетка одређује само један мотив; он је „сложен“ кад се у свести укршта више мотива; у овом случају између свести о мотиву и извођења јавља се један специјалан унутрашњи став, „избор“ и „одлука“.

Уосталом вољне акте не треба тако разумети као да сви њихови моменти и фазе морају бити свесни. Пре је тако, да штрче само поједини одломци тога утицања — супротних и узајамних — у пуну светлост свести. Баш ту често има раније споменутог опирања персоналног тежења против долажења до свести. Тако каткада могу мотиви, за које човек, који доживљава вољни акт, верује да их познаје, стварно бити друкчији од покуда, које стварно одређују његов рад.

Глава XXXI

ТЕЖЕЊЕ У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ

1. ОПШТА КАРАКТЕРИСТИКА

У области тежња много је мање могуће него у другим схватити дете као минијатуру одраслога. Напротив, друкчија је цела п е р с о н а л н а с т р у к т у р а, чиме друкчији значај добијају и поједини правци тежења и облици нагона, емоционални покрети и вољне радње у детету. И мало дете је такође „лице“ отпочетка ,тј. животна јединица која све појединачно спаја у целину; али код њега још нема оне с т а б и л н о с т и у о б л и ч а в а њ а, коју смо назвали „личност“, нема међусобног преливања и трајног слагања свих делимичних тежња у јасној индивидуалној слици. У почетку влада и ту — као и у свим другим функционалним областима — дифузност, вишесмисленост, несталност. Тежење се неодређено преплићу. Код одраслог се нпр. емоционални покрети и жудње могу обрађивати као јасно рашчлањиве категорије, што је код детета немогуће на исти начин: жудње ничу непосредно из јаких и импулзивних осећања; осећања лако прелазе у жудње и импулсе за акцију.

Та дифузна смеша разноврсних афективних и вољних покрета јасно нам се приказује у опису Елзе Келер (Köhler, стр. 154/5) о вештачки изазваном доживљају страха једне мале девојчице.

Ана (2;8), телесно неспретна, шета се по шуми са неким одраслима и децом. На једном усеченом путу пуштена је да иде ниским а широким нагибом, док је тетка која иде ниже од ње, држи за руку. Одједном тетка јој пусти руку и храбри је да иде сама као друга деца. Ана застаје, мрмља нешто, пружа руку, показује да је несигурна. Тетка се удаљава, уместо да јој пружи руку. Једна старија девојчица показује на горњи обронак пута и пружа јој своју руку; „она је одбија са виком и изразом беса. Малу душу у том тренутку не захвата само страх, него можда и изненадна љутња на мене што сам је изложила непри-

јатности." Још нешто: Анина мајка иде неколико корака напред са једним туђим дететом на руци, привидно не водећи рачуна о њој, и удаљује се све више. И тетка иде даље са девојчицом коју је А. одбила. „Сад стоји дете само са својим страхом, својом љутњом и, свакако, са својом — љубомором, напуштено телесно и душевно — изгледа ми да мора да проживљава у својим осећањима отприлике оно, што бих проживљавала ја кад бих била напуштена на некој стени усред мора, ма да би било могуће помоћи ми. Тада се дешава нешто чудновато. Дотада тако бојажљиво дете скупља сву своју снагу у самртном страху и предузима последње, али исправно, средство. Оно седа на земљу и склизи постранце по падини високој мање од метра, са виком и бледо као крпа..... Ана је свакако доживела један мањи удар, али је зато богатија једним врло важним искуством.“

Недостатак оштрине и диференцираности у дечјим тежњама у тесној су вези са њиховим углавном припремним карактером. Већ у расправи о игри утврдили смо како многе појаве, које се доцније изобразе у инстинкте и специјалне интересе, код малог детета постоје само као пре-облици. Као што у ембриу доцнији органски делови постоје само нејасно расплинути, тако су — с обзиром на психичко — тежње у малом детету још неодређене у погледу својих циљева и смисла. Стога је подозриво и овде употребљавати иста имена која код одраслих имају тачно ограничено значење. Речи, као себичност и доброта, лажљивост и истинитост, љубав и љубомора итд. носе јак нагласак психологије одраслих, што лако баци неодговарајућу светлост на дете. И опасност кварења слике је утолико већа, уколико нагони, чији се првобитни облици траже код детета, имају доцнији термин јављања. (То важи нарочито за појмове еротично-полне појмовне сфере).

Ако желимо да избегнемо опасности погрешног тумачења, не смемо се одмах непосредно обратити појединим тежњама, него морамо претходно дати општу карактеристику формалне структуре тежња у раном детињству, и то у два смисла: прво, да истакнемо јаке разлике између природе тежења код малог детета и других узраста, друго, да опишемо постепено приближавање дечјег душевног живота вишим ступњевима. Дакле, имаћемо утолико више да нагласимо развојно-психолошка гледишта, јер их многи пренебрегавају.

Главну улогу у томе игра однос између свесности и несвесности. Сукоб између те две сфере у жи-

воту лица (упор. стр. 451) — који нарочито истиче психоанализа — и сам је резултат постепеног развоја. Код одојчета се јавља свест у раније описаним потмуло-нагонским облицима, који се тек уздигну изнад подземља несвесног живота, да би одмах пали у њега поново. Затим животне потребе постепено захтевају — пошто постају сложеније и имају више сукоба — предвиђање, свест о циљу, избор поступка; све већа зрелост јединке омогућава потребно појачавање и јасноћу удела свести. Те напретке у развоју разматраћемо у једном одељку ове главе.

Али и сада је још, по правилу, свестан доживљај укоренењен у несвесном. Дечји вољни акти нису толико супротност инстинктивних и нагонских стремљења, колико њихово дотеривање, уређивање и изграђивање. Дете може себи свесно да постави само такве циљеве којима излазе у сусрет јаке тенденције из потсвести.

Стога, ако се желе постићи код детета одређени облици понашања, који су супротни нерегулисаном задовољавању нагона, онда не треба очекивати да ће се постићи те њему супротне радње апелом упућеним дечјој свести. Ни код ког узраста није просто поучавање и просвећивање тако мало утицајно као у раном детињству. Напротив, ту се мора покушати да се нови облици понашања и ставови непосредно заснују на потсвесном, тј. да се урођени инстинктивни и нагонски покрети допуне системом стечених рефлекса, или боље, да се стопе с њима. Тај систем је навика.

У томе помаже један принцип развоја, који је баш у раном детињству јако утицајан: принцип „механизације“ (в. стр. 50). Он иде обратним, „регресивним“ путем, супротним тенденцији развоја о којој је било речи: од свести ка несвесном е. Нови задати облици понашања морају увек прво пробудити свест, у најмању руку изазвати осећање страности и устукнућа, али после тога и пробудити претставе, процесе мишљења и воље, нарочито ако извођење наилази на спољње тешкоће или унутрашње противљење. Али са понављањем опада то учешће свести; брзо пређе тај начин стремљења из свести у потсвест. Тај регресивни развој почиње навикавањем на чистоћу и одбијањем одојчета; доцније се исто тако навиком регулишу једење.

говор, држање тела, као и понашање према другим људима, потреба чистоће, реда међу играчкама итд. Резултат тога су оне врлине обичног живота (каткад и његове неврлине), које постану брзо друга природа детета и допуне прву природу, тј недисциплиноване нагонске и инстинктивне поступке.

Пут, који у регресивном развоју навикавањем води од свести до потсвести, потпуно је гладак и постепен. Али постоји једна врста наглог прелаза, насилно бацање у потсвест, које истовремено ствара расцеп између свесног и несвесног живота лица: потискивање. Ако је тачно наше тврђење, да се потпуно диференцирање обеју сфера постиже тек постепеним развојем, онда може потискивање — у коме свака од њих има свој самосталан живот — започети у раном детињству у крајњем случају само рудиментарно. У томе смо мишљења потпуно супротног ономе које заступа психологија детета Фројда и његових ученика, те је стога потребно посебно расправљање тога питања (упореди главу XXXIII).

Док принцип потискивања приписује дечјој души врло велику унутрашњу самосталност, дотле принцип сугестије наглашава баш јаку зависност детета од душевних праваца тежења који владају у његовој околини. Пошто пријемчивост за сугестију, тј. несамосталност, опада са све већим узрастом, то је мало дете има у великој мери. И о томе ће бити речи у посебној глави (XXXII).

2. ДИНАМИКА ДЕЧЈИХ ТЕЖЊА

У тежњама најнепосредније долази до израза економича снага јединке. Мало дете показује карактеристичне слике у интензитету, трајању и подели енергије, које дејствују у осећањима и вољи.

Интензитет тренутних стремљења и жудња је код детета често јачи него код одраслог. Разлог лежи у неспособности спречавања узбуђења, која се испољавају, и потпуном предавању једном мотиву док не могу доћи до израза мотиви који се тек укрштају, ублажавају, који успоравају. На тај начин утичу нарочито непријатне чулне дражи — треба се сетити јаког дерања

кад се дете удари, беса кад му се не да нека посласлица итд. Али исту неумереност и несавладљивост може дете да покаже и у клицању или јурењу за новом играчком.

Али тој снази тренутка нипошто не одговара трајање; преко бола који га је раскидао прелази дете тако брзо да изненађује; какво било скретање може изазвати готово муњевиту промену јада у смех. Вероватно је да постоји веза између кратког трајања емоционалних покрета и слабог утицаја детерминирајућих тенденција, које смо нашли у акцијама маште и мишљења малог детета. Способност детерминације психе на дуже временске размаке особина је која се у с в а к о ј области функције развија тек постепено од малих почетака. Имаћемо даље да нађемо исто и код правих вољних радња.

Недостатак унутрашње стабилности детета показује се и тамо где се наилази на поделу тежња. Још не постоји неки чврст хабитус, који одређује које дражи уопште изазивају дете на јака емоционална и вољна узбуђења; штавише, у томе влада спочетка хаос. Утисак који данас узбуђује може сутра да смирује; што се јуче усрдно желело може се данас избегавати. Има доживљаја који би по нашем мишљењу морали јако да потресу дечја осећања — међутим они их остављају равнодушнз као свака друга ситница. Али зато могу други, стварно безначајни догађаји, неочекивано утицати на дете: изазвати клицање, страх, љутину. Наравно да то чудновато понашање детета проистиче делом из интелектуалних недостатака: недостатака разумевања за догађај, његовог погрешног схватања. Емоционални развој покурава се, очигледно, делом својим законима, који се не слажу увек са законима интелектуалног развоја.

С обзиром на динамику тежења врло су значајне индивидуалне разлике деце. И пошто се ту ради о формалним, не о садржајним разликама, то се оне већином не измене много искуством у доцнијем животу, те стога имају велики прогностички значај¹. У томе се приказује она карактерна црта коју Кершенштајнер назива „узбудљивост“.

Диференцирање се не односи само на интензитет у целини,

¹ Прогностичка вредност симптома, коју смо раније приписали начину играња (стр. 316) и цртања (стр. 367/8), односи се такође претежно на динамику тежња које се у њима изражавају.

него може да погађа специјално неку страну задовољства и незадовољства у доживљају. Очигледан пример пружа поређење наша два детета.

Гинтер је од наше деце емоционално најузбудљивији. Његова способност да се одушеви за све лепо што доживи, нарочито за утицаје природе, не само да је интензитетом јака него је необична за његов узраст и по истрајности (примере види на стр. 364/5). Али још јача је била узбудљивост за непријатне дражи. Тако је пут рођацима у Берлин био сваки пут за њега прави мучан потрес осећања. Из равнотеже су њега избацивали: страна лица и прилике, нова постеља, немање његових играчака; он је плакао много, правио је сцене пре спавања, био је тада више непослушан него иначе. Такође појединачни поводи показивали су ту узбудљивост. Изгледа да су код њега из већих дубина извирали пркос и самовоља, али и кајање и нежност.

У једном случају имала је његова снажна реакција на један шок сувише дуготрајну последицу. „На летовању је једна несавесна дадиља ноћу напустила децу закључавши их саму. Гинтер (2;4) се неочекивано пробудио, звао дадиљу и кад није дошла узбудио се до крајности. Родитељи су чули његову вику, али нису могли одмах к њему пошто је био закључан. Отац је морао да разбије прозор и тако уђе к њему. Све се одиграло у мраку. Тај догађај је дечка за дуго избацио из равнотеже. Већ сама мисао на спавање, било дању или ноћу, изазивала је код њега страх. Ако је већ лежао у постељи добио би страшне нападе викања, који би се смирили тек кад би мајка седела поред њега док не заспи. Покушај да се поступи строго само је погоршао стање; поправило се тек кад је његов кревет стављен за увек поред мајчиног.

Хилда, 2¹/₂ године старија, проживела је такође цео тај догађај као Гинтер, али није показала страх ни за време ни после њега. То свакако није било само због њеног вишег узраста, него због њене слабије узбудљивости.

Али како се слаже следећи догађај са том јаком узбудљивошћу? Десио се такође на летовању. „Гинтер (4;2) стоји на ивици једног малог језера, сагиње се сувише преко обале и — пада без гласа у воду. Био је потпуно под водом; тек на дозивање неког страног човека, који га је видео издалека, дошла је помоћ. У међувремену је и он сам покушао да се избави из воде, која је била плитка. Кад га је мокрог отац носио кући, није се могао приметити код њега никакав страх, нити узбуђење; само је казао плачљивим гласом: Господин К. (власник језера) могао је бар ограду да направи. — Мало грдње, мало чаја и мало топлине у постељи брзо су га успавали; пробудио се свеж и спреман на нове подвиге.“ Доживљај је просто склизнуо поред његовог духа — једна од оних парадоксних реакција о којима је горе било речи.

Ева припада сасвим другом типу. У њеним раним годинама мучни утисци су врло слабо покретали њену узбудљивост. То још није значило да је била емоционално тупа; јер, за веселу страну света била је увек

пријемчива. „Она има сунчан темперамент и смеје се и кличе на најмањи повод“ — гласи белешка о њој од 2;5. Сличне опаске дате су и о њеним доцнијим годинама. Кад смо отишли у Берлин рођацима она се осећала одмах домаће, супротно Гинтеру. 3;8 „Њен мио и сунчан темперамент чини да је свачија љубимица; она зачара целу кућу. За четири недеље у Берлину једва да је заплакала.“

Та лептирски ведра душа примала је лако и оно што другој деци може да зада многе муке, као нпр. више посета зубном лекару. 4;2^{1/2}: „са веселим очекивањем правила је она ту, за њу врло интересантну посету, села је са смехом у столицу, гледала нас весело, отворила уста и примила у њих инструменат као да је комад чоколаде; направљено јој је неколико пломби, а да није оком трепнула“. Кад су родитељи полазили некуда, са старијом сестром и братом, у шетњу или музеј, она је била мало нерасположена, мало је и поплакала, али је било довољно рећи јој, да је она још мала и предложити какву лепу игру и она се одмах мирила са судбином. Гинтер се у таквим случајевима увек осећао врло несрећан.

Како је у поменутих случајевима то лако примање ствари било добро, тако је у другим приликама каткад утицало као недостатак учешћа. На летовању су једном видела деца једну гусеницу у коју је оса потајница усадила јаја; на стотине црва милело је из још живе гусенице. Тај поглед је био ужасан за нас одрасле и Хилду (10;6). Гинтер се уплашио; ипак је радозналост надјачала и он је лупом посматрао ту појаву. Само Ева (5;8) је остала хладна. И она је погледала, али зато што су други гледали и говорила за њима: то је грозно, — али се из тога није могао добити утисак да учествује осећањима. (Даљи примери у глави XXXVI, 4).

Врло интересантне разлике у динамици тежења примећене су код два сина Кацових, о којима су родитељи дали упоредно-психолошки приказ. Пошто обојица расту под истим утицајима околине и васпитања, ради се несумњиво о разликама у склоностима темперамента и карактера. (Д. и Р. Кац: *Gespräche*, стр. 211).

Старији дечко Т. нежнији је, осетљивији, мекши, замишљенији; млађи је чвршћи, покретнији, непромишљенији и простији. Кад се осете погођени старији се мирно повуче у себе, млађи прелази у напад итд. Први воли животиње али издалека, други им прилази, хвата их и не уплаши се ни кад га нпр. бели миш уједе за прст; пошто је преврљен он га опет узима.

Значајно је како се ове карактерне особине показују као опште-персоналне структуре и стога нису ограничене само на чисто динамички моменат тежења. Оне се изражавају и у телесном: старији Кацов син има витко тело, млађи је

склон гојењу. С тиме је у вези и различит став према јелу: први је склон биљној храни, други је изразит љубитељ меса¹.

С друге стране показују се и разлике у односима према другим људима:

„Од браће је Ј. више себичан; вероватно да он не мисли више на своје интересе него што то чине деца његовог узраста просечно, али се за Т. може рећи да прелази просечност у својој готовости да се жртвује и одрекне. Ј. је тешко наговорити да пружи нешто од слаткиша које добије, док је то код Т. исто толико лако. Т. има већу способност психолошког уживљавања; он се распитује за судбину других, брине о њиховим тешкоћама, жали кад чује да је другима рђаво, док се то Ј. не тиче.“ (Д. и Р. Кац: ||, 220).

3. РАЗВОЈ СПОНТАНЕ ВОЉЕ

Већ код новорођенчета смо утврдили реактивне и спонтане покрете, али смо одмах нагласили јаку превагу прве групе. И даље, у првој години нашли смо, да се већина акција збива путем сензомоторног спајања, дакле, непосредним претварањем чулног утиска у реактиван покрет. Могли су бити утврђени само трагови еманципације дечјих акција од спољних дражи. Сличну слику показао је следећих година развој неких способности: памћења и маште — првобитно везани уско за чулну садашњицу, ослобађали су се они полако те везе и добијали у спонтаности.

Имаћемо сада да пратимо одговарајући напредак у активностима те жењења, те ћемо утврдити да упоредо са растењем спонтаности иде и учешће свести. Дете је у прво време потпуно везано за садашњост и њене случајности; са променљивим утисцима спољњег света долазе и одлазе његова задовољства и незадовољства његова стремљења и одбране, његови први изражаји судова. Онда почињу да се буде први трагови спонтаности. Овда-онда надовеже се заузимање става на унутрашње доживљаје: на сећања на раније или очекивања будућих

¹ С правом указују Д. и Р. Кац на то, да досад готово није ни испитивана веза између правца апетита и конституције тела и карактера, а да је за такве студије баш мало дете најпогодније, јер још нема чврсте навике апетита као одрасли.

утисака. Процеси размишљања и бирања умећу се између чулног утиска и коначне реакције. Детерминирајућа тенденција, која је све јача, може да одржи циљ тежње, насупрот многих скретања на која изазивају друге реакције. Напослетку, истичу се групе мотива које спољњим тренутним побудама супротстављају чвршће унутрашње ставове; под извесним околностима ови могу већ изгледати као почечи стварних карактерних црта (осећања части, свести о дужности).

Као један од најранијих знакова буђења спонтане воље може се сматрати покушај детета од 1;3 да зада само себи мале задатке, које онда покушава да реши. Истина, врста задатка зависи још потпуно од предмета који случајно стоји на расположењу.

Гинтер 1;3½. „Г. остави понекад земичку пошто одгризне мало од ње, на сто за ручавање за којим седи, да би је затим опет узео одатле. Он је још тако мали да не може да види остављену земичку и с муком се пружи до ње; али већином му пође за руком да је дохвати. Исто ради и са прстеном за сервиету; баца га, а затим иде или пузи за њим, да би га опет бацио, пошто га је с муком извукао испод стола или иза столица. На тај начин он захтева нешто од себе.“

У току друге године способно је дете да испољава жеље, које не проузрокује неки видљив повод већ само избијање претстава из унутрашњости.

Гинтер 1;5½. „Играли смо се чешће са дечком на тај начин што смо чучећи у једном крају собе откотрљали к њему лопту коју је он враћао к нама. Данас седе одједном Г. врло весело у угао собе и изрази свој захтев: опту!“

Хилда 1;9½. „Дете често тражи писаљку речју ссај-ссајбе (писати), ма да не види ни њу ни хартију.“

Око 2;7. Хилду је захватила већ данима жеља да има колица за лутку. Ту жељу није изражавала само кад би видела другу децу са колицима и лутком, него често и сасвим спонтано, пошто се њена машта стално бави том претставом.

Стварање и спровођење нечега могу више или мање прожимати унутрашње активни чиниоци и у оним ставовима чије је изазивање реактивно. То се показује пре свега у постепеном образовању изборне радње.

У првим годинама живота дете има посла са претежно једносмисленим реакцијама, тј. таквим у којима једна драж изазива један став: постави се детету неки захтев — оно га

изведе, пружи му се парче чоколаде — оно га хвата итд. И онда кад драж пружа више могућности реаговања, за дете је у прво време лакше да прихвати слепо ма коју од ових могућности, без претходног интелектуалног одлучивања, „бирања“.

Најпростије изборне радње утврдили смо око 1;8.

„Хилда је око 1;8 имала обичај да узима ујутру из фијоке своје играчке и носи их једну по једну на прозор; али такође и друге ствари из собе ишле су на то своје зборно место, нпр. ствари са очевог ноћног сточића. Једног дана отац је тражио: „Донеси ми натраг све што си ми однела.“ Хилда нађе одмах крагну, машну и перорез и донесе му. Остао је само још један одвучен пар рукавица, скривен међу осталим стварима, тако да га није могла лако видети. На опомену: „Мораш још нешто да донесеш“ прегледало је дете испитивачки и оклевајући многе предмете, дохвати једном један луткин шеширић, али га врати одмах назад и гледаше дуго. Напослетку опази она рукавице, шчепа их сигурно и весело да би их донела на њихово место.“

Хилда 2;4. „Требало је да добије колач и девојка јој је нудила да изабере држећи пред њом чинију. Хилда је бирала дуго, не узимајући ниједан: који еде? — Напослетку се одлучи: имам тај — и узме један.“

Не много доцније дете се оспособљава да бира и између таквих могућности, које — сваку за себе — прате јака осећања, тако да се коначан став воље развије из разноврсних претходних емоционалних ставова. Дете ту доживљава праву борбу мотива.

Такви унутрашњи сукоби малог детета могу изгледати одраслом као бура у чаши воде, нарочито ако има само потсмех за вредност мотива који се јављају у тој борби. Јер, баш у тој прилици се показује, колико је разноврсан дечји емоционални живот и у какве све узајамне спојеве и спречавања, раздвајања и потискивања могу ући емоционални елементи, да би напослетку довели до одлучног заузимања става или до више њих. То су мотиви које изазива нека драж чисто реактивно; њима насупрот јављају се мотиви спонтане природе, који воде порекло из области осећања части, саосећања, осећања дужности, радозналости итд.

Један пример смо споменули на стр. 253 у једној другој вези: врло променљиво понашање Гинтерово (3;1) приликом посете циркуса. Ту се јавила збрка мотива: страх за себе, брига за сестру, воља за храброшћу, поверење према заштитнику, радозналост, воља за гледањем — и она је за време од неко-

лико минута узбуђивала унутрашњост детета. — Потсећамо и на пример мале Ане, наведен на страни 457.

Друге природе је био конфликт воље и осећања, изазван експериментално код сина Скупинових. То је била борба између себичности и самоодрицања у корист мајке; као даља емоционална нијанса јавило се после одлуке нешто слично немиру савести.

Скупин 3;8. „Данас је у шали отац опалио мајци шамар; дечко се одмах поставио пред њега, спреман за борбу: ти не бијес моју маму; онда ја тебе бијем. Отац на то изјави озбиљним тоном да један од њих мора добити батине, дечко може само да бира: да добије сам батине или да дозволи да их мама добије. Дечко је гледао чисто беспомоћно, борио се очигледно са собом, поцрвенео потпуно и напослетку казао: не, ја не, маму само мало тући! Нарочито је нагласио оно „мало“. Док је нас задовољио одговор, у коме се видела нескривена дечја себичност али и доброта срца, изгледа да само дете није било потпуно задовољно собом, штавише гледало је мало потиштено и бојажљиво у мајку и развеселило се тек кад га је она погледала весело (II, 65).

Који мотив у таквој унутрашњој борби побеђује коначно и одређује став, зависи од хиљаду околности, које се мењају не само из године у годину или су друкчије код сваког детета, него и од случаја до случаја. Само примитивном стадиуму развоја одговара, што реакција на тренутну драж — тренутна жеља за јелом, буђење пркоса, страх — врло често превагне над другим, више унутрашњим облицима осећања. У томе је оно, очигледно, једнако са примитивним човеком, који је такође углавном биће садашњице и нагона. Али, с друге стране, не сме се дете сувише потцењивати. У развоју његовог карактера од четврте до шесте године могу већ оне групе мотива, које нису везане за тренутне дражи него су трајно укотвљене у унутрашњости детета, добити толику снагу, да успевају каткад и против прилично енергичних тренутних утисака; то је онда победа спонтаности над простим реаговањем. Свакако те групе мотива нису спонтане у том смислу, да их дете производи потпуно у самом себи; поука и пример околине су претпоставка за то, да се на природан начин почињу развијати честољубље и осећање части, свест о дужности, обзирање на друге итд. Па ипак: с а м о поука и пример не би могли никад да произведу те облике правности, кад не би у дечјој унутрашњости лежала плодна клица

за такве особине. Штавише, врло често је утицај околних прилика толико мали на њихово јављање, њихово изненадно јачање, на специфичан облик њиховог изражавања, да изгледа као да се може непосредно докучити тајна „урођених способности“.

Доцније ћемо се више позабавити поменутих областима приправности; овде да дамо само још неколико примера за оне сукобе мотива који су се завршили победом више мотивације над тренутно датим нагоном. Већином се у тим случајевима ради о појави најпримитивнијег с а м о с а в л а ђ и в а њ а, чије јављање код малог детета колико изненађује толико и радује¹.

Самосавлађивање се показује или у примању на себе неке непријатности или у одрицању неке пријатности².

Јасне примере за први случај нашли смо код сва наша три детета од четврте године па даље. Хилди и Еви био је нарочито одвратан кајмак који се хвата на врелом млеку или какау; ипак нам је пошло за руком да их доведемо до тога, да га добровољно једу око 3;0 — апелом на осећање части, уверавањем како је баш то здраво, примером одраслих који су са уживањем јели кајмак, напоследку изричито и одмерено реченом жељом мајке, без претње или примене казне. Уосталом, одвратност је и даље остала; тако је могла Ева 5;9 још да куша своје самосавлађивање на истом том предмету, тада кад је већ било доста спонтаности код ње. Она је то чинила кад је нико није гледао нити од ње захтевао — само зато што су то чинила старија деца дан раније. Она је поносито дошла к мајци: ја сам скинула са какаа кајмак и јела га самог; синоћ то нисам могла јер га није било; зато сам то сад начинила. —

Даље, овде спада понашање према неким начинима лечења. Узимање медицине и хладни облози спадају несумњиво у поступке који за дете значе мучан шок, бар за први тренутак.

Гинтер 3;8. Било је потребно сваког сата мењати облоге. — „Некад би се бранио вичући, али увек ми је полазило за руком да га придобијем буђењем његовог честољубља, без присиљавања. Једном сам му казала да кад је био мали није се бунио против облога. Други пут сам га победила тиме што сам му шапнула да Хилда чека да чује како он плаче због облога, зато нека буде миран и изненади је кад већ буде готов — био је миран као миш. Трећи пут сам га придобила изгледом на лекареву похвалу итд.“

¹ Други примери, делом и за нешто више узрасте: Т. Меуер и. С. Стерн: »Aus einer Kinderstube«, глава II и IX.

² Доцније ћемо доћи на трећи облик: спречавање сопственог афектуозног стања (пркоса, беса).

Друга врста самосавлађивања није тако тешка као мирење са мучним: владање собом према здавољствима. Зато се за ту појаву налазе примери у ранијем добу.

Скупин 2:9. „У разговору који је дете водило са самим собом једући земичку с маслом показује се почетак самосавлађивања: дечко, не лижи масло са земичке, то не јаде велика деца, само мала деца јаде, то јужно, знас. (!, 75).

Код Хилде 4:3 налазимо такво самоодрицање на много вишем стадиуму. „Одузели смо јој трешње при ручку због несташности и обећали их тек за сутра. После подне мајка, која је то већ била заборавила, рече деци: „Добићете за шетњу по једну цигарету од чоколаде“. Хилда је одмах осетила неслагање тога са кажњавањем и није због изгледа на добит ућутала, него извуче храбро закључак: мамице, па ја нећу добити ништа, ја сам била невоспитана; само Гинтер једну. Није нипошто покушала да ме наговори да јој дам чоколаду, пошто сам већ изрекла казну“.

Што се тиче временских односа вољних радња налазимо један закон развоја који смо упознали већ у расправљању о машти и мишљењу: у непрекидном је порасту детерминирајућа тенденција, тј. способност да се ток душевних промена одреди за неко време једном мисли о циљу, једним задатком. Уколико детерминирајућа тенденција бива јача у области воље, утолико су могућније сложеније и обимније вољне радње, утолико је јача отпорност према сметњама и скретањима од једном постављеног циља.

Кад једно дете од 18 месеци почне да саопштава девојци заповести своје мајке, оно не памти само мајчине речи, него је способно пре свега да запамти задатак за време одласка у кујну. Чак тај кратак пут пружа толико могућности скретања, машта детета може у међувремену да направи толико скокова у страну, да се не смемо чудити што каткад у међувремену мисао на циљ изгуби свој утицај: „треба нешто да поручим“.

Али не само да туђи и страни утисци могу ометати детерминирајућу тенденцију; чиниоци који сметају могу лежати и у самом циљу.

Само код сасвим лаких задатака може се воља упутити непосредно њиховом остваривању. Чим су задаци тежи, морају се поставити и постићи потциљеви, тј. мора се оживотворити више детерминирајућих тенденција нижег реда, а да се не изгуби главна тежња. Готово сви облици озбиљног рада

одраслих састоје се из вишеструко надређених и приређених средстава и циљева, док је у дечјем заузимању става једна таква систематика још слабо изграђена. У свему и свачему можемо видети код детета огромно неслагање између намере и извођења — и то не стога што намера није отпочетка замишљена озбиљно, него стога што већ први потциљеви утроше сву енергију детерминирајуће тенденције. Дете се изгуби у потциљу, претвори га у самосталан циљ, веже за њега сасвим друге, првобитно њему стране тежње — укратко, његово поступање је одличан пример за принцип који је Вунт назвао „хетерогонија циљева“.

Поред тешкоће задатка може и само трајање радње да буде препрека за спровођење. У почетку може неки мотив, праћен јаким задовољством, да утиче на покретање радње: дечко предузима са много преданости зидање велике зграде својим каменчићима; девојчица пристаје весело на наређење мајке да среди лепо своје разбацане играчке. Али извођење тражи време; задовољство почетног мотива попушта, јавља се засићеност, буде се нови пријатни мотиви и против тих сила не може дуго да се бори детерминирајућа тенденција задатка, иако може још остати у свести — дете оставља започет посао.

Дали смо довољно примера за ову слабост и ђудљивост детерминирајуће тенденције кад је било речи о игри, фабулирању и цртању; нису потребни нови за одговарајуће случајеве у емоционалним покретима и жудњама.

Али је свакако оправдано изнети неколико против примера. Јер, она несистематичност у поступању и слаба истрајност мотивације опада из године у годину, а постепено јачање детерминирајуће тенденције код детета јесте једно од најважнијих помоћних средстава образовања воље и карактера.

Прво један пример за то, да се код детета може одржати главна детерминирајућа тенденција у неком за дете тешком задатку, и поред више подзадатака.

Хилда 2;9. „Х. је добила наређење да однесе натраг клупицу за ноге на којој је седела. Клупица за ноге имала је своје место под столом за шивење, поред столица која је била непосредно до њега. Х. је донела клупицу близу стола за шивење, оставила је и замолила да јој се прво склони столица која је била поред стола. Казали смо јој да учини то сама, што је она и извршила. Тада подиже она поново

клучицу за ноге; али сада је столица била толико близу отомана, да је Х. посумњала да ли ће моћи да прође. Да би прошла кроз тај теснац, стави она прво клучицу на столицу, провуче се кроз узан пролаз и подиже онда клучицу са столице, да би је дала под сто за шивење. — Зато добије она други налог, да однесе на њихово место четири јастука којима се служила; они су били из две собе и она их је без оклевања, тачно расподелила.“

Даљи примери ће показати, да дете може доказати каткада приличну истрајност при спровођењу неког предузетог задатка. Већ раније смо споменули како неуморно понекад дете може да настави неку игру један или више сати без прекида — али ту само трајно уживање у активности утиче аутоматски на њено продужавање. Далеко више мора се ценити кад је детерминирајућа тенденција као таква довољан мотив за дете да би започету радњу довело до краја, чак и кад попусте почетни пријатни предметни мотиви или их замене и укрштају супротни. То онда имамо посла са првим буђењем осећања дужности¹. При томе није важна специјална садржина дужности, такође ни то да ли је задатак изабрало само дете или му је наметнут споља; довољно је кад се мисао на циљ задатка осећа као захтев да се остане веран самом себи. Цела радња од почетка детерминирајуће тенденције до њеног извођења разуме се и цени у њеној целини и нужној повезаности. Ту се налазимо несумњиво пред оном горе поменутом урођеном моралном склоношћу, коју васпитање несумњиво може да пробуди, ојача и дотера, али не може да створи.

Хилда 3;8. „Кад јој се да неки посао она за дуго време остаје свесна задатка и изводи га. Пре неколико дана напустила сам Хилду са опоменом да скупи са земље и баци у корпу многе хартијице поцепане у игри; кад дођем кући хоћу да имам све у реду. Кад сам се вратила после једног сата изашла ми је у сусрет са вешћу да је све уредила. — Кад у сличним случајевима уђем к њој да видим да ли ради, она ми довикује, сва предана послу: остани још тамо, нисам готова.“

Следећи пример показује победу таквог осећања дужности над наклоношћу:

¹ Ова реч се може употребљавати, наравно, само са ограничењем поменутих на стр. 458. Она означава само аналоган, зачетни облик онога што се јавља код одраслог као свест о дужности.

Скупин 3;5. „У најновије време дечко је врло марљив у сређивању својих играчака, растурених преко дана; он неће да вечера пре но што да све своје играчке на њихово место. Данас смо му нудили јабуку коју он иначе јако воли; на његовом лицу показала се кратка борба између жеље за јабуком и осећања дужности, али је брзо победило последње и дечко рече мирно: не, после, прво морам да уредим играчке“. (II, 42).

Истина, не сме се сувише много захтевати од дечјег самосавлађивања. Ако потраје дуже време искушење које одвраћа дете од његове намере, онда напослетку добију поново превагу примигивнији мотиви. Исто је тако пријатно, као и психолошки интересантно, посматрати како се постепено успављује врлина која првобитно триумфује и како се мали четворогодишњи или петогодишњи аскета поново претвара у право нагонско дете.

Гинтер 4;7. „За ручком је било печених шљива, које он много воли. Успркос тога он тврди да ће их сачувати за вечеру. Херојска одлука! Ја га неколико пута окуражавам, да их може мирно појести — он остаје одлучан. Онда се игра кашиком, баца је доле и моли да је дигну; отац каже зачуђено: „Чему, кад нећеш да једеш?“ Дали смо му кашику „да се игра“, како он каже. Отац изјављује да је већ мало мрачно, још мало па ће вече — он скоро заплаче и каже да хоће да чека до праве вечери. Онда смо га оставили на миру. Одједном он каже: или ћу их појести за ужину. — Ми му предлажемо: „Види, наша ужина је већ на столу (пили смо кафу), можеш их појести и за нашу ужину“. Гинтер: не, за праву ужину кад ми ужинамо. — Девојка затим дичке посуђе и ја јој кажем: „Сачувајте Гинтерове шљиве за ужину“ — али он одједном зграби кашику, као да је дошао до нечег новог и поједе их са уживањем. Хилда се смејала од срца; она је већ раније казала: „видећемо кад ће бити Гинтерово вече.“

Скупин 4;8. „Дечко је добио на поклон неколико колача од бадема. Он одмах одломи један комад и стави га у кесицу, са изјавом да је то за Лоту. Али убрзо, пошто је појео свој део, дохвати он кесу и поче да се игра са Лотиним колачом. Оставили смо га нарочито на миру да видимо да ли ће без туђег утицаја остати веран својој намери. Одједном дечко преломи колач на пола и рече: ах, изломљено је, онда ћу мање парче појести, а Лотица ће добити веће. — Тако је и учинио, а остатак дао поново у кесу. После тога почео је да се игра железнице клупама и столицама. Он прегледа своје играчке да би нашао путника за свој воз, кад му изненада паде поглед на кесицу. Он је стави поред себе на столицу и рече: Лотин колачић ће да се вози са мном. — Али најалост није остало само на возњи; дечко дохвати опет кесицу, извади колач и одломи још један комад: мама, могу ли да поједем само

Још мрвицу? Мајка се начинила као да не чује и дечко, весео што му не забрањују, поједе га брзо. Кад је Лотица напоследку дошла после подне, био је у кесици само један незнатан остатак колача, у величини лешника, али га дечко триумфално пружи своје посетиоцу: ево, Лотице, то сам сачувао нарочито за тебе. (II, 135/136).

Али и у том погледу временом долази већа морална снага:

Гинтер 5;11^{1/2}. „Синоћ ми је показао четири трешње које жели да сачува за друго јутро. Збиља је остварио то мучно дело, ма да су му трешње стајале поред постеље као за искушење.“

4. О СЛОБОДИ И САМОСТАЛНОСТИ У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ

Као што показује претходни одељак, развој самосталности воље направи извештан напредак већ у раном детињству; али то је ипак мало према крајњем циљу: унутрашње слободној и само себи одговорној личности. Тек кад се постигне тај циљ човек је збиља „слободан“. Из тога свакако проистиче за васпитање задатак, да се стара о слободи васпитаника. Мора бити његов идеал да себе учини постепено непотребним, утолико уколико на место спољних утицаја ступа унутрашње самоодређење човека у развоју. Али то повлачење васпитања може бити само корак по корак, као год што се дечја душевна природа приближава циљу самосталности само малим корацима. Другим речима: слобода је циљ али не и једини принцип васпитања¹.

Види се чему води ово разматрање. У модерној педагогици среће се често један појам слободе друге врсте; за рано детињство заступа га пре свега Марија Монтесори. Према томе схватању бити слободан значи: бити остављен својој природи и заштићен спољних утицаја што је могуће више, нарочито утицаја ауторитативних личности. Васпитање треба да се ограничи на то, да буде у повученој припреми да створи деци средину у којој се природне тенденције развоја могу запослити и вежбасти саме по себи, и да отстрани утицаје за које налази да не одговарају дечјој природи (нпр. код Монтесоријеве: лутке, бајке итд.).

¹ Упореди сличне мисли код Мухоз IV. — Супротне томе код Герардса стр. 38 и д.

Одушевљена „монтесоријевска мајка“ Д. Ц. Фишер пише од речи до речи (стр. 64): „Основни стуб система Монтесори на коме почива свако најмање наставно средство, свака техничка појединост, јесте пуно признање чињенице, да никога не може васпитати нико други. Сваки то мора да учини сам, иначе нема васпитања.“

Овом гледишту може се супротставити једна привидно парадоксна теза. Дете треба „оставити његовој сопственој природи“; добро. Али та права дечја природа је у томе што јој је још дуго потребна везаност; битне ознаке стадиума развоја јесу зависност и потреба ослањања, тражење побуда, вођења, помагања. И то, оне су позитивне црте које полако стварају пут ка осамостаљењу воље и убеђења. Ако се за љубав једног лажног појма слободе забораве те потребе детета, аутоматски се врши друго — педагошки можда још горе — наметање, као што смо видели већ раније, кад је било речи о „атмосфери у кући-Монтесори“ (стр. 234/5).

Ове речи не треба тумачити рђаво. Колико ми много стоји до слободног развоја дечјих снага показује цела књига, а нарочито део о дечјој игри: ту, где дете живи у својој свету, треба збиља споља да дође само побуда и повољна прилика, пример и упутство, а никако принуда или заповест. Изгледа ми да ту има много више неограничене слободе, него што је признаје Монтесори.

Постоји једна друга област, у којој је у већој мери могуће и препоручљиво ослобођавање малог детета од помоћи одраслих, то је област свршавања свакодневних послова: облачења и свлачења, прања, једења, одржавања играчака у реду итд. Једна од највећих заслуга система Монтесори лежи у васпитању за самосталност у томе. Пример другова у заводу и свакодневна вежба утичу, да та деца сасвим природно перу сама руке кад су готова с јелом, да сама облаче капуте, склоне играчке после игре, да неколико њих по дужности постављају сто за све итд. Тиме се знатно смањују многобројне везе због којих мало дете на другим местима зависи од одраслих (а тиме и одрасте од деце).

Али та самосталност односи се на навикавање, а не на одлучивање. Или друкчије речено: на оно што је сваког дана једнако, а не на оно што се сваког дана поново ствара и стално има да усавршава.

Основна је грешка психологије и педагогије Монтесори што не прави ту важну разлику. Васпитач се може отстранити онде, где је припремљена или већ стечена навика на одређене начине понашања; али он мора да буде још дуго присутан тамо где је још потребно развијање ка вишим ступњевима духа и воље.

На другом месту у овој књизи показали смо да је слобода, како је схвата госпођа Монтесори, недовољна за образовање духа (стр. 230).

Што се тиче образовања воље наш опис развоја је показао (стр. 464 и д.) колико је ту потребна конвергенција између унутрашњих несређених нагона као првих зачетака сређене воље с једне, спољњих утицаја одраслих с друге стране. Даљи материјал пружиће следеће главе: о сугестији, казни, лажи. Зар стварно зрео, својих дужности према детету свестан човек треба да има мање права да буде чинилац у развоју детета него збирка облица различите дебљине?

Сигурно је да се у васпитању воље малог детета дуго употребљавало претерано наметање и присиљавање, а у многим круговима употребљава се и данас. Модерна педагогика слободе је разумљива и у великој мери корисна реакција против тога. Али би било штетно довести ту корист у питање свођењем васпитања на претерано малу меру¹.

¹ Врло је карактеристично да се сада, баш код радикалних заступника педагогике слободе у области школе, јавља увиђање, да су претеривали у одбацивању правих васпитних мера и прокламовању апсолутног владања недирнуте дечје природе. Тај преокрет добро је истакнут у одличном делу у коме Е. Цајдлер (Zeidler), вођа покрета хамбуршких школских заједница, описује „Откривање границе“.

Глава XXXII

СУГЕСТИЈА

Сугестија је буђење душевног става истог смисла помоћу унутрашњег подражавања. Према томе, у остварењу сваке сугестије учествују два лица, једно које утиче и друго које подражава; тако та појава има своју активну и пасивну страну. Способност вршења утицаја зове се сугестивност, приступачност сугестији сугестибилност. Мајка, нпр., утиче јако сугестивно, дете је према њој врло сугестибилно. Толико ради објашњења основних појмова.

Људи из дечје околине стално заузимају став у облику судова, осећања и вољних одлука, које се споља изражавају у говору или делу. Ти ставови утичу на дете као дражи. Докле драж има само ту последицу, да дете прима и разуме те душевне процесе, не може се говорити о сугестији. Мој став утиче на дете као сугестија тек онда, кад изазове у њему подражавање истог става — али дете не зна ништа о томе да само подражава. Оно верује да само ствара своју тежњу, међутим само је преузима. Његов суд није ништа друго до мој суд који је чуло, његово осећање само подражавано моје осећање, његова воља копија моје воље.

Подражавањем којим се преузима нека сугестија претпоставља виши ступањ душевног развоја него чисто телесно подражавање. За ово друго је потребно само да дете може да опази спољњи покрет и само га изведе. Али сугестија претпоставља да дете продре кроз спољашње симптоме другог, кроз његове речи, изражајне покрете, поступке — ка судовима, осећањима и вољним покретима, који су иза њих. Кад дете почне да плаче чим чује плач другог детета, то је само физичко подражавање; напротив, кад види другог човека да плаче, схвати жалост изра-

жену у томе и само такође почне да плаче, онда је то сугестија (сугестија осећања). Кад ме дете види да плескам у руке, и само такође плеска, то је подражавање; напротив, сугестија је кад у борбеној игри одушевљење и срчаност који одушевљавају вођу, утичу заразно те сви играчи приме његову одлуку да јуришају (сугестија воље).

Већ из ових примера се види да су врло неодређене границе између простог телесног подражавања и психичког примања; и ми одрасли често не знамо, да ли занос допадања у позоришту почива више на томе што покрети плескања драже наше подражавање, или на томе што на тај начин изражено одушевљење гледалаца сугестивно пробуди и наше. Често ће, чак, првобитно физичко подражавање служити као пролаз кроз који се увуче и права сугестија. Све то важи о детету у још јачој мери, пошто код њега физичко подражавање игра тако важну улогу и пошто су физичко испољавање и психички унутрашњи живот код њега много мање раздвојени него код одраслог.

Као код подражавања тако и код сугестије дете бира лице чији утицај прима. Најјаче сугестије врши изузетно мајка; што она сматра као лепо и ружно, право и неправо, то исто сматра и дете; што она верује постаје догма за дете; што она озбиљно хоће, може педагошким инстинктом да пресади у дете, тако да оно не мисли друкчије до да је то његова воља. Али поред тога утичу и друге сугестивне снаге: отац, сродници, забавиље, послуга. Често је немогуће објаснити зашто неко лице добије нарочито јак утицај на дете, док други не могу да нађу приступа к њему и поред усрдног труда и педагошког дара. У томе има удела и последња загонетка личности, која је досада остала изван домашаја психологије. Не смеју се заборавити ни другови у игри и, пре свега, старија браћа и сестре. Они су били ти, који су пробудили тако јако подражавање, нарочито у игри. Они су такође главни који дају сугестије за специфично дечју вољу, осећања и суђење.

Сугестивни утицаји који полазе од тих личности само малим делом су намерни. Опет се намеће поређење са подражавањем. Дете не подражава само оно што му се показује намерно, него све могуће и понекад нарочито тврдоглаво оно што одрасли не

желе: гримасе, дијалектичке грешке итд. Исто тако прима оно у својој јакој сугестивности све могуће поступке других и усваја их. Овде дохвати оно неко мишљење из разговора одраслих и исказује га — као право *enfant terrible* — као своје сопствено онда кад је најмање потребно; други пут га послуга зарази бесмисленом вером у духове или страхом од олује; некад, опет, прими од старије браће и сестара интересе за игре и скупљање, који још не одговарају његовом узрасту и стога не показују никакву спонтаност која иначе постоји у дечјој игри итд. Тако се у појавама сугестије нераздвојно мешају оне које се педагошки желе и не желе, морално вредне и невредне.

Али у једној врло важној тачци разликује се сугестија од физичког подражавања: став, који дете у себи понавља, није оно стварно опазило код других — јер то је унутрашњи акт — него само протумачило. Стога није потребно да други стварно заузме став; сугестиван утицај је могућ чим га дете претпостави код њега. Стога претварање или глума може имати сугестивну снагу равну реалном понашању. Ко детету прича страшне приче изразитим тоном, не осећајући сам при томе ни мало страха, може да „сугерира“ детету најјачи афекат страха. Даље, дете може из понашања другог да прочита неки скривен став, који је утицао можда само несвесно. Ту спада широка област сугестивних питања. Кад питам: „Да није човек имао штап?“, дете ми већ подмеће мишљење, да је он имао штап, и тај мени подметнути став може онда сугестивно да изазове погрешан одговор.

Мали избор примера успешних сугестија, који следује, можемо започети онима, који показују утицај сугестије на ослобођење од неког негативног става: болова, одвратности итд.

Већ на стр. 468 споменули смо бојазан детета од хладних облога. Али нипошто није нужно да се самосавлађивање детета изазове буђењем честољубља, као што је ту описано. Кад је дете још мање може се сугестивно убедити да је облога нешто нарочито пријатно, те се може пожелети.

Тако је Скупинов син 2;3^{1/2} са задовољством примио облогу, која главу става у врло незгодан принудан положај, стога јер је речено: „дечко је био добар и добиће сад за награду једну облогу.“ Он је пежао непомично и казао срећан: ај, обложица. (I, 124).

Девојчица коју је посматрала Елза Келер добијала је (око 2;6) као награду кад добро једе — рибљи зејтин, који је обично деци тако одвратан, и то као „фини сок“. (стр. 41).

Скупинов син дојуррио је (4;4) једном „са свима знацима одвратности да саопшти, да по прозору мили један црв. Била је то мокрица, коју је отац пажљиво примио у руку са речима: „Ала је то лепа животињица.“ Код детета је одмах нестао израз одвратности; оно се приближило са радозналошћу, узело са смехом животињу у руку и пратило пажљиво сваки њен покрет. (I, 109)

Баш страх деце од примања неких животиња (жаба, буба итд.), може се врло успешно сузбијати путем сугестивног примера.

У свакој дечјој соби лечење сугестијом игра важну улогу, у ублажавању многих ситних непријатности и болова, које деца стекну падањем, ударом, гребањем, пригњечењем итд. Код нас је дуго година чудотворно утицало „дување“ на повређено место.

Хилда 2;0. „Најбоље успехе постижем „дувањем да оздрави“. За Х. је то дување постало озбиљна ствар, ма да је пронађено у шали. Кад се она ударила ја сам обично дувала; Х. се онда на то навикла тако да сада дотрчи са сваким својим јаојао к мени или оцу: јаојао дува, тџа јаојао, нога јаојао..... и какве све „јаојао“ она нема. Није потребно ни да дувам изблиза; тек што упутим ваздух у правцу ноге или трбуха, већ на своје питање: „сад је све добро, зар не?“ добијам задовољан одговор: да!

Иста метода још потпуно утиче код Хилде у 3;5. Код Гинтера, млађег за 1;6, она такође већ помаже; сиромаш дечко удари се свакодневно безброј пута; плач престане готово одмах чим му се дува“.

Овде се налазимо на извору свега сугестивног лечења, код кога се не ради о специфичној лековитости неког средства, него само о веровању у његову лековиту снагу. Ни одрастао човек не би смео да гледа са потсмехом на та мала лековита чуда из дечје собе. Јер, какву улогу и код њега игра сугестивно пробуђена вера у неко средство, неки чувен ауторитет, неко чудотворно религиозно место! Од лечења дувањем до лечења молитвом само је један корак.

Али нажалост, ослобађању од непријатних осећања сугестијом стоји насупрот њихово сугерирање, те тако за све досад споменуте примере има и противпримера. Дете, које једва осети бол од пада или удара, може тек због наметљивог сачушћа и плашљиве забринутости мајке да дође дотле, да само

себи сугерира још већи бол и још јаче и дуже плаче. Ако се такви случајеви понављају, детету ће бити сугерирано трајно самосажаљење. Али најгоре утиче сугестивно наметање у погледу страха и сродних афеката. Супротност примеру наведеном на стр. 479, претстављају многобројни случајеви, у којима одрасли не скривају ни пред децом свој бесмислени страх од додира неких животиња, као жаба, буба итд.

А како тек стоји са неискорењивим покушајима „плашења“: са претњом црним човеком, причањем о духовима који су иза пећи, са узвиком: „сад ће жандарм да те одведе“, и хиљадама варијација таквих негативних утицаја! Дете не примећује да сам приповедач не верује у те опасности; њему је од природе урођена извесна диспозиција за плашљивост и оно беспомоћно подлегне таквим сугестијама страха. Није претерано рећи да прве године живота ничим не могу тако бити загорчане као таквим поступцима. Чак и строге казне причињавају тренутан бол, док сугерирани афекти страха хронично муче дете; за њега може бити мучење свако задржавање у самоћи или мраку и непознатој околини.

Стога је најнеопходнија дужност свих родитеља, да се уздржавају таквих сугестија страха и строго их забране старијој деци, друговима у игри, а нарочито послузи, која је томе врло склона.

Нама је то срећом пошло за руком, тако да немамо наших примера за ту врсту сугестије. Скупинови су такође тако поступали, али не са потпуним успехом. Мало пре 2;0 слуга је убедио дечка да у пећи седи дух, бубу! О 1;11 гласи забелешка: „Нажалост дечку су опет говорили о бубу! Зато увек кад се чује неки за њега необјашњиви звук он упита: бубу? отворивши широко очи. Понекад кад мислимо да дете спава, оно седи у постељици кад уђемо и показује на пећ: пец бубу дође! не не, не дође! — Вероватно су му служавке причале да бубу долази из пећи и кажњава рђаву децу.“ (I, 95/6).

Да дамо сада пример повољног васпитног утицаја сугестије. И то, не ради се више о ставу емоционалног или афективног живота, него о ставу воље. Стари педагошки став: пример утиче више него поука, није ништа друго до примена принципа сугестије на акцију.

Скупин 5;2. На једном излету „поједена је кеса колача. На путу је била једна поцепана девојчица и отац јој даде комад колача, нашта

дечко направи зачуђено лице, затим погледа на последња два комада слаткиша у својој руци. Кад је затим видео да долази једно сељачо, оте он своју из очеве руке: хоћу и ја да му дам један — и гурну непознатом детету комад колача у руку; после тога имао је израз збуњеног смешења, као да се помало стиди свога дела. Сигурно је да би било потпуно без успеха да смо му наредили да пружи нешто дечку". (II, 171).

Аутосугестија. У свима досад посматраним појавама сугестије били су активан и пасиван чинилац подељени на две личности; али има случајева где су у једној личности спојени и онај који прима и онај који врши сугестију. Код те „аутосугестије“¹ преузима јединка свој сопствен став из једног времена у друго или из једне душевне области у другу. Неко дете се нпр. боји мрака; тај емоционалан став утиче сада на његов став суђења тако, да не могу да дођу до израза спонтане основе суда, мирно посматрање и размишљање. Од страха поникне очекивање да се види нешто зло, из тога се створи убеђење да у неком углу стоји нешто непријатно — аутосугестија је потпуна.

Другу врсту аутосугестије показује овај пример:

Хилда 4;11½. Гинтер 2;8½. Деца су се често играла: „долази лав“, „долази пас“ и томе слично. „Једно од њих пузи онда по соби на све четири а друго бежи, тобоже уплашено. Лав или пас риче онда страшно и чак показује зубе или шапе — животиње су врло питоме — исто тако прогоњени често почне уплашено да виче и дојурити тако раздражен к мајци, да се има утисак да то није само страх у игри, него осећај страха изазван аутосугестијом.“ (Упореди и сличну белешку о Хилди стр. 286).

Контрасугестија. Од праве сугестије изгледа да се још више удаљује такозвана контрасугестија; стварно јој је она потпуно сродна. Ту се бира став који је супротан ономе који се опажа; на место подавања јавља се изричита опозиција, коју изазива јака тежња детета за самосталношћу. Али њено извођење показује потпуну несамосталност. Јер, став не проистиче из унутрашњег доживљаја детета него га изазива сам углед за подражавање, исто као код непосредне сугестије. Једина, оскудна самосталност детета је у томе, што даје супротан изглед своје ставу. Контрасугестија је, дакле, само вучја кожа

¹ И она има своју паралелу у области телесног подражавања; упореди: самоподражавање, стр. 87.

коју јагње пребацује преко себе, фикција снаге која треба да скрије свест о слабости.

Карактеристична је за ту скривену слабост околност, што се обртањем става који сугерира (дакле код привидног пристајања на супротну тежњу детета) одмах промени и став детета, било што није озбиљно желело опозицију, било што борбени став жели да маркира по сваку цену. Постоји једна ванредна минхенска серија слика која ову чињеницу боље приказује него теориско расправљање. Један сељак хоће да однесе прасе на кланицу. Прасе је упорно и отима се пред улазом у кланицу. Док сељак покушава да га увуче унутра оно се свом снагом отима, те нема нигде краја тој борби. Онда се сељак окрене са прасетом за 180°, повуче га, дакле, свом снагом од кланице на траг — а прасе, захваћено контрастугестијом, вуче сада само у кланицу, на радост сељака. Прича је психолошки тачна не само за животињу него и за човека — и педагошки поучна. Много пута се тако може дете, које се јогунасто противи нешто да узме или ради, брзо придобити тиме што му се дотична ствар привидно пружа или забрањује.

Појаве које спадају ту изгледа да се развијају јако у петој години живота.¹ Гинтер 4:7. „Кад ми нешто обележимо као лепо, а и он такође, он ће ипак прво рећи обично: баш не налазим да је лепо, или: није ми укусно. Тек кад ми привидно почнемо да повлачимо закључак и узимамо јело он признаје: ипак је укусно.

Скупин 4:11. „Ако некад неће да једе неко јело, показало се потпуно погрешно да му га ма како намећемо; ако одбије јело, добије нешто друго, а кад други пут дође исто на сто не нуди му се никако, него му се да друго јело. Обично онда моли сам да куша од оног јела; ако му ми то дозволимо оклевајући и са размишљањем, битка је сигурно добијена: дечко је потпуно убеђен да је у питању нешто нарочито добро — и једе то раније одбачено јело са нарочитим задовољством.“ (II, 152).

Сугестибилност је у великој мери зависна од узраста. Пошто приступачност за сугестије претпоставља извесну

¹ Из овог посматрања Алфреда Адлера изгледа да проистиче, да су могуће много раније појаве контрастугестивног понашања (Heilen und Bilden, стр. 96): „Видео сам једног дечка од 13 месеци, који је тек научио да стоји и иде. Ако се стави на столицу он устане. Ако му се каже „седи доле“, он остане стојећи и гледа враголасто. Његова шестогодишња сестра рече му у једној таквој прилици: „стој још“, и он седе.“

душевну зрелост, то је не може бити у првој фази живота, у којој већ има телесног подражавања. Али, чим постоје унутрашњи предуслови, пре свега разумевање за туђе ставове — отприлике од средине друге године па даље — јављају се појаве сугестије; и за кратко време сугестибилност постиже знатну снагу. Баш велика зависност детета од његове околине, потпуно поверење у њу, некритичност, пријатност што може да преузме готове ставове за чије стварање још није способно или мора да утроши много снаге — све то чини да је сугестибилност једна од најистакнутијих особина баш раног детињства. Али, растење спонтаности са све већим узрастом, о коме је било речи у претходној глави, мора да се покаже и с обзиром на сугестију. Јер, уколико се више спонтано заузима став, утолико је јача самосталност и критика; утолико је детету мање потребно преузимање туђих ставова и утолико се мање њима задовољава. Тако је опадање сугестибилности један од најсигурнијих закона дечјег развоја.

Осим према узрасту, показује сугестибилност велике индивидуалне разлике. Само је не смемо довести у непосредну везу са интелигенцијом, тако да би мање интелигентно дете увек било више сугестибилно. Јер, делом је сугестибилност ствар темперамента. Може неко дете бити врло сугестибилно без штете за своју интелигенцију, ако због велике живости заузима став према свему могућем, ако га честољубље гони да ради и верује оно што други раде и верују, ако његову поверљивост још није много окрњила критика и уживање у опозицији.

Велики број примера, које су Скупинови дали о сугестији, дозвољава закључак да је њихов дечко био прилично јако сугестибилан. Напротив, ми смо могли код наше најмлађе ћерке утврдити већ доста рано јасну отпорност против сугестија. Поред изложенога о експерименталном испитивању исказа (в. стр. 265 и д.) може и следећи пример да прикаже несугестибилност тога детета:

Ева 2;11. „Кад је пробала нове ципеле које према њеном исказу нису жуљиле, није нам пошло за руком да је доведемо на признање да жуље чак ни јако сугестивним питањем: „Али, овде жуљи ципела сасвим мало, зар не?

Играли смо се са њом лото са бројевима; умела је већ да поставља карте са цифрама на одговарајућа или слична места карте; кад

смо покушали да јој сугерирамо да стави једну карту са цифром на место са којим нема никакве сличности, она је то одбила.“

Шта се може мислити о васпитном значају сугестије у раном детињству?

Њени најупадљивији утицаји су несумњиво штетни; сетимо се сугерирања лажних исказа и сугестије страха. Такође за општи развој карактера претерана сугестибилност је опасна; јер, она значи несамосталност. Али не сме се превидети и друга страна. Већ смо споменули да је ослобођавање сугестијом (болова, страха, одвратности) корисно, често управо незаменљиво педагошко средство. Али је значај сугестије још већи тамо, где је потребно у детету без присиљавања и неприметно изазвати и утврдити вредносне трајне тежње, а сузбити нежељене правце одређивања вредности. Баш је у раном детињству немогуће довести дете до тога да у свему ствара потпуно самосталне судове, осећања и вољне одлуке. Тако ће сугестија имати своје оправдано место у педагогици раног детињства у свима областима одређивања вредности, било да се ради о религиозним, естетским, етичким, националним, теориским осећањима и убеђењима.

Свакако, васпитач мора бити начисто с тиме, да сугестија као педагошко средство мора да буде величина која временом опада. Јер, спонтаност која расте омогућава, а идеал образовања карактера то тражи, да дете буде све више у стању, да само за-снива на самостално изграђеним унутрашњим ставовима своја осећања, своје судове и одређивање вредности.



Једна од најзначајнијих заслуга психоанализе, нарочито Фројда, остаће то што је утврдила чињеницу „потискивања“ и одредила њен значај. Али се научно не може бранити начин на који је појам потискивања примењен баш на рано детињство.

Према психоаналитичкој теорији, у детету је, испод варљиве површине свести и без веза са испољавањима природног тренутног доживљавања, активан један многостран и трајан механизам потиснутих тежња — тако да сва непосредност дечјих поступака и свести далеко заостаје иза тог унутрашњег душевног живота, у коме тек треба да се скрива прави човек. Ми смо о томе говорили већ више пута тамо где смо се бавили тобожњим симболичким испољавањима потиснутих комплекса у игри, машти снова и машти у будном стању. Сад нам остаје да расправимо питање постојања самих потиснутих тежња и њихов тобожњи значај за персоналну животну структуру.

Тврди се да у несвесним дубинама психе раног детињства лежи већ сва еротика и полност, са свима својим изопаченостима (Фројд), — да свако дете поред све своје наивности носи у себи елементарну злочиначку природу (Штекл), — да тежња за моћи и непријатељско, нападачко држање према свету живе у потсвести прикривени друкчијим изгледом (Адлер) — итд.

Даље, психоанализа се обраћа утицајима, који треба да полазе од тих потискивања. Те утицаје бих поделио у три групе: тренутне, примарне накнадне и накнадне утицаје.

Први постоји тамо, где нека тежња — коју пробуде спољње или унутрашње дражи — због противљења свести отпочетка

остане у несвесноме и стога се испољи само посредно, у симболичким облицима доживљавања и начинима поступања, али у исто време тим испољавањима нађе и довољну реакцију. Она је, дакле, један акутан, брзо пролазан догађај. Овде спадају нпр. неке појаве самовоље, стида, позе, о којима ће доцније бити говора.

О примарном накнадном утицају говоримо тамо, где се неки потиснут афекат тврдоглаво држи у потсвести и прави своје штетне испаде са своје неприступачне позиције у друге области личног живота — такође и у област свести, само ту скривен увек друкчијом, тешко провидном маском. Али ова јављања не ослобађају се тако лако; „довољно реаговање“ може поћи за руком у извесним околностима тек после прилично дугог времена помоћу природних и вештачких средстава за ослобођавање, а каткада уопште не. Тако могу афективна стања, чврсто углављена у потсвести, изазвати неуротична обољења разних врста, пре свега болесна стања страха (фобије). Али у тим подземним потиснутим системима треба да имају своје порекло такође и многа понашања из области нормалнога, неваљалства, рђаве навике, настраниности у игри и понашању, несхватљиве страсти и идиосинкразије.

Напоследку, потискивање може бити тако савршено да његов објект за дуго време уопште не постане свестан нити добије спољњи израз. Али тек доцнији утицаји, који се јаве после више година или после деценија, показују да се успркос тога не може говорити о коначном губљењу (заборављању). Јер у доцнијем детињству, у доба сазревања, или чак у доба зрелости јављају се неуротичне појаве, полне настраности¹ итд., чије објашњење психоанализа заснива на потиснутим и у међувремену никад више оствареним доживљајима афеката из раног детињства: њихово ослобођење може онда да се изврши на тај начин, што се судбоносни комплекси из детињства довођењем до свести коначно избаце. У том смислу говори Фројд о „инфантилној амнезији“, као чињеници велике објективне важности. Општа неспособност човека да се сети првих година свога живота не почива — по њему — на попуштању и коначном нестајању утицаја од најра-

¹ Упореди обимну књигу од Штекла о „Психосексуалном инфантилизму“, (Stekel: Psychosexueller Infantilismus).

нијих доживљаја, него је то заштитно средство човека против потреса у равнотежи, који би могли потећи од еротично-полних раних доживљаја кад би они остали у свести. Дете неће и не сме у доцнијим годинама да зна ништа о томе, да је већ прошло један такав први стадиум нагонског живота и тако се цела та епоха потискује у потсвест.

Изнели смо неколико најглавнијих мисли психоаналитичке теорије потискивања, уколико се односе на рано детињство. Критика се мора ограничити да само начелно докаже, да је психоанализа у том учењу пренебрегла великим делом развојно-психолошко гледиште.

Као што се свест постепено изграђује из магловитог и једноличног стања ка све већој јасноћи, унутрашњој разноврсности садржаја и трајности утицања, тако бива и са садржајем и функцијом несвесне сфере лица и са међусобним односима обеју сфера. Сигурно је да у потсвести може да се антиципира много шта, зашта свест још није довољно зрела (упореди раније речено о значају антиципирања несвесних тенденција за игром); али ипак постоји корелација између линија развоја обе сфере. Стога је апсурдно тако неразвијеној свести код малог детета истаћи као паралелу једну тако савршену, садржајну и разгранату потсвест, којој више не би био потребан никакав развој. Јер, оно што је несвесно у детету од две до три године носи у себи — по овом мишљењу — већ све оне нагоне, афекте, жеље, жудње, грехе (можда такође и врлине), које нас сусрећу код зрелог човека¹.

Већ је напоменуто раније да исто важи и о односу између свести и несвесности: непријатељска затегнутост између њих јесте тек резултат, а не полазна тачка развоја. И свест и несвесно подређени су код малог детета сасвим претежно сензомоторном понашању; у тренутном животу већином су смешани доживљавање и завршавање. Унутрашњи живот мора да стекне извесну пуноћу и стабилност у сталном контакту са утицима који долазе споља, и моторним пражњењима, упућеним ка спољашњости, пре но што се оспособи за самосталан „сувоzemни живот“. Теорија потискивања држи, насупрот томе, да је обична појава, да се у несвесном делу тога инфантилног душев-

¹ Упореди о томе изложено на стр. 393/4 о дифузности и безличности тежења у првим годинама детињства.

ног живота створе трајна стања, која се тврдоглаво одржавају, независна од спољних утицаја и независна од моторних пражњења, штавише не само независна, него и у потпуној супротности са њима. Међутим, једна таква, увек само унутрашња дурашност душевних доживљаја стварно је главна карактеристика доба пубертета, иако може да се нешто ојача већ и у годинама које претходе вишем узрасту; али њу је немогуће спојити са сликом личности малог детета.¹

Према свему томе потискивање и одвајање свести и потсвести, које је у вези с тим, јесте и само појава развоја. Оно не почиње, како мисли Фројд, код малог детета нарочито јако и притајеном дурашношћу („инфантилна амнезија“), која често показује тек код одраслога своје позније утицаје, него се зачиње углавном само једва приметним и кратко-трајним почецима. Са све већим узрастом она добија све изразитије и истрајније облике. То важи бар о нормалном детету, а пошто ми ограничавамо своја излагања само на њега, моћи ће и доцнији појединачни примери да обавесте само о таквим зачетним и брзо пролазним потискивањима.²

Дакле, слика коју психоанализа ствара о дечјим тежњама, претставља неоправдану пројекцију сложене структуре личности одраслога уназад у ране и најраније фазе живота. Може се видети и право порекло те пројекције уназад: оно је у сећањима неуротичара на детињство. Јер, мора се стално наглашавати, да психоанализа није стекла своја најважнија убеђења о психологији детета код самог детета, него је тек након што тражила у детету оно, што је претпостављала на основу свога искуства са одраслима. Стога морамо на овом

¹ Има свакако и у томе трајних утицаја, о којима смо раније говорили као о „навикама“. Али оне су могуће само на основу честог и стално обнављаног понављања спољних утицаја и сталне везаности за психофизичку акцију, те немају ону самосталну присност као истакнута „потиснута стања“.

² Већ релативно рано може потискивање играти већу улогу код деце са психопатским склоностима или у акутним психопатским стањима иначе нормалне деце (нпр. у фобијама). Али ми изгледа да психоаналитичари и ту употребљавају тај појам са претеривањем — што је опет омогућено симболичким тумачењем, о коме је било речи раније.

месту још једном испитати исправност оних доцнијих сећања на детињство код неуротичара, о којима је већ било нешто речи у методичком уводу (стр. 43/4).

Потреба и способност преношења уназад, у детињство, није карактеристика само човека који стари, него и сваког човековог стања које се ма како приближава дечјим односима. Стога беспомоћност и потреба помоћи чине сваког болесника у извесном погледу детињастим; исто важи нарочито о оном психичком обољењу које називамо неуроza. Неуротичара испуњују: осећање слабости и мале вредности, осећање неспособности да сам изађе на крај са захтевима света и одговорностима према животу, потреба ослањања, жеља да побегне из сложеног и рафинираног живота у прост — а затим, као наткомпензација тих тежња: својеглавошћу и пркос, жеља да прикрије своју моћ и да тиранизира друге. Такве тенденције чине да му детињство мора да изгледа као изгубљен рај, од кога би желео да очува бар неку сенку. И зато он час ужива свесно у сећањима на детињство, час инфантилни ставови и остаци доживљаја играју извесну улогу у његовом несвесном понашању и могу се уздигнути до свести психоаналитичким методама. Али су те реминисценције тако дубоко уплетене у садашње доживљавање и понашање одраслога, да их је немогуће потпуно одвојити. То стапање погађа највише афективну наглашеност. Јер, у она оживљена дифузна дечја расположења улазе сада конкретни афекти и тежње који одговарају одраслом као таквом, те се некритички пројцирају у прошлост заједно са њима. Кад нпр. полна перверзија потсети неуротичара на неко понашање из детињства (нпр. задовољство да туче другога), онда он том дечјем задовољству припише и сексулану компоненту која је с тиме сада везана код њега; и кад се то сећање узме као тачно, онда изгледа доказан дечји „садизам“ и његово деценијама дуго потискивање.

Јасно је да одрастао човек може да обнови у себи стања из детињства пре свега помоћу неких формалних особина афеката. То су оне које нарочито истиче Адлер и обележава их као осећање мале вредности и мушки протест. Али, чак и ту је велико питање, уколико полази за руком стварно оживљавање и да ли није у питању само неодређена сличност. Уколико су

тежње више садржајно одређене, утолико је мање могућа верност сећања. Из садашњег афекта љубоморе или еротичне суровости не може се више извући исти дечји афекат; него, ту се на неодређена дечја расположења пренесе нешто не — дечје. Тим преношењем се конкретан дечји доживљај измени и дотера у његовом предметном садржају, тако да се не може више одвојити истина од песничког стварања.

Ове мисли, јако наглашене, налазимо у овом цитату: „Она сцена неће бити Л-ово сећање, него творевина маште, коју је он доцније дотерао и пребацио у детињство. Човекова сећања на детињство често немају друго порекло; она се уопште — у доживљају не фиксирају и не понављају као свесна сећања из доба зрелости — него се доцније кад је детињство већ прошло, изазову, и при томе измене, фалсификују, ставе у службу доцнијих тенденција, тако да се уопште не могу строго одвојити од творевина маште“¹.

Ове реченице су стога тако значајне јер потичу од самог Фројда². Али оне стоје усамљене и без утицаја, као нешто туђе, у психоаналитичкој литератури. Да су конзеквентно узете у обзир, психоаналитичка наука о дечјој души изгубила би свој најважнији материјал.

¹ Наглашавање речи је моје.

² Из књиге: *Eine Kindheitserinnerung Leonardo da Vincis* стр. 22 — Фројд покушава да избегне негативне закључке овог тврђења, који се намећу, на тај начин, што тобожње сећање на детињство, које је међутим само маштање одраслога о своме детињству, схвата ипак као несвесну симболичку интерпретацију стварних нагона одојчета. — То место код Леонарда гласи: „Кад сам још лежао у колевци слетео је к мени орао, отворио ми уста својим репом и убо ме више пута тим својим репом у усне.“

Глава XXXIV

ДЕЧЈЕ ЈА

Проблем дечјег ја обрађиван је у старијој психологији већином на тај начин, што се испитивало јављање прве свесне претставе о ја и као рок за то узимало јављање прве тачне употребе речи ја. У томе има више погрешака. Прво, говорно савлађивање речи „ја“, „мој“ итд. зависи у већој мери од развоја способности говора и утицаја околине него од свести о ја. Друго, тражење претстава о ја сувише је интелектуалистичко; јер баш у раним фазама развоја свест о ја је у првом реду нагонско-емоционално доживљавање самог себе, а не знање о самом себи. Али — треће — такође и ја - осећања су са своје стране значајна тек као последице непосредно персоналних тежња, које се односе на сопствено ја. Наша полазна тачка мора да буде та несвесна упућеност циљу; тек полазећи од ње, могу се објаснити свесне појаве доживљаја свога ја.

1. САМОПОТВРЂИВАЊЕ И САМООДБРАНА

Најнепосреднија, најсталнија тежња дечјег ја јесте самопотврђивање. Дете схвата себе као живу целину, као јединствено средиште снага, тако је активно и тако се понаша. Оно не жели само овде да постигне задовољство, тамо избегне бол, него оно хоће себе, свој живот, своје биће, своје важење, да потврди и усаврши у тежњи за задовољством, да заштити у одбрани од незадовољства¹.

¹ Све теорије које „постизање задовољства“ истичу као прави циљ дечје активности, мешају оно што прати свест са правим животним смислом активности. Чак и психоанализа, која јако наглашава важност несвеснога остала је у том погледу психологија свести.

Често се тврди да је мало дете потпун себичњак, зна само за себе, следује само оним нагонима, који служе сопственом самоодржању и усавршавању живота. Доције ћемо се моћи позабавити питањем да ли је оправдано то тврђење и морална сцена која лежи у њему. Овде се мора свакако признати да се тежње циљевима који служе самом себи, првобитно јављају са много већом снагом и разноврсношћу, него тежње чији циљеви леже изван ја. То је и потпуно разумљиво; јер животна област детета у чијем средишту стоји његово ја, проширује се тек постепено. Прво мора оно да очврсне само у себи и осигура себе, да би се тек оспособило за ступање у жив однос према својој околини и њеним циљевима. Зато су и нагони, који се први развијају, претежно себичне природе. Они теже да одрже ја: тј. нагон за храном, потребу за здравим кретањем удова, нагон за одбраном и окретањем нечему, потребу заштите, помоћи и неге. Они учествују и у усавршавању лица: тако пре свега инстинкт игре, радозналост, нагон за учењем и подражавањем и, напослетку, тежња за важењем и моћи.

Уколико самопотврђивање може неометано бити активно, огледа се у свести као с а м о з а д о в о љ с т в о. Самозадовољство је наивна, задовољна преданост сопственом животу, доживљавању и моћи, то је уживање у самом себи. Чулни и душевни momenti су при том тесно спојени. Кад двогодишње дете кличући јури у Адамовом костиму, гледа се с чуђењем у огледалу, бацака се лежећи на леђима, лупка своје тело, предано сише прст итд., — то је онда такво преливање живота испуњено радозналошћу и чуђењем, задовољством од гледања, додира, кретања и тежњом да се све то уживање у сопственом ја продужи што више. Али да ли је оправдано такав начин доживљавања обележити као п о л н о наглашен због тога што у њему учествује чулно задовољство? На то немамо права не само с обзиром на одојче¹, него и уопште на доцније године раног детињства. Такозвани „нарцизам“, заљубљеност у самог себе, може да се јави много доцније као претходни облик. или као замена хетеро-еротичног афекта, и онда је несумњиво обојен полно. Али за мало дете важи у том погледу потпуно оно старо:

¹ В. стр. 100.

кад двојица раде исто, то није исто. Већ сама употреба и з р а з а, одређених за одраслог човека: „аутоеротика“, „нарцизам“, „заљубљеност у себе“ — фалсификује унапред слику дечјег емоционалног стања, које тобоже треба адекватно обележити тим речима.

Не може се порећи да се већ у првих шест година могу јавити у с а м љ е н и случајеви аутоеротички наглашеног уживања. Нарочито има података о томе да каткад онанистички покрети могу постати рђава навика. Истина, неки лекари објашњавају их као просте одбранбене покрете против свраба, изазваног екцемима или црвима на полним органима. Други научници, нарочито психоаналитичари, убеђени су да ти поступци изазивају задовољство слично полном. Где ово последње схватање има оправдања не ради се о нормалној и здравој малој деци; могуће је да душевна поремећења и емоционални дефекти диспонирају за овакве појаве. Околност, да психоаналитичари упознају највише неуротичку децу, допринела је да они те случајеве уопште.

Примитивно ја које себе потврђује, нађе се у свету са којим мора да успостави односе. С једне стране ту је свет ствари: хаос ствари, догађаја, стања која утичу на ја тако, да му или помажу или сметају, прете му или га плаше, радују га или уздижу. С друге стране, ту је свет лица: систем других ја, која иступају пред сопствено ја као индивидуална средишта воље и захтевају признање неке важности. За дете постоје сада само две могућности: или да уздигне самопотврђивање до борбене самоодбране, или сопствено ја да придружи заједници других ја.

Овде ће бити речи само о тежењу у првом правцу. Оно у прво време почива на једној негативној претпоставци: непријатељском карактеру света.

Свет страних ствари и лица утиче на дете као право сужавање сопственог важења, што се изражава у свести као ометање самоуживања, као осећање своје слабости и мале вредности. На све стране дете среће границе и препреке за своје жудње; забране, заповести и принуде притискују га споља; беспомоћност, телесна неспособност, неразумевање утичу изнутра, да оно не може што би хтело, не схвата што би желело да зна,

не сналази се у свету. Једна од најнепосреднијих последица тога доживљаја слабости јесте страх и — специфично детињска склоност бојажљивости, којој ћемо доцније посветити једну главу ове књиге.

Нарочито је карактеристична индивидуална обојеност те ја-слабости и осећања мале вредности код појединог детета. У том погледу имамо много вредних побуда од „индивидуалне психологије“ Алфреда Адлера и његових сарадника. Адлер је створио теорију, по којој баш нарочито слаба места могу постати полазне тачке уобличавања личности. Он је чак склон да објашњава све са овог гледишта и да тражи за сваку јединку једну основну слабост, која постаје битна за њен животни правац. Није потребно да се слажемо са таквим претеривањима тога принципа, али ипак се не може порећи његов значај.

Ова „места најслабијег отпора“ различита су. То могу бити телесне мане: говорна мана, хромост, слаба издржљивост бешике —, или душевне као: стидљивост, лака склоност плачу, одвратност према неким животињама или храни итд. — све се оне намећу детету као непресушан извор сметња и незгода, као принуда за свесну пажњу, и тиме као полазна тачка за умањивање вредности сопственог ја.

Зачетак таквог врења може потећи код друге деце из дисанције од одраслих, недораслости или душевне незрелости. С тиме је у вези и несигурност у погледу карактера свога сопственог пола, коју Адлер нарочито наглашава. Дечја радозналост брзо се обраћа разлици између девојчице и дечака, оца и мајке. Неспособност да у томе буде начисто доводи дете до страха од мале вредности своје личности.

Типична ограничења самоважења проистичу, даље, из „позиције“ појединог детета у кругу браће и сестара. Ту конкуренција на разне начине угрожава потпуно спровођење самопотврђивања. Дете које је било у почетку само, осећа појаву млађег детета као смањење његовог дотад неоспораваног права на родитељску љубав; доцније се од старијих тражи да дају млађем, да му уступају играчке, да га чувају, да владавају своје тежње за владањем итд. Напротив, млађе дете осећа увек да мање може и сме од старијег, да старије искоришћује своју душевну и телесну надмоћност за тиранију.

Риле (Rühle) наглашава, нарочито с обзиром на пролетерско дете, да и припадање некој класи може бити јак извор осећања мале вредности. Околност, што је то дете везано наслеђем и околином за једну групу људи у којој влада телесна и друштвена заосталост, утиче по Рилеу већ рано на младо биће у смислу осећања колективне инфериорности, што се онда компензира одговарајућим колективним ставовима. Истина, питање је да ли се могу приметити та расположења пролетерског детета већ у раном детињству, које се нас тиче.

Како се понаша дете према овим — некад акутним, некад хроничним — сметњама свога самопотврђивања? Као свако живо биће, и оно реагује на њих одбранбеним потезима: оно предузима само одбрану. Потпуно пасивно предавање непријатељској сили противречи појму лица, које активно тежи да се счува у својој индивидуалној целини. Тако може још толико беспомоћно дете да покрене и резервне снаге, да би предсрело сметње на више или мање целисходан начин, штавише може каткад у одбрани да покаже такву снагу воље и истрајност да је то за чуђење.

Али самоодбрана не прође увек тако просто, да утрошак воље стварно уништи сметњу. Постоје горе споменуте хроничне сметње, које се не могу уклонити; како с њима дете излази на крај? Ту се поново показује унутрашња телеолошка структура човекове личности: саме слабости добију функцију снага.

Тиме долазимо на други део Адлерове теорије, коју је он назвао — не баш подесним — именом учења о „мушком протесту“. Према њему је изражавање неке снаге покушај компензирања неке слабости. Баш стога што се дете осећа угрожено — и у области у којој се осећа угрожено — оно тежи да покаже снагу и уживањем у свести о снази заташка осећање инфериорности. Зато што се осећа слабо за одбрану, оно је предупређује нападом; зато што је увек принуђено да слуша, оно се свети тежњом за тиранијом. То су све тенденције самозаштите и осигурања, које функционишу саме по себи, а не само маскиране тежње¹.

¹ В. § 4 ове главе о пози.

Према врсти и вредности врло су различита средства којих се дете лати да би потврдило себе на том путу: од простог, још сасвим празног пркоса, до маштања о моћној улози, од повремене позе снаге до навике да се наметне за господара околине баш својим слабостима, болестима и страховањима, од тренутног изговора до систематске лажљивости. Примере смо имали делом раније (стр. 326), делом ће доћи у даљем излагању.

Тешко је ограничити област деловања тог парадоксног наглашавања снаге, јер њена показивања изгледају спочетка врло слична испољавањима првобитне снаге воље. Али, свакако би било погрешно видети у сваком дечјем тврдоглавом понашању или тежњи за важењем само скривену компензацију доживљаја инфериорности; има и одбранбених реакција које потичу непосредно из снаге. Уопште узев, оне парадоксне тежње неће моћи да крију свој прави карактер слабости пред оштријим погледом; њима недостаје истинитост и дубина правих израза снаге. Стога изгледа мало вероватно да оне — нормално — одређују правац изграђивања личности у тој мери коју признаје Адлер. Несумњиво је код неуротичара улога тог осигурања важна, и то како код одраслих тако код млађих, — даље код људи са очигледним недостацима. Код здраве деце долази у обзир такво парадоксно тежење у најбољем случају само као један део целокупне личне слике¹.

Новији развој теорије индивидуалне психологије довео је до следећих конзеквенција, психолошких и у исто време педагошких. Неумесним утицајима околине утврде се или чак окамене дечја осећања инфериорности, која су можда поникла из недостатака у самом детету. Претерани захтеви, који се не могу испунити, пребацивања и казне, некад погрешно разнежавање, бацају дете у дубоку обесхрабреност, која опет уништава потстрек на самосталан директан рад. Ако се детету непрекидно истиче како је слабо, глупо, невоспитано итд., оно лако прими те сугестије, утолико лакше што је тако створено стање zgodно избегавање испуњења виших захтева света. „Ето, ја сам такав какав ви желите да будем и морате се помирити с тим.“ Тако, отприлике,

¹ Ерисман у својој монографији о пркосу такође разликује два облика пркоса: из претеране самовоље и из недостатка отпорности.

изгледа несвесна мотивација којом то дете правда начин организовања свога живота. Против овог неизлечивог васпитног окретања у кругу постоји само једно средство: охрабрење. Дете мора да добије поново поверење у снаге и могућности које има у себи, мора да поврати веру у себе — и многи недостаци, штавише не само они него и штетни покушаји прикривања и осигурања, ишчезнуће брзо сами по себи.

Несумњиво је да је тиме изговорена једна вредна васпитна максима, која заслужује да се примени нарочито код оне деце, која су душевно ма како осакаћена: дакле, код претерано тучене и размажене, душевно слабе, психопатске, богаљасте итд. Код неке деце, која се тешко васпитавају или изгледа да их је немогуће васпитати, чуда ће начинити буђење њихове стваралачке и животне храбрости. Стога се мора одобрити индивидуалним психолозима, кад једностраним наглашавањем принципа храбрости желе да са своје стране храброст васпитача претворе у педагошки оптимизам, а нарочито храброст васпитача ненормалне и болесне деце. Али психолог не сме да остави без приговора нека претеривања тога новог принципа. Јер, индивидуални психолози су склони, на крају крајева, да схвате све индивидуалне разлике деце само као разлике у њиховој храбрости према животу и раду, дакле као разлике које се могу изједначити исправним педагошким охрабрењем. Несумњиво је да ће дете, које увек мора да слуша како је глупо, због тога много теже развијати своје индивидуалне способности, него што то условљавају његове слабе урођене склоности; али рећи због тога, да су првобитне разлике у даровитости безначајне према чиниоцу храбрости, значи претерано потцењивати једну очигледну психолошку чињеницу (у чему можда није сасвим без утицаја политички идеал једнакости људи). Уосталом: зар није и способност за храброст такође урођена склоност, која може бити врло различита код разних људи?¹

Говорићемо сада о неким важнијим облицима у којима дете поставља за циљ своје тежње, важење свога ја.

¹ Упореди о томе прилоге од Gina Kaus и других у »Handbuch für Individualpsychologie«.

2. ДЕЧЈА САМОВОЉА

Најнижи облик наглашавања свога ја јесте самовоља. Знаци њеног постојања јављају се већ у првој години живота; од друге се она развија даље брзо и игра више или мање важну улогу у животу све здраве и донекле вољом јаке деце.

Скупин 1;1½. „Дечко осећа несавладљив нагон да се противи нашим забранама. Ако он нпр. хоће да стрпа у уста нешто што не дозвољавамо, он се прво плашљиво обазре на нас. Ако му се онда припрети: „Ти, ти, не, не!“, он враголасто понови: не-не! колеба се мало — и одједном одлучно стрпа предмет у уста. Данас га је отац ударао по руци кадгод је покушао да стрпа чешаљ у уста; пацка је била све јача, дете све бесније и самовољније; додуше понекад би се тргло мало од љутитог очевог погледа те би оклевало на пола пута к устима, али би пркос ипак победио, док му напослетку нисмо морали одузети чешаљ.“ (I, 58).

Афекат пркосне самовоље може каткад да буде тако јак, да најјача чак и један тако јак елементаран мотив као што је жеља за јелом.

Ева 2;5. И ово иначе толико весело дете имало је покаткад своје нападе самовоље. „Тако је Ева једном за столом командовала: тата, подигни кашику! Питали смо: Како треба да каже Ева?“ Разумела је лепо да мора да каже „молим“ али је напућила уста и није хтела да каже. Одузимали смо јој једно по једно јело — узалуд. Сваки пут је јако плакала кад год је одузет пун тањир пре но што га је додирнула, али је остала упорна.“

Можда на први поглед изгледа чудновато што је самовоља најјача у доба у коме има тако мало „самосталности“, тј. праве самосталности мишљења, хтења и рада, и што она опада баш са све већом самосталношћу и зрелошћу. Само, суштина самовоље се и састоји баш у томе, што она није сопствено хтење неког вредног циља, него само стално хтење сопствене воље. Дечје ја осећа се истоветно са случајним правцем воље у том тренутку и одрицање од њега, „мењање воље“, падало би му као повреда његовог ја. Тако долази до оног празног самопотврђивања.

Хатингберг (Hattinberg), који је посветио једну интересантну психоаналитичку студију психологији дечје самовоље, разликује их три врсте, према њиховим основним мотивима.

Активна самовоља — можемо је назвати и „упорност“ — тежи да одржи неки циљ, који је дете поставило само себи, на сваки начин, чак и онда кад је очигледно да га је немогуће постићи или је циљ ма из ког разлога постао бесмислен. Ту би спадало, рецимо, понашање детета, које је увртело себи у главу да дохвати јабуку са дрвета; ма да је његова вештина пењања врло слаба, ма да му је могуће да дохвати лако неку другу јабуку, држи се оно своје намере, само да не би пред другима морало признати свој неуспех и осетило се понижено у својој тежњи за важењем.

Реактивна самовоља управљена је против наметања неке туђе воље. Спочетка може какав било предметни мотив да покрене дете да ради нешто забрањено, тражи нешто што се ускрађује или изостави што се наређује. Али у даљем току афекта одбране потпуно се губи садржајна мотивација, а као мотив утиче само чист облик забране или наређења; влада туђе воље осећа се као мешање у своје ја и — „пркос“ је ту. При том може тренутан повод бити сасвим безначајан. Пркосно дете не буну се толико против појединачних случајних захтева васпитача, колико против његовог овлашћеног владања уопште; оно жели да му покаже своју сопствену моћ. Зато је пркос толико јако зависан од другог лица. Њега могу побуђивати личности према којима дете иначе одржава однос љубави и преданости; јер у том случају опасност да се изгуби изазива утолико јачу реакцију потребе за важењем. И ако је дете у томе имало неколико пута успеха, нпр. код мајке, онда ће се оно стално служити тим средством.

Хатингберг износи о томе поучна посматрања, која је вршио у дечјој клиници (стр. 21). „Исто дете, које у присуству мајке плаче толико да поплави, рукама и ногама се брани против сваког прегледа, код кога ништа не помаже лепа реч, чоколада нити претња, исто дете може заћутати одједном као зачарано, кад се нпр. енергичном изјавом мајка пошаше напоље и забрани јој се да уђе пре но што дете буде добро. Такав експеримент често зграњава, нарочито код деце од 2—3 године, од које се не би очекивало толико разумевање и господарење афектима. За чуђење је како онда мирно и без страха таква деца допуштају

преглед. Истина у многим случајевима довољно је да се поново појави мајка па да опет букну афекти."

Ерисман указује у својој горе поменутој студији пркоса, да је ова појава сродна са контрасугестијом (в. стр. 481). Дете није можда ни мислило на неку одређену радњу; али тек отсечност забране сугерира могућност таквог поступка и предочи његово извођење као накнадни протест против намераване принуде.

На још једну педагошку грешку скреће Ерисман пажњу. Одрасли често не реагују на пркос васпитним мерама, него својим пркосом. И њима више није до тога да постигну одређен предметни циљ, него да себе као субјекте воље потврде насупрот непријатељској вољи. У борби се узајамно појачавају навалe пркоса; и кад на крају крајева одрасли „сломи пркос детета", он је, свакако, победио али не и васпитао.

Трећи облик самовоље, пасивна самовоља, састоји се у готово потпуно негативном понашању. Дете не ради ништа, потпуно занеми, неће да изврши најпростије покрете, показује једно нарочито стање укочености. Уколико и ту постоји стварна воља, упућена спречавању радње, случај се у основи не разликује од претходног. Али Хатингберг је убеђен да ту немамо посла само са „упорношћу", него са одузетошћу воље, која потиче из дубљих, само психоаналитички објашњивих сметња. Пасивна самовоља приближава се тиме много појавама стида и страха, о којима ће бити речи доцније.

Самовоља је најнесавршенији облик у коме ја покушава да се потврди. Ако се задржава и на вишим ступњевима развоја, онда тиме показује конституционалну слабост тога ја. Јер, опозиција због саме опозиције, искључивање себе од паметних захтева само да би се уживало у сопственој чврстости — сведоче о слабом поверењу неког ја у самог себе и о површности његових циљева. Стога прави „самовољни карактер" не претставља — као што с правом наглашавају Адлер и Хатингберг — тип јаког, него слабог карактера. Ту је стварно самовоља проста кулиса, коју недостатак снаге постави испред себе.

3. ОСЕЋАЊЕ ЧАСТИ И ЧАСТОЉУБЉЕ

Осећање части је финији, рани облик самосвести. Већ дете од 15 месеци показује трагове самосвести, и то у си-

туацијама у којима се то најмање очекује. Примена телесне казне код мале деце обично се правда тврђењем да друге казне, нарочито оне које треба да дирну дечје честољубље, дете не схвата те да је стога телесни бол једина утицајна опомена. Али се показало да деца која нису отпочетка отупила за батине због њихове честе и безобзирне употребе, врло добро осећају њихов психички значај, тј. повреду части, и независно од физичких болова. Видели смо код наше деце, коју по правилу нисмо тукли, чињенице које се не могу друкчије тумачити.

Хилда 1;3. „Х. је изазивачки ударила мајку; на то је отац у шали шљепну по образу, а мајка исто тако по руци. Она је то очигледно примила озбиљно, јер се страховито расплакала, бацила се љутито на леђа и тешком муком се смирила. Лаки ударци јој нипошто нису причинили бол; Хилда је, дакле, могла бити само душевно повређена. Али одакле детету свест о томе да ударци вређају част?“ — Потпуно исто је забележено о Гинтеру 1;3^{1/2}.

Следећих година осећање части постаје осетљиво према све финијим додирима сфере личности. Тако се може живо осетити као понижење нпр. искључење из заједнице осталих (постављање у угао, наређење да се остане у другој соби). Расправићемо у глави XXXVII како се ово осећање може искористити у педагогици кажњавања.

Све лакша покретљивост дечјег осећања части у вези је, наравно, с тиме што дете све јасније почиње да осећа своју сопствену недораслост и слабост. Ко још нема баш много снаге, полаже утолико више на то, да га не опомињу на његову слабост и да види признање за оно што стварно може, а ако је могуће и да пред собом и другима маскира још већу моћ. Разне изразе те жеље претстављају: страх да се не доживи нека штета, жеља за истицањем и право честољубље.

Тако већ дете од 2—3 године може да реагује љућом ако га: исмејавају, не узимају озбиљно, обману, јер у том види омаловававање свога лица; оно се осећа увређено због покудних речи. С друге стране оно има потребу, да тражи не само разумевање за своје мале способности него и изразе допадања. Без благотворних зракова те похвале и с тим везаног охрабрења за даљи рад, не успева ни једно дете.

Већ 1;9 поносно нам је узвикивала Хилда: иди иди (види) кад је уздизала своју малу столицу или држала шољицу у руци. Исти понос

говорио је и из израза Гинтеровог (5;6^{1/2}) кад нас је извештавао о једном свом педагошком успеху: научио сам Еву да навуче рукавице.

У својој наивности дете гледа да баца самохвалисањем светлост на своју малу личност.

Тако је казао Гинтер (2;6) кад је по својој одлуци гурао за сестру столицу к столу: то Хилда стоица; саки децко — сам себе је назвао за похвалу „слатки дечко“.

4;3^{1/2}. „Гинтер се осећа као огромна снага; он прича хвалисаво каква јуначка дела врши, како је оборио баку или оца, како се пео по дрвећу.“

Чак и морална самопохвала долази до израза.

„Хилда је залепила 5;3 слике у свеску, коју је требало да поклони једној мало познатој девојчици. При томе је причала: то је лепо од мене кад то радим; збиља, кад ми људи поклоне нешто то је лепо од њих; а кад ја поклоним то је лепо од мене. Али је још боље од мене, баш јесте, јер мене познају људи, а ја поклоним нешто страним људима, које раније нисам познавала.“

Детету не треба замерати због таквог самохвалисања, треба га чувати само претеривања и леног самозадовољства, које је непријатељ сваког напретка. Срећом постоји за ту опасност једна супротна тенденција у једној другој страни свести о ја, у честољубљу.

О честољубљу у говоримо тамо где потреба за наглашавањем своје личности нагони човека на максимално напрезање снага. У детету се јавља рано и развија јако. Пошто је оно у многим погледу упућено на помоћ одраслога, то је његова жеља утолико јача да се одрекне те помоћи где год може. Сам да радим, сам да идем, сам да зидам! — итд., одјекује у свакој прилици.

Частољубље је уско везано са горе поменутом потребом за скретањем пажње на себе. Дете које је само тежиће, додуше каткад из самог уживања у моћи, да постигне нешто; али је побуда за то ипак знатно јача, кад зна да има публику која узима учешћа, или неког конкурента. У извесним случајевима је високо осећање честољубља довољно јако да заглуши чулна осећања незадовољства.

Скупин 3;3. Дечко се пентрао на један зид на тај начин, што би стао на један камен који је штрчао на висини од 70 см., поскочио и скинуо се опет доле. Увек је при томе пао на руке и одрао мало

кожу, једном се чак угризо за језик, али се ипак и даље пентрао и скакао доле, 32 пута без прекида. „Али пре сваког скока давао је он гласан, пискав знак, који је требало да скрене нашу (родитељску) пажњу. Ми смо седели мало даље на ливади, а дечко се осећао толико поносан на своје јуначко дело, да је морао свакако имати посматраче за које је био уверен да умеју да га оцене. Наша похвала га је потстицала све више; он није обраћао пажњу на одрану кожу“. (II, 27).

Чудновате облике добија каткада то честољубље онда где други ураде нешто што би само дете могло или хтело да уради. Детету онда може тако важно бити да „уради само“, да оно у н и ш т и већ постигнут туђ успех, само да би могло само да изврши исту радњу.

Гинтер 3;1^{1/2} се игра на морској обали. „Ако неће кући и девојка га понесе силом, он се буни виче и тражи да: иде сам; отме се девојци из руку и врати се поново од полазног места, да би ишао сам без принуде. Ако му кажем „донеси за Еву чабрицу“, а неко други је бржи или послушнији и донесе је, он је врати — дубоко увређен — на старо место, да би је онда донео сам.“

Скупин 3;6^{1/2}. „Све дужности, које му се повере једном, сматра он за своје вечно право..... Ако се некад случајно не поштује то његово право, несрећа је велика и често се дешавало да смо му морали поново обући свучене гаћице и чарапице, само да он дође до свога једном стеченог права и сам их свуче.“ (II, 56).

4. ПОЗА И СТИД

Зависност самоосећања од других људи ствара још два даља облика заузимања става.

Под п о з о м у најширем смислу подразумева се овде она промена понашања, која се врши с обзиром на одјек очекиван код других. Често свест о присуству неког посматрача изазива сасвим аутоматски изражајне покрете или друкчије начине понашања, које његова основа за доживљавање сама по себи не би произвела у том облику и тој јачини. Између ове сасвим нехотичне и несвесне промене понашања, и намерног претварања лежи низ пола свесних, пола наивних прелазних облика. То је исто прелазно стање између стварности и изгледа, које нам је познато и у дечјој игри и код одраслог глумца. Дете може стварно упола да верује, да има друкчија осећања, ако

досадашњем доживљају придође још свест о томе да га посма-трају; оно ствара фикцију не само другима него и самом себи.

Неколико карактеристичних примера таквог позирања налазе се код Скупиновог сина.

2;4^{1/2}. „Ако смо љути на њега он често плаче сам за себе; из његовог угла чује се уздисање и јецање. Ако осети да га гледамо на-прави још жалоснију гримасу, штавише већ више пута смо видели да гледа по соби сасвим расположен, али кад осети наше погледе, одмах поново почиње да јеца.“ (I, 132).

Много доцније налазимо још једну сасвим сличну позу, овога пута у вези с телесним боловима. Карактеристично је у томе како се повреда везана са болом претвори у задовољство и искористи за наглашавање своје личне вредности — очигле-дан пример за амбиваленцију осећања. Од два примера, наве-дена код Скупина, изнећемо први:

5;7^{1/2}. Једна мала пријатељица га је мало огребла. Дечко је о томе говорио више но што је потребно; причао је непрекидно како је Лотица неваљала, неколико дана није дао да му се скине завој, држао се као да га рана страшно боли, трзао се и жалио кад је неко до-дирне. Очигледно је да се лепо осећао у својој улози мученика и хтео је да је игра што је могуће дуже.“ (II, 201).

Сасвим је друге врсте поза храбрости, која се често налази код детета. У каквој било детету непријатној или стра-шној ситуацији, може присуство гледалаца да утиче тако, да дете тежи да спречи, додуше не страх али бар његов израз и поку-шава да покаже више или мање воље за храброшћу, бар у ми-мици и држању.

Скупин 5;4. Приликом једног боравка у селу дечко се у присуству сеоске деце помало плашио, али то није хтео да покаже. „Данас се ћутећи повукао у угао кад су дошла у собу два сељачета његових година. Напослетку је завукао руке у џепове на својој кецељи и шетао горе-доле звиждећи. Требало је да то изгледа храбро, али је у основи показивало велику збуњеност. Дечко се очигледно устручавао пред босим девојчицама, али се трудио да сакрије своју збуњеност што је могуће ревнодушнијим понашањем.“ (II, 179)

Стид је супротан пози утолико што у њему самоосећање врши повлачење испред гледалаца. У сваком ја има, по-ред потребе за преданошћу и одјеком, такође супротних тежња:

за припадањем себи и задржавањем неких животних облика само за себе, за уздржавањем пред другим људима.

Тешко је у наше време одговорити на питање о природним и унутрашњим условима осећања стида, пошто се бар неки сп о љ њ и облици стида васпитањем намећу детету врло рано. У дечјим собама се врло често чује пола шаљив, пола озбиљан израз: „срам те било“; исто тако рано дете научи да се извесне радње морају вршити само насамо. Чак и наивно задовољство голишавог детета у неvezаном игрању удовима спречава се сувише рано речима и мерама невештих васпитача.

Ипак, кад се тачније посматра, могуће је утврдити у рођену компоненту осећања стида и онда се, како изгледа, показују три ствари: 1. склоност стиду је — и без обзира на васпитне утицаје — индивидуално ванредно различита. 2. Први стадиуми развоја стида немају код нормалног детета ни пошто — ни посредно ни непосредно — нешто заједничко са полном сфером, као што то тврде психоаналитичари око Фројда, него се односе на сасвим друге области. 3. Стид се испољава урођеним природним изражајним покретима, који маркирају окретање од околине и повлачење у себе.

Дете показује најраније да „се стиди“ обично кад се прибојава туђих лица. Каткад то може бити обичан страх, нарочито онде где дете бежи од близине страног лица и почиње да плаче. Али од тога се јасно разликује стварно „стидљиво“ понашање. Једногодишње дете, које се на мајчиној руци приближава туђину, окреће главу од њега и скрива се на мајчиним грудима на једној, да би опет провирило мало доцније на другој страни; али чим овај примети његов поглед, главица се поново скрива. Дакле, дете жели да види другога (радознаност), али себе да покаже што мање. У томе нема код детета још ничега, због чега се стиди. Али, убрзо се јављају специфични мотиви стида.

То је страх од посматрача. У оним душевним и телесним функцијама, у којима за дете има још извесне новине, дакле, чије је извођење још није несвесно и аутоматско, свесност се појачава стога што оно осећа да га други посматра и контролише. Али појачана свесност овде значи и јачу несигурност; донекле већ стечена наивност рада губи се; сумње и

размишљања умећу се међу импулс и извођење, утичу тако да смањују механизованост, отежавају, погоршавају — понекад и да спречавају извођење до немогућности.

Гинтер 1;3 $\frac{1}{2}$. Дечко учи да иде. „Прилично је дуго прошло од првих покушаја до стварно сталног ходања. Ту скоро почео је да се отпушта од столице и стола и иде, и то кад је мислио да га нико не посматра, тј. кад нико није водио рачуна о њему.“

Око 2;2 дечко је показивао неку врсту застиђености кад год је изговорио први пут неку за њега нову реч. Ако покушамо да га наведемо да изговори поново ту реч, то остаје безуспешно; има се утисак да се „женира“.

У следећем случају ова врста стида је сасвим слична „глумачкој треми“. Гинтер 3;1 $\frac{1}{2}$, игра са својом сестром позориште, као што то они често чине. Претстављали су Јовицу и Марицу. Хилда је увек говорила брату шта треба да каже. Док су дотад обично играли сами, овог пута су родитељи доручковали у истој соби. Одједном дечко се сети присуства гледалаца и започе штрајк са рукама на лицу. То је његов израз стида који није ни од кога научио. Његов стид је био упоран; није никако пристао да игра даље.“

У свима овим случајевима стидило се дете не због нечег рђавог него, напротив, због неке своје позитивне умешности. Сличан томе је стид од по х в а л е.

Гинтер 4;10 $\frac{1}{2}$. „Морали бисмо га кинематографски снимати кад га хвале; јер онда показује неописиву мешавину поноса, радости, страха, збуњености и жеље да скрије све то. Из потребе за скривањем својих осећања проистичу каткад врло чудновате гримасе.“

Друга врста стида је овој потпуно супротна; она се јавља у вези са нечим што с ни ж а в а самоосећање. Кад дете ма шта погрешити, оно жели да избегне, по могућству, додир са околином, или да учини да се то заборави, јер сматра да га други осуђују, чиме се код њега појачава свест о сопственом несавршенству. Понекад тај мотив моралног стида изазива неку врсту нојевске политике.

Гинтер 3;3 $\frac{1}{2}$. „Г. је за столом био неваљао; мајка га погледа строго. Он затвара чврсто очи и окреће се у страну. Мајка: „Зашто затвараш очи?“ Гинтер: е нећу видим тебе (јер нећу да те видим). „Зашто нећеш да ме видиш?“ — е (јер) тако грдиш, нећу видим. (Дечко је уобичајно да назива грдњом и строг поглед без речи)“.

Скупин 2;11. Дечко је већ био научен на чистоћу, али је опет погрешити и био кажњен. „Дечко се сада увек застиди због свог преступа, сагне главу на груди, игра збуњено прстима и не усуди се да

дигне поглед.“ (I, 193). — Такође 3;5 дешавало му се понекад слично; следећа белешка показује колико јако се показивао онда стид у његовом понашању. Кад га ујутру грде због тога, „он дубоко спусти главу и пусти се безвољно, са опуштеним рукама мајци да га облачи; он лежи на њеној руци као врећа и прави утисак потпуно апатичног, резигнираног човека. Само скривено, болно трзање око устију показује како дубоко је повређен његов понос.“ (II, 43).

Пошто од ове врсте стида до кајања и гриже савести није више далеко, то је његово јављање несумњиво значајно за морални развој детета.

Али срам не изазивају само преступи, него и друге повреде самоосећања, осећања слабости или мекуштва. Тако се стидео Скупинов син свога ганућа, које је осећао кад га опомене мајка, или суза разочарења, које није могао да сузбије, кад у једној посети није нашао своју малу другарицу. (II, 163).

Дакле, душевни стид се развио релативно високо, пре но што су се јавили знаци спонтаног телесног стида. Код здраве деце — и здравог васпитања — изгледа да је то случај тек око навршетка пете године. Скупинови пишу 5;1:

„Кад дечко види голу мермерну фигуру или голог анђела на слици, он у тој наготи не налази ништа нарочито, него највише што мисли да анђеол може да назебе. Нагота је за њега потпуно равнодушна, безначајна. Он се још никад није стидио ни свога голог тела; очувао је и дананас невинину безазленост, са којом је скакао по морској обали само у гаћицама за купање или потпуно наг. Он се увек радује тренутку кад ће „го као жаба“ да скаче по великој кади за купање; ако некад случајно уђу у купатило рођаци или познаници, његова разузданост не зна за границе; он скаче по води као бесан, лупа рукама по себи, прска гледаоце и гордо им показује како уме да „плива“. Ни на памет му не пада да се стиди због свога нагог тела. Ипак у неким случајевима се боји откривања и гледа при вршењу неких потреба да се склони од погледа других. Али у томе није неки урођен стид него васпитањем ојачано разумезање за непристојност откривања пред другима у таквим случајевима.“ (II, 162/3)!

Од наше деце Гинтер је најраније показао стидљивост у вези са телесним откривањем, али и он тек у току шесте године. Он је почео да избегава свлачење поред прозора из страха да га може неко видети из стана преко пута.

На крају да дамо један пример за сложено осећање, у коме су непосредно везани поза и стид од позирања. Пример потиче, истина, из доцнијег сећања једног одраслог, али си-

гурно има (кад се одбаци вероватно дотеривање) у суштини нешто тачно. Алберт Швајцер пише у својој аутобиографији:¹

„Даље се сећам из мога најранијег детињства како сам се први пут и сасвим спонтано стидео“. (Док је отац радио око кошница, дете је седело у близини и одједном га је ујела пчела). „На моју вику стрчала се цела кућа; сваки ме је сажаљевао . . . Пошто сам тако својом несрећом побудио интерес плакао сам са задовољством, док сам одједном приметио да проливам сузе а не осећам више бол. Савест ми је говорила да престанем. Али, да бих остао интересантан, продужио сам ја са јадањем и примао утехе, које ми више нису биле потребне. Али у томе сам изгледао сам себи толико рђав, да сам данима био стога несрећан. Колико пута ме је опомињао тај догађај, кад сам као одрастао дошао у искушење да се правим важан оним што ми се десило“.

¹ Навод по Рајхарту, стр. 334.

Глава XXXV

СТРАХ И БОЈАЗАН

Речима страх и бојазан обележавамо два блиско сродна емоционална стања, или боље, две различите стране једног јединственог емоционалног стања. Код „страха“ се мисли у првом реду на предмет који изазива емоционално узбуђење, код „бојазни“ на субјект који неко — примарно дато — расположење тек накнадно веже за неку спољњу ствар, или је чак каткада доживи без везе са њом. Стога кажемо: страх ме је „нечега“, али: бојим „се“.

1. СТРАХ¹

Страх се односи на објективан свет: ствари и људе, догађаје и стања, са којима човек гледа да избегне неку ближу везу. Одрастао човек ограничава реакције страха углавном на предмете за које верује да их се мора бојати, тј. од којих очекује у будућности незадовољство или сметњу. Та свест стечена искуством, било непосредним (кад се нпр. бојимо друге посете зубном лекару), било посредним, као препречавањем, читањем итд. (кад се нпр. бојимо ватре или колере). Стога би се на први поглед могло очекивати, да свест о угрожености мора да буде нужан предуслов сваког осећања страха. Али мало дете нам показује да је та претпоставка нетачна. Јер већина

¹ Психолошки је најзначајније испитивање К. Гроса; в. одељак о страху у књизи »*Seelenleben des Kindes*«; 5 издање, стр. 268 и д. («*Die Furchtemotionen*»). Можемо још споменути: Preyer, глава VII; Sully, глава VI; Major, глава IV; Compaugé, глава V; Hirschlaff. — Даљу литературу види на стр. 445 и д.

његових страховања не потиче из посредних или непосредних искустава, него из других извора. Двогодишње и трогодишње дете једва да је имало прилику да упозна опасности и да се њих боји; па ипак то доба није ни слободно нити сиромашно, штавише нарочито је богато страховањима.

Зато за објашњење страха не остаје ништа друго, него да се призна урођена одговарајућа склоност, која се испољава кад има повод, без икаквог знања о његовом угрожавајућем карактеру. Дакле, морамо насупрот искуственог страха истаћи још инстинктиван страх (од којих се сваки јавља у по два подоблика) и изразити њихов узајамни однос овако: у најранијим фазама детињства преовлађује инстинктиван страх. Колико дете расте толико се проширује круг његових искустава. Услед тога множе се с једне стране случајеви искуственог страха, с друге стране опада инстинктиван страх, пошто се дотадашњи инстинктиван страх од предмета показује као у искуству неоправдан.

1. Прави искуствен страх је омиљен парадни пример психолошких уџбеника за објашњавање стварања асоцијација између претстава и осећања. Ако је неки доживљај пратио једном или више пута јак афекат незадовољства, онда је и доцније претстава предмета или догађаја везана за осећање незадовољства. Кад се сад догађај претстави као нешто што се поново очекује, онда се и с њим асоцирано осећање, које се јавља у сећању, такође пројцира у будућност као очекивано осећање незадовољства. Антиципација будућег незадовољства не остаје само претстава, него има већ утицај у садашњости, то је „осећање страха“. Народна мудрост изразила је ту психичку појаву у познатој изреци, која је поникла из психолошког посматрања детета: „Дете које се опебло боји се ватре“ (парен кашу хлади). Ову пословицу илуструје следеће посматрање.

Скупин 1;5. „И поред опомене, дете је дохватило врела вратанца од пећи и опебло прсте. Плачући дотрчало је к мајци, која му је објаснила да су врата „врела“ и дувала на опечене прсте. Онда се дечко поставио бојажљиво према пећи, доста далеко, и дувао према ватри. Али, већ после неколико минута чуо се други болан узвик — он је ипак још једном прихватио врата од пећи. Дакле, прво искуство није било довољно болно да надјача радозналост и жељу детета за експериментисањем. Али отада обилази оно око пећи у кругу и каже плашљиво: вело (= врело).“ (I, 70).

Код једног много млађег детета посматрао је Ватсон (Watson стр. 278 и д.) како се развија то искуство. Једној девојчици су у доба од 0;5—0;7 полако приближавали упаљену свећу. У почетку она је увек тргла руку кад је ухватила пламен. Доцније је сваког дана у почетку још правила покрете хватања, али онда, на основу рђавог искуства са ватром, изостављала да хвата опет, или је одмах гушила покрет. Било је потребно у свему 150 покушаја да би се постигле само ове несавршене функције искуствених „реакција избегавања“.

Сугестијом наметнут страх је страх посредног искуства. Показали смо раније, у одељку о сугестији, како се он може произвести код детета сугестивним путем и какво се зло може тиме постићи, (в. стр. 480).

2. Инстинктиван страх. Од његова два могућа облика раније је утврђен само први и, како се сада показало, његово је значење сувише прецењивано. То је:

а) специјалан наслеђен страх. Такав страх постоји онде, где га изазива неки садржајно одређен предмет или догађај на основу тога што додуше није сама јединка, али су њени преци упознали опасност тога предмета (догађаја) и онда страх од њега предали у наслеђе својим потомцима.

Признавање једне такве специјалне, наследне реакције страха, ослања се пре свега на посматрања животиња. Новорођене животиње показују извесну урођену антипатију према најјачем непријатељу своје врсте (нпр. млади голуби према јастребу), тако да при њиховом приближавању беже са свима знацима ужасавања, а да пре тога у искуству нису упознале опасност која потиче од њега. Ова схватања су свакако доведена у сумњу новим испитивањима животиња, као што извештавају Грос и Билер¹, тако се тврђења психологије детета не могу позивати на њих.

Прајер, Дарвин, а највише Стенли Хол (Hall), тврде, да и код човека постоји специјалан наследни страх. Хол се не задовољава чак ни тиме, да нађе дечју наследну склоност страха код његових непосредних предака, него је, примењујући биогенетички основни закон, тражи код најдаљих предака, у добу природног стања, па чак и код животињских предака чо-

¹ Грос, I, 293/4. Билер, I, 50.

века. Инстинктиван страх детета треба да буде ништа друго до а т а в и з а м.

Стенли Хол расправља нпр. озбиљно могућност, да је страх од воде наслеђе из оног доба у коме је животиња прешла из стадиума чисто водених бића ка стадиуму сувоземаца, који су сада морали да избегавају раније познати елеменат и да га се боје. Он даље слуги (ма да са резервом), да много раширен инстинктиван страх од многих животиња води порекло из доба кад су преци — као праљуди или чак као животиње — морали бити стално на опрезу због неких животиња, и када су и садашње домаће животиње, још неприпитомљене, биле опасне по живот. Слично томе треба да има и у страху од мрака, од олује итд. трагова емоционалних стања, која су пре дугог низа поколења чинила стварну подлогу важну за одржање живота.

Пре него што би било одлучено да се призна наслеђе душевних особина у толикој мери, морају се исцрпсти све друге могућности објашњења и наћи за то јаки позитивни разлози. Али, овде није ни један ни други случај.

Морало би се очекивати да су код сваког детета активне особине пренесене наслеђем, а које ничу из прастарих слојева човечанске или чак претчовечанске наследне масе. Међутим, таква општост се не може доказати ни за једну врсту страха која се сматра као наследна. Недостатак тих облика страха доказујемо примерима нађеним код наше и друге деце.

Немање страха од мрака.

Хилда 1;6. „Уаче, кад је однесемо у постељу и угасимо светлост са уобичајеним речима: „1, 2, 3 буц“, она се обично смеје речи „буц“ и једва да огласи незадовољство што напуштам собу. Чим се за мном затворе врате у соби је све мирно.“

Хилда, 1;7. „Данас је више пута одлазила из светле собе у мрачну трпезарију, наравно без икаквог страха, јер је то по њеној слободној одлуци.“

1;7. „Јуче је Х. дуго, пошто је положена у постељу остала изузетно будна. Лежала је још $\frac{3}{4}$ часа у постељи и још смо је чули да цвркуће и брбља, и то потпуно задовољно. Нико није био код ње у потпуно мрачној соби, а ипак такво пријатно расположење.“

Неосетљивост према мраку остала је и даље и показала се и код друге деце. Једна мала, пролазна навала страха код Еве

јавила се много доцније и показивала јасно свој не-инстинктиван извор.

Ева 4;2^{1/2}. „Приметила сам код Еве нешто што нисам никад доживела код друге деце. Она има неки неодређени страх од мрака, а нарочито од самоће у мраку и необичних шума. Ту скоро била је увече код мене у осветљеној кујни; у ходнику није горела светлост, те је добијао мало светлости од сијалице на степеништу. Послала сам је са поруком у дечју собу — она одрече бојажљиво због мрака у ходнику. Осим тога чула је са степеништа гласове деце која се враћају кући. Ма да је познавала ту децу, био јој је очигледно непријатан шум помешаних гласова — она рече да неће ићи док се чују гласови. Озбиљним тоном захтевала сам послушност и она се свладала. — Исто тако није хтела никад да иде сама у купатило. Кад сам то приметила тражила сам да иде — дању и увече — и с успехом. Ја сам јој се помало смејала: „Јеси ти беба?“ — она верује да је већ дуго изван тога стадиума — и онда је лечење успевало; ишла је увек сама, чак и по мраку. Прво бих ушла са њом, да бих јој показала да се нема чега бојати, а затим бих је напустила.“

Ове навале страха имале су своју основу несумњиво у стеченим претставама о неодређеним опасностима или непријатностима. Зато су се јавиле тек у узрасту у коме је дете већ располагало приличним богатством претстава и могло донекле да замисли могуће опасности итд. Дакле, ту се више не сме говорити о рефлексу страха добијеном наслеђем.

Немање страха од животиња.

Скупиновог сина водили су често у другој години у зоолошки врт, где је одмах показао жив интерес за животиње, али у прво време их се није бојао. И слон је код њега (1;2) пробудио само радозналост. Само кад је чувар дао животињи трубу да свира, уплашио се дечко необичног тона. (I, 59). — 1;5 показао је дечко страх од камила које су му се много приближиле, док се није уплашио лавова и медведа, (I, 71). — 1;10 уплашио се он изненадног приближавања камиле и пиштавог викања кондора, али не самих животиња. И у доцнијим посетама зоолошког врта није се могао приметити неки страх од животиња; само је извесно време остао страх од камиле, изазван случајно оним њеним изненадним приближавањем.

Хилда је посетила зоолошки врт са 2;1 први пут. Она се радувала скакању мајмуна, кенгур ју је интересовао, слону је погодила име. Али очекиваног великог чуђења није било, нити се показа острах од неке животиње. — Нешто друкчије се понашала приликом друге посете 3;2. Без икакве непријатности посматрала је лавове, тигрове, медведе и мајмуне. Напротив, задржавање у птичјем склоништу било је са стра-

хом, те је тражила да иде кући. Јако се уплашила кад је видела како је нилски коњ отворио своја огромна уста.

Овде се види да инстинктиван страх не изазива само гледање животиња као такво, него неке непријатне, специјалне промене у вези са њима. Папагаји који су били напољу радовали су је; исте животиње су је плашиле, кад је њихово дерање у кући за птице постало скоро заглушно. Отворене огромне чељусти нилског коња испуне чак и одраслога језом, ма да те чељусти, које примају само биљну храну, никада нису могле бити опасне човечанском роду¹.

Немање страха од невремена.

Ова забелешка начињена је кад је Гинтер био 4;11, али важи за све узрасте наше троје деце.

„Више олуја нису изазвале код наше деце никакав знак страха; напротив, она су се дивила заједно са нама сјају муња, шуштању ветра и дрвећа. Дакле, не постоји разлог да им се призна урођен страх од олује. Гинтер се понаша према олуји само као љубитељ природе.“

Скупин 1;2. „Дечко је доживео прву и велику олују и није се уплашио ни најмање, ма да је био сам у соби. Кад је грмело он је правио: хуху! Изгледало је као да мисли да се тај догађај збива само њему за љубав.“ (I, 59). —

3;0. „Олуја је данас узбудила дечка до крајности: он је трчао од једног прозора до другог, претрпавао нас питањима и једва сачекивао одговоре. Кад сине муња он пита: одакле то долази муња? О грому каже: а кад дође гром он дође преко мамине главе и прави бумбум и онда се мама ударила. — Ово узбуђење изазвало је, дакле, дражима новине и није имало ничег заједничког са страхом од олује.“ (II, 3). —

¹ Ватсон описује експериментална испитивања која је вршио на једном одојчету (0;5—0;6), да би утврдио да ли постоје наслеђене реакције страха од животиња. Он је доносио у близину детета разне животиње (пса, мачку, питомог зеца, голуба, пацове); дете је реаговало само покретима хватања и окретања, понекад није реаговало, али никако није покушавало одбрану нити се плашило. Није се уплашило ни кад је везан голуб снажно лупао крилима и додиривао дечју главу, или кад је пас лајући прилазио усамљеном детету. Исто тако страха није било ни у зоолошком врту, чак ни онда кад су неке животиње пружиле главу у близину детета. — Ни страх од ватре није постојао; кад је у непосредној близини детета запаљен лист од новина, дете је тај догађај посматрало са интересом до краја — без покрета одбране или хватања.

Ако поменута деца нису имала никакав наслеђен страх од мрака, дивљих животиња и олује, онда је тиме оборена бар општост тих врста инстинката. Али добили смо још више. Јер се за пролазне навале страха, које се ипак јављају, могу наћи објашњења која немају никакве везе са неким специјалним наслеђеним страхом. Можемо очекивати да ће иста објашњења бити применљива и на оне случајеве у којима деца показују врло интензивне реакције страха од мрака итд. Делимично се ту ради о добро познатом искуственом и сугерираном страху, али другим делом о једном облику страха који има такође инстинктиван карактер, али се односи на формалан однос дражи а не на неки тачно одређен садржај.

б) Страх од необичног. Старији психолози детињства још нису увиђали нарочиту важност овог облика страха за рано детињство; њу смо у најновије време утврдили ми и Грос¹.

„Зазирање од необичног изгледа да је првобитније него зазирање од познате опасности“. (Грос, 5. издање, стр. 284). Кад дете наиђе на нешто што не одговара њему познатом току претстављања, могу се десити три ствари. Или је утисак толико стран да се просто одбаци као туђ; свест не води о њему рачуна. Или је прекид уобичајеног тока претстављања довољно жив да привуче на себе пажњу, али недовољно јак да би се осећао као

¹ Грос 1911 у 3. издању свога дела »*Seelenleben des Kindes*«; ми још 1903 у забелешкама о Хилди. Пошто забелешке још нису објављене, нека ми је дозвољено да изнесем овде места од речи до речи, да би се видело како исте мисли могу да се јаве на разним местима потпуно самостално. 23-VI-1903 забележила је моја супруга: „Теже је објаснити и наћи разлог за страх од ствари, чији чисто чулни квалитети не буде страх, али чија евентуална опасност не може бити позната.“ (Следују примери). „Можда се ово може довести у везу са другим утврђеним бојазнима, као што је страх од загонетног, необичног. Дакле, док се Хилда према потпуно страном понаша равнодушно или безазлено, али у сваком случају без страха (нпр. према ватри, оштром оруђу, као ножу и маказама, према страним животињама као медведу и лаву), дотле је овде плаши необична веза или ситуација у којој види позната лица или предмете. Природан асоцијативни ток разбијен је и бојазан се рађа. Напротив, не можемо ништа приметити од неког неискуственог страха у смислу ранијих искустава.“ — Упореди са овим Гросове мисли изложене у тексту.

сметња: то је чуђење, радозналост, почетак сваког мишљења, суђења, испитивања. Или, напослетку, ново продре изненада и великим интензитетом у старо и уобичајено, избаци из колосека уобичајене ставове, не стварајући могућност да се заузме одмах одговарајући нови став; онда се јавља шок са јаким непријатним осећањем: страх од непријатног.

Грос је духовито показао да и овај страх од необичног има изричито инстинктивну основу; он одговара биолошкој нужности чија се функција наследно преноси од јединке на јединку. Управо стога што ново у толикој мери привлачи радозналост и тежњу човека, постоји код њега прво тенденција да се баци у сусрет свему новом без испитивања и без опрезности. Зато му је због заштите себе потребна једна супротна тенденција, један негативан став према новом, који је тако исто осигуран наслеђем као позитиван став радозналости и љубопитства. Страх од необичнога има да испуни тај задатак заштите.

Даље је разумљиво што ново управо онда утиче необично и непривлачно, кад се јавља под извесним формалним условима; већ смо их навели: изненадност јављања и велики интензитет новог утиска. Даље долази у обзир неочекивано уско везивање новог за раније познате претставне момен-те, пошто се ту најјаче осећа прекид. Сличне последице има и з о л о в а н о јављање утисака, који су иначе присутни увек само као чланови већих целина, али сада не припадају ниједној. Напослетку, може какав било страни предмет, који најпре не изазива страх, одмах да га пробуди чим се нагло приближава детету. Јер, тиме он прелази из удаљеног видног поља у област практичног живота детета; изгледа да захтева какав било став за који се дете у тренутку још не може да одлучи, и тако следује шок.

Да саопштимо неколико типичних случајева.

Примери за утицај близине или приближавања на страх:¹

¹ Грос је истакао значај близине за изазивање страха; али, и овде опет наилазимо на паралелност у мислима. У забелешкама моје супруге од 31-VIII-1906 поменуто је да се Ева 1;8 боји кокошију и питомих зечева кад су у њеној близини. Онда пише: „Из даљине, она баца кокошима храну, у близини су јој страшне. Овако сам себи обја-

Гинтер 1;5^{1/2}. „Непосредно пред њима отворили смо у соби нов кишобран. Дечко је на то уплашено узвикнуо и уплашен побегао к прозору, где се окренуо леђима нама и кишобрану. Нешто доцније поновио се исти поступак са истим резултатом.

Гинтер 1;8. „Дечко се купао задовољно у дечјој кадици, одједном поче да виче страшно, кад смо Хилду дали до њега и није се могао никако смирити. Сестра, коју иначе толико воли, постала је за њега предмет страха, због тога што је била гола, а још више стога што му је била ближе него обично а он није имао могућности да се измакне.“

Примери за утицај изолованих чулних утисака на страх, који се не могу довести у везу са познатим асоцијацијама претстава:

Скупин 2;8^{1/2}. „Дете је требало рукама да направи један отисак у гипсу, али му је ретка каша од гипса изазвала такв ужас, да је побегло у најдаљи угао, са рукама на леђима.“ (I, 157).

Ева 4;2^{1/2}. „Спрат изнад нас је поправљан те се више дана често чуло лупање и куцање. Ти тајанствени шумови, којима није одговарало ништа видљиво, толико су уплашили Еву да дању није хтела у постељу. Ипак је савладала свој страх пошто сам ја мирно захтевала да неодложно иде у постељу и објаснила јој безопасан узрок лупе.“

Намеће се само собом, да се бар делимично објасни страх од развучених тонова — који смо утврдили за прву годину (стр. 127) — помоћу ове изолованости утиска. Развучен тон стоји усамљен и стран свима познатим утисцима, док чувени појединачни тон има своје место у некој мелодији, некој говорној асоцијацији, некој техничкој акцији. Тако се Ева јако уплашила 3;8 кад је чула сирену са пароброда. Истина, ту утиче такође и чисто чулна непријатност утиска.

Али својим неуобичајеним изоловањем могу изазвати страх и предмети који су добро познати као саставни делови неке веће структурне везе, ако се издвоје из ње.

Хилда 2;7. „Дете уплашено тргло поред своје фијоке за играчке и казало: стлах добија (= уплашила сам се). Шта је био разлог? Два ока од лутке, учвршћена пречком са којом су испала из једне сломљене

снила тај „наслеђен“ страх: многа и многа поколења нису у себи гомилала специјални страх од ове или оне опасне животиње; човеково памћење ради у већим потезима, општије: оно је наследило релативан страх. Уколико су човек и животиња ближи утолико је вероватнији сукоб.“

лутке. Узела сам очи из фијоке, погледала их добро пред Хилдом и говорила им да бих отерала њен страх. Али Х., није хтела да их додирне и бацила ми их је из руке на земљу. Наредила сам јој да их подигне и запретила да ћу јој одузети колица за лутку ако не послуша. Оклевајући и бојањиво, али послушно, приближила се она очима, тргла се опет од њих, понављајући стално своје: стлах добија, — прилазила опет к њима, овамо онамо док се ипак није охрабрила и дограбила их. Ствар је одмах била у реду. Чим је сама имала у рукама очи и видела како су безопасне, страх се изгубио одмах и она ми их донесе са смехом, затражи их за себе и назва их: добре оцице. —

Страх буди и неки иначе познат предмет каквом било особеношћу која му не одговара.

Ту спада у првом реду страх од механички покретних играчака, који није ретка појава. Дете врло рано схвати разлику између живих тела која се сама крећу, и мртвих предмета. Његове обичне играчке спадају у другу групу, оне су пасивне према дечјем руковању и покрећу се само кад им дете промени место. И сада одједном таква једна играчка почиње сама да трчи, клепеће, звони, окреће се — за дете нема ничег необичнијег.

„Гинтер је добио 1;10 једног малог металног пса, који кад је навијен, могао је лепо да трчи. Дечко је почео страшно да виче и побегао од пса; напротив, кад је пас био миран волео је да га узме у руке. Још више се узбудио и уплашио једне вртешке која се навијала и тако свирала. Он није знао како ће се спасти тога страшног предмета и плакао је горко чак на мојој руци.“

Скупинов дечко бојао се 2;10 сата с кукавицом, ма да га је привлачио и одушевљавао његов механизам за свирање; он није смео да остане у соби кад би сат почео да свира. (I, 186).

Могу се наћи још други примери за то, да јак страх може изазвати везивање несродних елемената у необичну целину.

Хилда 3;3. „Родитељи су направили шалу претстављајући слона на тај начин што су пребацили преко себе велико ћебе, ушли крупним кораком и кретали руку тамо-амо као сурлу. Ма да је детету претходно речено да ће родитељи претстављати слона, оно је уплашено заплакало чим га је видело, тако да су се родитељи морали одмах показати. Х. се донекле смирила кад јој је објашњено преоблачење, али је доцније више пута питала: али не правити више слона, не? Као што је познато правога слона није се никад бојала; дакле, њу је уплашило само необично као такво.“

Страх од необичног додирнућемо још једном, кад буде речи о страху за друге (XXXVI, 4).

2. БОЈАЗАН

Ако сада скренемо поглед с предмета који изазивају, на људе који доживљавају страх, наметнуће нам се неколико даљих значајних гледишта. При њиховој обради ми ћемо искористити и изменити побуде психоанализе.

Као што је раније споменуто, о „бојазни“ (за разлику од „страха“) говоримо онда, кад хоћемо да изразимо опште расположење умањене сигурности у себе. Расположење не мора да буде нужно везано за неки одређен страشان предмет, може, штавише, под извесним околностима да се јави потпуно без икаквог предмета. Баш код малог детета је то емоционално стање јако развијено, што се може лако разумети с обзиром на његово осећање слабости и мале вредности, које се ретко кад може сасвим свладати. У овом периоду може то расположење лако чак да пређе у хроничну диспозицију, „бојажљивост“, која се сматра као специфично инфантилна особина.

Али није све објашњено простим и непосредним довођењем у везу са општим осећањем мале вредности; афекат бојазни показује још неке варијације (амбиваленције) које муте целу слику. Већ смо указали на тежњу за унутрашњим протестом против бојажљиве слабости, а у пози храбрости нашли смо (стр. 504) најближи облик „мушког протеста“. Али, ослобођење од бојазни не полази увек за руком овако правим путем, зато се јавља једна друга амбиваленција: сама бојазан се ставља у службу свести о важењу, тиме што се опасности фантастично увеличају; баш угроженост од духова, утвара, страшних животиња итд. чини, да дете осећа своје имагинарно ја као необично важно. И кад оно побегне к мајци од тако страшних опасности, то оно у својој потреби помоћи не мора више да изгледа себи тако бедно. Врло је вероватно да такви низови мисли често играју извесну улогу у афектима бојазни¹.

¹ Изгледа ми да иде сувише далеко Вексберг — који је први скренуо пажњу на то — кад поставља (стр. 270) као општи овај став: „Фантастична бојазан је нужан пратилац дечјег фантастичног лудила величине.“

Вексберг (Wexberg) скреће пажњу на још једну везу бојазни са свешћу о важењу: својом бојажљивошћу дете се наметне својој околини за тиранина. Довољан је неки напад бојазни, па да дете, које је дотле било неприметно, постане средиште брижног чувања; и кад се дете ноћу пробуди са афектом бојазни и својим уплашеним плакањем принуди мајку да дође к његовом кревету, то се са његовим осећањем збринутости може мешати и нешто мало жеље за господарењем мајком. Та компонента може бити јача код деце са *нервноом бојажљивошћу*, која се постепено науче да користе своја узбуђена стања за подвргавање других себи и на тај начин извежбају у томе да себе начине средиштем догађаја кад год то желе². У том случају се из бојазни извлачи право позитивно уживање.

До привидно парадоксног појма уживања у бојазни долазимо и с других страна. Да бојазан није увек везана искључиво са непријатним осећањем познато нам је из помешаног осећања „језе“, са којом слушамо страшне приче, ступамо на тајанствена места итд. Многи људи траже ситуације у којима могу осећати пријатност од бојазни: пентрање на места која изазивају вртоглавицу, ходање по танком леду, играње ватром итд. Код мале деце се нађу такође такви поступци и не могу се довољно психолошки објаснити неопрезношћу и лудом храброшћу.

Врло очигледан опис уживања једног детета у бојазни и покушавања његовог обнављања даје Росецер (Rosegger) у скици »Ums Vaterwort«² коју наводим по Хатингбергу (II, 252).

Росецер прича да се у његовом детињству отац бавио својим дететом само кад није било добро. „Дрхтао сам на нарочит начин и имао нарочито осећање дражи и задовољства кад се спустила та олуја право на мене. Сузе су ми ударале на очи и падале преко образа, али сам стајао као дрво пред оцем и имао осећање необјашњиве пријатности, које је расло у тој мери у којој је отац грмео преда мном“. Кад би опет прошло неколико недеља без икаквог његовог рђавог поступка и отац би мирно пролазио поред њега, онда „је почела опет у мени да се буди и зри жеља да урадим нешто што би разбеснело оца.

² Вексбергова анализа такође полази од такве нервноом бојажљиве деце.

То није било зато да бих га секирао, јер ја сам га ванредно волео; то није било ни из злобе, него из једног другог разлога који ми тада није био јасан".

Откуда ово задовољство у ономе што је по себи непријатно? Сигурно је да ту утичу и поменута задовољства од прохтева за моћи (храброст итд.) али су она недовољна, јер се не ради само о душевном него и о чулном осећању пријатности. Мо-рамо се вратити телесним пропратним појавама бојазни, које су доста разноврсне. Најупадљивије су промене у кружењу крви, које се изражавају у појачаном и убрзаном пулсу, куцању срца итд.; лако је могуће да се таква стања узбуђености могу осетити као пријатна ако нису јако интензивна. Такође и приљубљивање уз неког другог човека — деца то траже баш кад су уплашена —, нежно миловање и тепање, уносе јаку компоненту пријатности у емоционално опште стање. Психоанализа мисли да се у томе могу наћи још и похотљива осећања, а Хатингберг сасвим пребацује на њих пријатност од бојазни. Ова осећања треба да су везана у првом реду за зону ануса, али и за гениталије. Помешано стање бојазности и похоте треба да је изазвано час насилно задржавањем пражњења, час самим пражњењем (нпр. у ноћном мокрењу у постели).

Сигурно је да у доцнијим годинама детињства афекте бојазни прате каткада прерана полна узбуђења; али нема довољно материјала да би се нешто тако примило и за мало дете.

Напоследку још неколико речи о зрачењу бојазни. Извор и предмет бојазни не морају нипошто бити исти. Извор бојазни може лежати у неким телесним стањима (болести срца, сметње за варење); он може да полази и из душевних дубина, иако су претставе које им припадају не морају одржавати у свести (у овом смислу утиче код виших узраста нпр. брига за неког рођака, страх од болести, зазирање од неког одговорног поступка, од неке промене у животу у том смислу). Али кад већ произађе нека бојазан из таквог извора, онда она обухвата целог човека и зрачи даље у друге душевне области, које спочетка са њоме нису могле имати никакве везе. Напоследку се то дифузно осећање повеже ма са каквим конкретним садржајем претставе, који онда постаје предмет бојазни. Ту се бојазан утврди; ту она тежи да својој неодређености нађе

одређен облик, да би се оправдала пред самом собом. Тако постају оне многобројне, привидно бесмислене, или чак апсурдне бојазни, какве се повремено јављају у нормалном животу сваког човека (треба се сетити бојазни многе деце од паса), али у извесним околностима могу прећи у патолошко и знатно реметити душевну равнотежу као „фобије“.

Психоанализа је добро прозрела то везивање афекта за неки секундаран предмет, али — како се мени чини — довела ту појаву у сувише тесну везу са „потискивањем“. Она претпоставља, да секундарна претстава бојазни нужно замењује неку другу потиснуту претставу, тј. мора симболички да је замењује. Али је баш код малог детета сасвим лако могуће да неко опште, првобитно уопште беспредметно расположење — оно које проистиче из осећања мале вредности или из физиолошких стања — тражи сада неки предмет. Дакле, није потребно да се неки предмет прво „потисне“ да би зрачио свој фобиозно емоционални нагласак на „пса“ или „коња“. Дете нпр. скочи из сна уплашено јер га је јурио коњ. Може се замислити да је — по себи афективно необележена — сањана претстава коња добила везу са бојазни тек од неког другог, непретставног извора бојазни (можда тешкоће за варење), због чега онда и даљи ток претстава у сну добија везу са страхом (гоњење). Исто као у сну, тако може и на јави бојазан од пса да буде конкретан облик неког неодређеног емоционалног стања бојажљивости. „Потискивања“ неког конкретног, предметног појединачног доживљаја¹ није морало бити чак ни тамо, где је он првобитно изазвао афекат бојазни, а овај се доцније везао за неки сасвим други предмет. Штавише, могао је претставни садржај оне „трауме“ да ишчезне и стварно се заборави и отклони, док је емоционална последица трајнија у облику опште бојажљивости и може се у некој другој прилици прикључити новом предмету. Дакле, онда секундаран предмет бојазни не мора да стоји према примарном у неком тајном симболичном односу².

¹ Према психоаналитичком тумачењу „трауме“.

² Фројд, Бернфелд и други иду чак толико далеко да објашњавају сва стања бојазни код човека помоћу пра-трауме рођења и пра-страха, доживљеног при рођењу. Упореди нарочито Бернфелд, стр. 187 и д.

Као пример психоаналитичког начина тумачења ових појава да наведемо Јунгов извештај о једној четворогодишњој девојчици¹. Дете је тек доживело рођење братића; неколико питања и испољавања показала су посредно и непосредно, да се много бавило питањем порекла деце. Јунг претпоставља да је унутрашњи немир који је дете изазвало у себи таквим питањима² (такође и с обзиром на њено будуће материнство) био много већи него што се спољашње изражавао; јер, одмах се појавила фобиа са сасвим другом садржином, али — како он мисли — узрочно везана са тим душевним „конфликтима“. Мала је слушала о тадашњем земљотресу у Месини и отада била у сталној нервозној бојазни од земљотреса. Бојазан се нарочито појачавала увече и ноћу; мајка је морала стално да седи на њеном кревету и смирује је; дању се трудила да се ослободи бојазни нервозном жељом да што више чује о земљотресу и види слике о њему.

Јунг не мисли да је сам доживљај „земљотреса“ по себи прави извор бојазни (иако би на једно осетљиво дете могао утицати јак утисак који је та катастрофа изазвала код његове околине), него он у бојазни види појаву компензације. Дете осећа — како он мисли — избегавање објашњења питања порекла деце као непријатељство и закопчаност и буну се против тога на тај начин, што хоће да силом постигне родитељску љубав у другој области (ноћном бојажљивошћу). Истовремено је бојажљива жеља за знањем о земљотресу „конвертиран либидо“, тј. преображавање оне полно наглашене жеље за сазнањем порекла детета.

Страх од земљотреса изгубио се после неког времена. Али Јунг ни то не објашњава природном победом здраве дечје природе над афектом, него опет доводи у везу са другим комплексом претстава. Престајање фобије је примећено истих дана кад је детету, на његова поновљена питања о пореклу, дато објашњење да је братић растао у мајци и онда изашао из ње. Полна радозналост била је — како тумачи Јунг — задовољена, те јој више није била потребна симболична образина страха од земљотреса.

¹ О сукобима дечје душе в. стр. 29.

² Упореди стр. 409 ове књиге.

Изгледа ми, да је ближе једно друго објашњење слагања оба момента: објашњењем рођења дете је добило нов материјал за своје интересе, који га је (како извештава Јунг) врло живо захватио; никакво чудо што је бачен на друго место старији интерес (о земљотресу), који и без тога већ није имао првобитну снагу.¹

¹ Чувена психоанализа фобије коју је извршио Фројд (V) код једног петогодишњег дечка захтевала би тако опширну критику, да би њома био разбијен оквир ове књиге. Стога морам да укажем на моју опширну критичку расправу, коју сам о томе дао на другом месту. (Упореди такође стр. 305 ове књиге).

Глава XXXVI

ДЕТЕ И ДРУГИ

1. ОПШТА РАЗМАТРАЊА

У досадашњим главама претставили смо тежње детета само у врло апстрактном облику — ма да је то морало бити из методичких разлога. У њима смо говорили само о оним настојањима и тежњама у којима је дете управљено ка своје сопственом лицу, које је потребно потврдити, живети, одржати, осигурати. Дакле, при томе се претпостављало да уопште постоји тако нешто као издвојено, у себи самом повезано биће једне јединке. Као што је познато, ову претпоставку су многи упростили у том смислу, што мисле да је веза са ја једино елементарна и да су све остале тежње у основи себичне природе, или су бар таквог порекла. Таква конструкција се јако удаљава од стварности. Од првог дана живота везаност за заједницу је основна животна чињеница, „други“ припада у живот детета не мање битно него његово сопствено ја, а настојања и тежње усредсређене око тих „других“ можда заостају иза себичних тежња по јачини и обиму, али не по првобитности и непосредности.²

Често смо у претходним главама морали указивати на улогу

² А. А. Гринбаум (Grünbaum) је у најновије време тако дотерао ту мисао да излази, да су границе између јединке и његове околине првобитно уопште још нејасне и збркане. „Дете не доживљава свет као категоријално одвојен од себе, не доживљава као нешто страно, не повлачи разлику између „ја“ и „то“..... него познаје спочетка само неку врсту „ми“, у чијим везама ја и други имају исту структуру и узајамно се одржавају“. (Стр. 457/8). Даље: „Тако изгледа као да дете првобитно не стоји у узајамном утицању са мртвим светом спољњих дражи, него преко њега одржава много ближу ма да примитивну заједницу са својом персоналном околином“ (стр. 449). — Упореди такође Гринбаумов став према проблему подражавања; иста књига стр. 68/9.

других људи; али су нас интересовали у првом реду само као — позитивна и негативна — средства за себичне циљеве: као чиниоци сметње против којих се бори самопотврђивање, или као прибежишта и помоћна војска за тренутке у којима се дете боји за своје ја. Нешто више одуговљена је била улога другог а у појавама честољубља, позе и стида: ту је човек био важан као публика; тј. сопственом ја је потребна, ради свести и потврђивања себе, у исто време и свест да постоји и за друге и да га они потврђују.

Али сада долазимо на оне тежње, чији су непосредни предмети други људи (или општије речено: друга жива бића; јер ту спадају и животиње). Укратко, расправљаћемо о малом детету као друштвеном бићу.

Израз „друштвени однос“ може се разумети на два начина. Прво као „синтеличан“¹ однос, у вези са одређеним блиским човеком, друго као „хипертеличан“ однос, у вези са неком надређеном заједницом као таквом. Код одраслог човека могу обе врсте друштвеног понашања да постоје тако одвојено да се могу разликовати. Напротив, за мало дете је карактеристично, да је други облик потпуно стопљен у првом. Оно воли или мрзи, сажалева или злоставља овог или оног конкретног појединца, ступа као ја у додир са „ти“ или са множином таквих „ти“; њему је још далеко апстракција „заједница“. Чак и мале заједнице којима већ припада — породица, другови у игри — имају за дете много мањи емоционалан значај тиме што су стопљене у целине него због личних појединачних односа. Изгледа да се тежење у хипертеличном облику у ужем смислу, јаче развија одмах по престанку узраста који се нас тиче. Школа, која тада почиње, јесте таква друштвена целина са којом дете ствара трајан емоционалан однос припадања и подређености.

Ерих Штерн је подвргао специјалном посматрању понашање детета у групи. Он такође наглашава да мало дете испрва нема свест о групи, која је тако јака код старије деце. Оно се не осећа — као ово — везано са својим друговима у игри, у чврсту целину која има своје законе, права, тајне, и с обзиром на коју се неко друго дете сматра као странац и изван ње. После четвр-

¹ Упореди В. Штерн, X, стр. 45.

те године почињу да се буде групна настојања, али она још остају у првим почецима. Општа потреба за дружењем гони дете гомили деце, али ипак његово понашање одређено је претежно привлачношћу и одвратношћу, осећањем блискости и туђости према појединцу. У првих шест година живота једва да се примећују трагови онога, што доцније игра тако значајну улогу, као: сталешки дух, пенализам, осећање групне солидарности и друштвена дужност. — Као позитиван моменат може се обележити одвратност против искључења из групе; дете које ставе у угао покушава разним гримасама и шумовима да скрене пажњу других да би на тај начин посредно задовољило свој нагон за дружењем.²

По себи се разуме да прва буђења групне свести зависе много од утицаја околине. Ако у породици, у којој дете расте, нема слоге, или чак влада раздор, онда нема најјачег сугестивног утицаја на друштвено осећање које се буди; тако ту може под извесним околностима социјално-етички развој детета да претрпи штету коју је више немогуће поправити.

Даље, врло је карактеристична разлика социјално-психичког утицаја, који врше на поједино дете две дечје заједнице: Фреблово дечје забавиште с једне, дом Монтесори с друге стране. Марта Мухов скреће пажњу на то у својој упоредној студији (IV).

Гомила деце у Монтесори-дому није рашчлањена. Пошто се свако дете углавном бави само собом у циљу вежбања чула и тела, то чланови дома живе један код и поред другог, али не један с другим у правом смислу. Чак и у заједничким вежбама кретања (нпр. са чашом воде трчати по правој, повученој кредом) постоји само истовременост рада, али не сарадња свих у циљу стварања неке заједничке смисаоне целине, какав случај имамо у игри кола и покретних игара у забавишту. Друштвеност за госпођу Монтесори није ништа друго до навикавање на узимање у обзир својих другова и преузимање неких заједничких дужности, као постављање стола, сипање млека итд. Такве навике су сигурно вредне, али право социјално осећање не може код малог детета бити везано са тако апстрактним начином неговања заједнице. Разред у дому Монтесори остаје стога не-

² О искључењу из групе као казни упореди главу XXXVII.

зан и релативно равнодушан живот једног индивидуалистички расположеног детета поред другог, у присуству учитељице која намерно избегава да буде друштвени вођ.

Фреблово забавиште прихвата се проблема сасвим друкчије — и несумњиво много боље. Пошто дете, ако уопште може, обухвата само сасвим мале групе својим тек пониклим друштвеним осећањем, то се сва деца из забавишта поделе на изванредан број таквих ужих заједница. Свака од ових група има породични карактер и омогућава стварним заједничким радом најјаче везивање интереса и осећања. Поједине групе имају каткада своју област и свој делокруг, своје место у углу, свој сандук и цвеће итд. Истовремено, забавиља заступа мајку у тој заједници сличној породици и много доприноси са своје стране појачавању међусобних емоционалних веза групних другова.¹

Веза са другим појединцем простија је него веза са групом; али и она се ретко јавља код малог детета потпуно чиста; већином се уско претапа у везу са својим ја. Зато се код малог детета не могу тако потпуно издвојити љубав према другом и себичност, преданост и уживање у себи. Видећемо одмах да ту долази до чудноватих укрштавања. Осећање љубави према другоме доприноси некад непосредно јачању себичних осећања; некад опет привлачна снага љубави изазива утолико јачу одбранбену реакцију ужег самопотврђивања. Али и у последњим случајевима — нпр. мржње, љубоморе — само непријатељство је могуће тек на основу првобитног осећања преданости, дакле нема примаран карактер.

Стога нам примесе себичности у дечјем понашању према другим људима не дају право, да видимо у детету чистог себичњака, или да његову природу сматрамо као у основи недруштвену и противдруштвену. Старо учење о наследном греху исто је тако непотпуно, као и њему супротно тврђење Русоа да се човек рађа „добар“ а исквари тек после културом. Догму о урођеној злој природи човека обновили су у савременом облику неки психоаналитичари, који се не задовољавају тиме, да од љубави детета према себи начине једини корен његовог понашања, него говоре баш о „злочиначкој“ природи детета (Штекл). То је мо-

¹ Упореди такође са разликама у друштвеном понашању деце два украјинска забавишта, које описује Дорошенко. (Ова књига стр. 334/5).

гуће само отуда, што се пролазна осећања и фантастична изражавања детета¹ у игри посматрају тако, као да су то праве свесне радње које проистичу из одређене диспозиције карактера. При томе се потпуно заборавља она дифузност дечјих тежња која се неоправдано појачава применом израза одраслих, као „криминалитет“; заборавља се такође она неодређеност дечјих склоности, из којих се у току година под сталним утицајем околине развијају одређене карактерне особине. Говорићемо о томе више у 3 одељку ове главе.

2. ЉУБАВ

Већ при обради узраста одојчета могли смо указати на буђење осећања љубави у детету (стр. 132). Оно следећих година добија у јачини и разноврсности. Главни предмет дечје љубави и нежности јесте и остаје мајка. Али, круг се шири и у њега улазе отац, браћа и сестре, блиски сродници, дадиља или служавка, доцније и забавиља и другови у игри. Може се мирно рећи, да дете уопште има осећања наклоности према људима са којима је у честом додиру, само што та осећања могу, наравно, имати разне јачине и бити различито обојена. Дакле, љубав зависи — у потпуно друкчијој мери и смислу него доцније — много од навике, познавања, природности везе² која је изазива. Тек као наговештаји постоје црте, које код виших узраста постају карактеристичне за еротички наглашену љубав: избор који индивидуализује, искључује сваки други предмет љубави; захтев допуњавања неким туђим, још непознатим бићем, истрајност и верност које одржавају осећање и после дужег отсутовања. Како брзо се мало дете навикне на нову служавку, чак и кад је ранију много волело; како мало осећа дете — можда после краткотрајног бола од растанка — отсуство родитеља који су отпутовали, животиње коју је волело итд.³

Наравно, уска веза између љубави и навике значи донекле

¹ Примери ће доћи доцније.

² О овоме примери на стр. 245/6.

³ Д. и Р. Кац описују очигледно различите тонове љубави детета према мајци и оцу (II, 264 и д.).

једну себичну примесу; људи које дете воли јесу у исто време они који задовољавају његову потребу за заштитом и помоћи, за нежношћу и збринутосту. Та два момента стапају се у једно јединствено осећање — а да ипак не смемо повући закључак: задовољење себичног задовољства од стране других људи јесте једини извор љубави према њима. Врло себично изгледа нпр. кад нека велика радост, коју мајка причини детету, изазове нарочито јаке изразе нежности; али дете не поздравља мајку само као машину која даје, него има осећање за њену дарезљиву љубав, за њену сарадост у његовој радости, и тако оно у том тренутку јаче осећа да је и само љубављу везано за мајку; ту смо на извору осећања захвалности.

О несебичној природи дечје нежности сведочи такође њено испољавање у приликама у којима дете најмање може очекивати нешто за себе — или према личностима пред којима осећа надмоћ. Нежност према домаћим животињама и сасвим малој беби (такође и поменута љубав према луткама итд.) проистиче много пре из задовољства од моћи давања него примања. Напоследку, најдаље је дечја љубав од себичности у оним, додуше не честим случајевима али који сигурно постоје — у којима оно врши изричите поступке алтруизма са одрицањем — али о томе доцније.

Љубав и нежност малог детета нису чисто душевно осећање, него су јако везане за телесне моменте. Човек воли као цео човек, као психофизички неутрално лице. Код малог детета је душевно и телесно још тако мало одвојено, да за њега волети и миловати и говорно значи исто.¹ Тако је дечја љубав прожета инстинктима телесног окретања; дете тражи што веће приближавање вољеном бићу: оно хоће на руку или на крило, приљуби се на груди или наслони своје лице на мајчино, глади њене руке и образе и ужива кад она глади његове.²

¹ Упореди стр. 396.

² Само један телесни израз љубави нема овај елементарно инстинктиван карактер: пољубац; он мора да се научи, те траје прилично дуго док дете не буде у стању да врши ту тешку вештину. Дуго дете беспомоћно подражава пољубац других доношењем отворених устију. — Такође етнопсихолошко искуство намеће закључак да је пољубац знак љубави који се развио тек врло доцкан; њега нипошто нема код свих народа, док изгледа да су други облици телесног приближавања (приљубљивање, миловање итд.) опште човечански.

На тај начин миловање врши чулну драж, која у неким околностима може да постане главна: дете онда ужива у телесном додиру као органском задовољству, чије се настављање жели због њега самог.

Психоаналитичари су скренули пажњу на значај овог чулног момента у љубави раног детињства. Али, да ли се мора сматрати као „полност“ свака љубав која је везана са потребом телесног приближавања и уживањем у узајамном додиривању? Таквим проширивањем појма уништава се основна разлика између љубави раног детињства и новог облика осећања љубави, који постаје снажан после доба пубертета.

Изгледа ми да је то нарочито јасно у психоаналитичкој теорији инцеста. Они уче да дечја полност рано излази из фазе чисте аутоеротике и тражи предмет љубави у неком другом човеку. Природно је што је то мајка. Она је прва „љубавница“ детета; она му пружа не само помоћ, храну, игру, него и телесно осећање задовољства — како нежностима тако негом тела, која даје повод за стално додиривање „ерогених“ зона, гениталија, ануса итд. Она ствара детету могућност да задовољи своју полну радозналост додиривањем њеног тела (нпр. кад га узме к себи у кревет) и има уживање у гледању (нпр. кад се пред дететом свлачи, пере итд.).

У овим излагањима може много шта бити тачно — до обухватања дечјих „љубавних доживљаја“ појмом полности. Али овде се не ради само о нетачном обележавању, него оно води даље до судбоносних закључака. Јер се онда претпоставља да дете постане свесно неприродности и недозвољености ове врсте осећања и стога их потискује. Оно успоставља брану „инцеста“, али га те побуде утолико више пристижу у потсвести и затим долазе до површине његове душе само у облику привидно безазлених симболичних претстава.

После критичких излагања која смо надовезали раније на психоаналитичка тумачења симбола и теорију потискивања, можемо сада изоставити специјалну критику ове теорије инцеста. Али она нам поново показује како је потребно издвојити у учењима психоанализе врло вредне — раније незаслужено занемариване — утврђене чињенице од тумачења, која полазе од њих.

Делом се може слично рећи о емоционалним везама малог

детета са његовом браћом и сестрама и друговима у игри. Ту такође има наклоности врло различите јачине, има тражења и указивања нежности разноврсним телесним додирима, али се јавља и неколико нових момената.

Прво о заједничкој игри. Детету све може постати играчка, па тако и сопствено тело и тело друга у игри. Кад браћа и сестре леже у заједничкој постељи и гуркају се, или обучени само у ноћну кошуљицу заједнички лудују — онда је немогуће да се телесно не додирују на све могуће начине и да деца на тај начин не упознају органске осећаје везане са тиме. То може да се деси између осталог и са гениталијама и задњицом; управо стога што за децу природне ствари нису опасне, не осећају она потребу у играма својим телом да се зауставе баш на тим местима. Можда чак утиче као изазивање то, што се уопште ти делови тела покривају и што их старији сматрају као нешто о чему се не говори и не пита. Она немају појма, зашто и у чему се састоји тај „табу“. Али, драж тајанственог и забрањеног може бити врло погодна да појача интерес за такву игру и без сваке примесе полног осећања. Тако долази до појава о којима извештавају нарочито лекари: до радозналости која тражи прилике да гледа полне органе и њихов састав друге деце — нарочито другог пола —, до узајамне игре полним органима („мутуелна онанија“), па чак и до подражавања сношаја. Истина, о раширености тих аномалија у раном детињству не знамо ништа, јер се у извештајима психоаналитичке литературе налазе само ствари из појединачних посматрања (која се олако уопштавају) или из врло сумњивих сећања одраслих неуротичара. Што се тиче времена у које таква понашања почињу, то може неуротичка диспозиција да допринесе извесном преурањењу у јављању инстинката, чије спонтано буђење код нормалног човека пада сигурно тек после шесте године.

Сигурно је, да су важни и неки спољњи утицаји, и ту наилазимо на место које захтева педагошку пажњу родитеља и васпитача. Деца се врло радо играју „отац и мајка“; стална је чежња деце да буду велика и могу да раде оно што родитељи. Зато се њихов нагон за подражавањем проширује на све што виде код родитеља; нажалост, неки родитељи пружају им прилике да виде и оно што би им требало остати скривено. Мала деца ве-

ћином спавају код родитеља; али она не спавају увек стварно, кад год то родитељи мисле; а оно што се дешава у мраку дражи децу машту на подражавање баш због несхватљивости и мрака. — Затим, извесну улогу може да заузима и право завођење: старија деца служе се мањом, да би код себе изазвала осећаје задовољства који већ могу бити блиски са полним осећањем. Безазлени малишани који се упусте у такву игру пре времена се упознају са дражењем гениталне области.¹

Овај навод показује такве утицаје; узет је из „Признања једне пацијенткиње“, која је изнео В. Липман (Lipmann) у својој књизи о психологији жене — „Psychologie der Frau.“

„Мој први доживљај у области полнога имала сам са 6 година. Мој брат, тада од 8 година, узимао је увече у полумраку девојчицу из суседства од 6 година, раскопчавао јој гаћице и играо се прстима њеним полним органом као што су потајно радила многа друга деца. Тада смо то звали „играти се тате и маме“. Девојчица је то дозвољавала, јер би легла на под и изгледало је да осећа велико задовољство...“ „Пре неколико дана наша сам у подне на таванским степеницама једног дечка од 7 и девојчицу од 5 година који су радили то исто. На моје питање шта раде одговорили су са смехом: играмо се. Кад сам на то рекла да се то не сме и да ће добити батине ако родитељи сазнају, одговорио ми је дечко дрско: па то ради и тата с мамом.“

3. МРЖЊА, ЉУБОМОРА, СУРОВОСТ

Иако је тако јака потреба малог детета да прима и пружа љубав, ипак оно врло добро познаје такође и супротна осећања. Али је сигурно: изгледа да она немају јачину и несводљиву првобитност као љубав. Што се савремени психолози детета (опет нарочито психоаналитичари) труде да открију баш та негативна осећања и да истакну њихов значај, било је можда потребно због претерано ружичасте слике савршене безазлености и неумрљане умилности, која је раније створена о малом детету. Али, они су отишли у супротну крајност, те је сада поново потребно исправити излагања која од детета желе да направе затрованог, криминалног непријатеља човека.

¹ Нажалост полуодрасле или сасвим одрасле служавке често на тај начин злоупотребљавају поверену им децу.

Душевни покрети мржње према неким лицима по правилу нису уопште примарна осећања него се могу извести из неких потеза друге врсте.¹ А међу овим покретима љубав стоји на првом месту. Видели смо већ раније (стр. 436) да се избијање непријатељског пркоса окреће против зависности у коју се долази баш везама љубави. Нигде се тако јасно не испољава амбиваленција осећања као овде — и то не само код малог детета. Такође за одраслога је мржња великим делом потиснута разочарана љубав. Дете најбоље и непрекидно доказује истинитост пословице: „Љубав је једини спас од мржње“, кад после неке пркосне сцене прилази мајци са двоструком преданошћу и нежношћу.

Док пркос нема одређен садржај, жеља за осветом је садржајно одређена. Какво било мешање одраслих: казна, одузимање играчке, забрана, добија од стране детета одмах одговор, који не остаје увек ограничен на душевно већ може да доведе до правог напада на „противника“. То су спонтана испољавања осветничких инстинката, и они не стоје нипошто у супротности према љубави која се иначе осећа. Не сме се буквално разумети ни кад такви напади доведу понекад до праве објаве рата: ја те више не волим, нарочито што се ту ради о подражавању непедагошког начина говора, који употребљавају одрасли онда кад су деца упорна. Срећом, дете је у великој мери тренутно биће и брзо заборавља; бура обично прође заједно са својим изазивачем, а хронична подлога нежне наклоности остаје тиме недирнута. Ретки су изузеци случајеви, у којима тај природан однос љубави претрпи трајан уштрб због запостављања или рђавог поступања те непријатељско расположење постане хронично. Али, чак и тада у детету више делује фино инстинктивно осећање, да његова љубав не наилази на одзив, него непосредан утицај самог бола који му је причињен. Васпитачи и родитељи пуни љубави морају стварно понекад да причине бол детету, да га казне, да му нешто одузму, па ипак тиме ни најмање не губе од дечје привржености.

Осветничко осећање не јавља се само против људи; оно може бити упућено каквим било предметима, који причине бол детету, као нози од стола кад се на њу саплете, животињама итд.

¹ Изузетак чине у најбољем случају неке идиосинкразије против појединих људи, које досада још нису објашњене.

Скупин 4;1. „Дечко је врло љут на безобразну буву, која га узнемирава у кревету. Морали смо му трљати леђа али свраб не престаје. Одједном дечко навлачи јорган преко главе, докотрља још један јастук горе и на питање за разлог тога, виче из једне рупице осветнички: да не може бува да дише (II, 93).

Други облици антипатије проистичу отуда, што дете осећа као штету за себе неку корист коју има други. Међу њима можемо разликовати завист, суревњивост и љубомору.

Завист може показати дете онда кад само жели неку корист коју други има, али је не постигне.

Било да се ради о играчки којом види дете да се играју друга деца, или о доказу љубави који мајка пружа другој браћи и сестрама а не њему, или томе да старијег брата већ воде на излет док оно мора да остане код куће — увек се брзо буди осећање супарништва према ономе који је у бољем положају.

За суревњивост није потребно ни да давање првенства другоме дође у сукоб са сопственом тежњом. Може се бити суревњив на некога и због нечега што се за себе и не жели, што можда уопште не може бити циљ сопствене воље. Сама околност, да нешто има други, осећа се као повреда своје свести о важењу. Ова суревњивост чини истовремено и — додуше врло себичан — корен осећања правде. Прелаз власти на другог осећа се као нешто несносно; жели се бар једнакост са другим у погледу користи (а тиме и у погледу на важење).

Гинтер 5;6^{1/2}. Док он још није умео да се клиза на клизаљкама, требало је да Хилда иде са оцем једне недеље на клизање. „Гинтер је био до плача узбуђен што Хилда има тако нешто „лепо“ а он не. Ја (мајка) сам га тешила обећавајући му да ћу после подне гледати са њиме велику Библију са сликама. Олакшало му је и он то саопшти сестри помало триумфујући, завршавајући речима да она то неће моћи да гледа. Објаснила сам му да он ништа не губи ако и Хилда гледа с нама, али он узвикну у плачу: онда Хилда има два лепа а ја само једно! — Деца су у овом погледу добре рачунције. Покушала сам да му објасним неетичност тога нерасположења према давању другоме; пошто се слични догађаји јављају често и ја их дочекујем на увек исти начин, надам се да ћу имати успеха. Верујем чак да се он већ труди да се бори против ове рђаве особине, објашњиве дечјом природом.“

Осећања суревњивости су код нормалног детета и у повољним околностима само тренутне буре, и она углавном не ометају осећања симпатије, која оно негује иначе према истој

личности. Али истина је да овде постоји врло велика опасност фиксирања осећања. Дете које је ружније или глупље или слабије телом него његова браћа и сестре или другови у игри, биће преосетљиво према њиховој моћи и важењу, и моћи ће у својој немоћи да реагује на то само суревњивошћу. Чак и без таквих јасних недостатака има случајева у којима мајка или васпитачица неједнаком поделом својих симпатија једно дете стално запостваља према другима. Из таквог понашања може се већ релативно рано развити хронично осећање мржње према срећнијем супарнику; то осећање је блиско љубомори.

Права љубомора је увек у вези са монополисањем љубави неке треће личности. Супарник се посматра непријатељски и према њему се тако поступа, јер и он има учешћа у љубави — нпр. мајке — коју љубоморно дете жели да ужива само за себе. Оно, нпр. не трпи да мајка заједно с њим узме на крило и сестру и милује их обоје.

На неоспорну чињеницу, да постоји љубомора већ у раном детињству, надовезала је психосанализа своја позната схватања, али је при томе превидела да се типично дечја љубомора врло јако разликује од еротичне љубоморе доцнијих узраста. Еротичка љубомора је осећање које је независно од присуства вољене личности, штавише за време њеног отсуства је још јача. За монополистички став онога који воли, управо је несносна сама мисао, да вољени човек може на другој страни да воли или буде вољен. Од свега тога нема у нормалном случају ни трага код малог детета. Његово полагање права на монопол односи се увек само на поједини доказ љубави, било садашњи или онај коме се нада. Зато гура оно братића који је у својој чежњи за љубављу осигурао себи место близу мајке. Зато се радује што одлази отац, јер ће се мајка сада посветити само њему (детету). Али не изгледа нипошто вероватно, да оно одржава ову чежњу за искључивим поседовањем чак и у даљини и због акције маште која се никако не смирује.

Тиме смо добили подлогу за критичко разматрање психоаналитичке „Едип-теорије“.¹ Као што она љубав према мајци схвата као полно обележену, тако и љубомору према оцу. Ствар

¹ Види и страну 292.

се не посматра тако, као да се ради о пролазним осећањима, него о једном облику тежења који утиче много на лични живот детета. То је фатално пранепријатељство детета против свога оца, јер је он отпочетка супарник у наклоности мајке, добија од ње доказе љубави који су (како дете неодређено слуги) савим друге природе него они које мајка пружа њему. Истина, то непријатељство обично се не показује у видљивом свесном облику; врло ретко долази испољавање мржње према оцу непосредно до израза у прижељкивању његове смрти. Већином се потисне у потсвест осећање, о коме дете слуги да је недопуштено, те се само по симболичним, маскираним претставама може видети колико је јако и трајно. То је основна мисао психоаналитичког учења.

Едип-теорија стоји у тесној вези са скоро помињаном теоријом инцеста. Као тамо, тако и овде можемо скренути пажњу на наше раније критичко расправљање о вредности и невредности примењених симболистичких тумачења, о томе да је неоправдано применити у толикој мери принцип потискивања на рано детињство, и о несвесном мењању сећања код одраслих неуротичара. Преостају нам још горе поменути осећања љубоморе која се могу јавити у јакој или слабијој мери, али нити морају имати неке везе са полношћу, нити потсвесно утицати толико, колико то истиче психоанализа.

Један сигуран доказ за то, да дечје понашање може изгледати лако објашњиво еротичном љубомором, а да ипак с њом нема ништа заједничко, саопштен ми је с поуздане стране о једном дечку (2;4).

Рано јутро. Отац (обучен за излазак) доноси дечка из дечје собе к мајци, која још лежи у кревету. Дете легне у постељу до мајке у положају у коме спава (са прстом у устима) и каже: пава, а затим изјављује категорично: тата напоје!

Објашњење: родитељи су чешће, пошто донесу дечка у постељу, говорили: „Тако, сад идемо напоље а бепче ће лепо да спава“. То је примило и дете и навикло се да истерује напоље свакога ко би се нашао у соби кад је оно било готово за спавање; чим је оно у постељи морају сви који нису у постељи „напоље“. Мама напоље, Херта напоље (дадиља) командовао је он.

Потпуно иста ситуација била је и у овом случају; био је случај што је он овога пута истеривао оца, који је био обучен, док је мајка још била у постели и стога није долазила у обзир.

Овде је zgodно место да бацимо још једном поглед на теорију о изворном криминалитету сваког детета. Кад се са психоанализом верује, да у доњим подлогама дечје душе стално играју најважнију улогу осећања мржње и љубоморе, инстинкти освете и зависти, онда се свакако мора претпоставити, да она морају и вољу пресудно одређивати у антисоцијалном смислу; онда мора детету бити добро свако средство којим се омрзнати ближњи оштети, злоставља, па чак и отстрани. И стварно, заступници овог мишљења се не задовољавају само указивањем на она очевидна понашања детета, која се обично обележавају као неморална, као што су лаж, претварања, суровости, него осим тога тврде да оно својим мислима претставља грешника великог стила. Кад неко дете сања или говори— или симболизује маскираним претставама — да би се хтело ослободити оца, скувати и појести¹ малог брата, то онда треба у томе да се издаје његова изворно убилачка и људождерска природа.²

Уствари таква дечја испољавања имају или карактер у игри набацаних примедоба, чији смисао и само не схвата, или су то олакшања тренутне узбуђености, слична узвицима. Али, њих не можемо сматрати ни као права испољавања жеља, а камо ли као озбиљно схваћене трајне правце воље. Криминалну црту конструисати као општу особину раног детињства могуће је само на тај начин, што се стрпљива „потсвест“ напуни хипотетичним нагонима мржње и уништења.

Наравно, друкчије стоји са тим питањем, кад се постави диференцијално-психолошки. По себи се разуме да је немогуће порицати да има поједине деце, код које се већ релативно рано могу приметити нарочите склоности ка морално невредном понашању. Проблеми који се ту јављају: психичка и психопатолошка структура моралне мале вредности, биолошки и друштвени услови њеног јављања врло су важни, али прелазе оквир ове књиге.

¹ Упореди пример на стр .292.

² Стварно су прављене и генетичке паралеле између таквих дечјих изражавања и људождерства примитивних народа.

Да покажемо на једној конкретној групи особина, да ближа анализа може понешто, што изгледа на први поглед зло, да објасни и друкчије.

Малом детету се често приписује немање срца и суровост. Како стоји с тим?

Прво привлаче нашу пажњу стварно случајеви неочекиваног недостатка осећања: управо тамо, где одраслог потпуно обухвата неки болан догађај и он очекује од детета учешће, или га тражи — нпр. у несрећним случајевима у породици, тешким болестима, или јаким боловима сродника — управо ту често болно изненади недостатак сваког емоционалног одјека код детета. Даље, као права супротност сажалењу, као сурово уживање у муци неког другог бића утиче равнодушност, са којом понекад дете поступа према живим животињама, кида им крила, гази бубе, уништава лептире. Мали мучитељ не само животиње него и људе (нпр. млађу браћу и сестре) често гњави, штипа и мучи на разне начине.

У многим случајевима је равнодушност ништа друго до знак немања разумевања. Тајна смрти је неприступачна раном детињству. Шта то значи за увек бити одвојен од неког драгог сродника, то не може бити јасно детету које живи само у садашњости. К томе долази још и слаба детерминирајућа тенденција и јака заборавност детета; оно није способно као одрастао, да се задржи сатима и данима само на једној идеји, једном емоционалном стању. Зато се дешава да се дете и у ожалостљеној кући или болесничкој соби потпуно предаје тренутној игри своје променљиве пажње и збиља заборави шта испуњује друге. Дакле, његова равнодушност не мора да проистиче из неспособности осећања. Наравно да има и случајева закржљалости — или задоцнелог развоја — саосећања.

Као што равнодушност изгледа као празнина у дечјем емоционалном животу, тако је суровост позитивна мрља на њему. Али ни овде се не сме спољашњи изглед некритички узети као психолошка стварност. Већина дела која нама изгледају „сурова“ почива на нама познатим мотивима друге врсте, који по себи нису неморални и имају ту последицу тек у вези са дечјом безазленошћу (упореди стр. 133). Необуздан дечји нагон за кретањем, његова љубав према растурању, његова радозна-

лост која жели да продре у унутрашњост сваке ствари, све то је активно без обзира на последице, па било да се ради о некој играчки или о некој живој животињи; а у таквим тренуцима потпуне преданости не постоји никаква свест о мукама, произведеним на тај начин. Могућност да се педагошки утиче на такво понашање најбољи је доказ, да код нормалног детета такви случајеви не показују урођену карактерну црту, него само да оно „не мисли на то“. У том погледу могу успешно утицати озбиљна опомена и поука, пример васпитача који строго избегавају свако мучење животиње и њено непотребно убијање, можда и мали пример са дечјим телом: како то боли кад га уштину или огребу по нози.

Можда не би било сувишно у овој вези скренути пажњу на то, да упућивање у прављење зоолошких збирки (лептира, буба итд.), поред све вредности за знање, има и своје морално-педагошке недостатке. Бар у овим раним годинама, дете је још сувише мало да разликује између дозвољеног и недозвољеног господарења животима животиња, а у својим осећањима још неодређено, да не би лако могло да отупи своја осећања сажљења према њима.

Поред суровости која се објашњава неразумевањем, постоје и таква мучења људи и животиња која произлазе из неког уживања у дражењу. Врло рано се буди задовољство од изазивања, које није ништа друго до једна врста борбене игре; дете које дражи некога у игри, ужива у својој свести о моћи, својој надмоћности над оним кога изазива. Истина, као што знамо, границе између игре и збиље нису код детета строго повучене; зато дражење може да се изопачи. Игра уживањем у туђој ште-ти може постати стварно уживање; радост због своје моћи може да отупи способност саосећања са туђим болом; на тај начин безазлено уживање у дражењу приближава се стварној суровости и злурадости.¹ Стога васпитач треба да је на опрези, да би благовремено зауставио прекомерно уживање у задиркивању и спречио образовање бездушности као карактерне црте.

Досад поменуте изворе сурових поступака — неразумевање, моторну необузданост, изопачено уживање у дражењу и изазивању — може допуњавати и утицај друштва. Јер, напуште-

¹ Примере за то дао је Ерих Штерн.

на деца, деца преступника и оних родитеља коју сами родитељи злостављају, врло лако постају оно што свакодневно виде око себе и подражавају. Напротив, питање је, да ли у ово рано доба игра неку улогу и мотив полно-психичке суровости, који психо-анализа поставља на прво место. Као што је познато, под „са-дизмом“ се подразумева тенденција за полним узбуђивањем помоћу злостављања другог. Али мали дечко, који у љутини удари својим бичем неког друга, није већ због тога садиста, што у полним аномалијама одраслих бич често игра улогу сред-ства за надражење.

4. САОСЕЋАЊЕ И АЛТРУИЗАМ

Кад већ анализа невредних дечјих особина води до тога, да се мора одбацити теза о апсолутно себичној, чак злочинач-кој природи малог детета онда слика постаје још јаснија пока-зивањем позитивне улоге, коју у овом узрасту играју несебична осећања и жудње. О љубави смо већ говорили; сада је потребно рећи нешто о саосећању и алтруизму. Испољавања ових пра-ваца тежења нису можда тако упадљива као малочас поменуте супротне појаве, али су тим важнија.

Стварно: већ дете од две или три године способно је да се уживи у туђ бол, не само у том смислу што би се заразило осећањима другог, било с њим жалосно или уплашено, због његовог плача расплакало се и само — то би била само суге-стија осећања —, него и у вишем смислу, што се пренесе у другог, тежи да се идентификује с његовим страхом, болом, трпљењем, да га теши, да му помогне, или чак да га освети.

Постоји о сажалењу код деце једно испитивање у маси од В. Бека (Воеск); истина, метода која је примењена апсолутно је неупоредљива по егзактности са посматрањем поједине деце. Бек је послао великом броју родитеља табакe са питањима на која треба одговорити, са молбом: „да му опишу случајеве јасно израженог сажалења код деце“, по могућству са поједи-ностима о предмету, поводу и изразу сажалења. У овом по-ступку није могуће ни створити суд о психолошким способно-стима сарадника, нити поверити да ли се саопштавају случајеви

на основу скорашњег посматрања или неодређеног сећања. Ипак, испитивање може да пружи бар приближну претставу о разноврсности и статистичкој расподели израза сажаљења, који се јављају код деце.

Бекова статистика садржи 408 случајева о узрасту од 1;0—6;0, који нас интересује, и они су подељени на годишта овако:

Узраст:	2.	3.	4.	5.	6.
Случајева:	66	95	94	93	60

Понешто скептички смо расположени према поузданости посматрања због мало вероватних многобројних случајева сажаљења у другој години живота.

Интересантнија је подела према предметима осећања. Сажаљење се односило на:

	Случајеви саосећања	Процент свих случајева
Чланове породице	145	35 $\frac{1}{2}$
Друге људе	59	14 $\frac{1}{2}$
Животиње	88	21
Мртве предмете, лутке, биљке	56	14
Насликане или у причи описане људе и животиње	60	14 $\frac{1}{2}$

Према томе, тачно половина случајева сажаљења односи се на људе. Од ових на првом месту стоје чланови породице. Али се показује ипак, да са све већим узрастом расте број других људи који спадају у видокруг, или боље у круг осећања детета.

С године на годину опадају случајеви саучешћа према мртвим предметима, а расту случајеви сажаљења према животињама.

Способност детета да се пренесе у бол неког другог, зависи првобитно најјаче од осталих емоционалних веза које је дете имало са њиме. Осећање за некога је предуслов за осећање са њиме; на земљишту резонанције љубави и нежности најлакше је могуће оно инстинктивно заједничко треперење сопственог осећања са осећањем другог. Тако је разумљиво, што се најјача осећања сажаљења у раним годинама односе на мајку.

Гинтер 3;0. „Мајка се спотакла преко степена који воде из једне собе у другу. Гинтер покушава одмах да помогне мајци која лежи на поду, дува да би олакшао болове и уплашено пита непрекидно: је ли већ добро? Да не би деца приметила њене јаке болове, мајка иде у другу собу. Онда Г. узима клупицу за ноге, принесе је вратима, попне се на њу, притисне кваку и виче нежним тоном непрекидно: је ли већ добро? Затим се врати к месту несреће и уклања једну ведрицу која је била тамо те је мислио да је она узрок саплитања, говорећи да он хоће да избегне сличне случајеве.“

Али однос између сажалења и љубави може имати и обр-тан правац: сажалењем се може појачавати љубав.

Хилда 4;7. „Мајчина слабост изазвала је код Хилде двоструку нежност. Често је она сажалевала болесницу: сирота мама — и питала да ли може да јој донесе нешто да пије, грли је и љуби чешће него иначе.“

Хилда 5;7. „Ту скоро мајка се није осећала добро и рекла да ће морати лећи. Хилда је одмах постала нежна и, приљубила се уз мајку и казала значајне речи: мама, ја те много више волим кад си болесна.¹

У овој појачаној нежности лежи нарочита компликација осећања: ту се алтруистичка осећања укрштају са скривеним више или мање себичним. Кад мајчина слабост није сувише велика, дете зна да пружа прилике за пријатно седење код мајке на кревету и слушање њених прича или онога што она чита. Дечје осећање личности појачано је због сопственог здравља и способности да помогне; промениле су се одједном улоге између онога који пружа и онога који прима помоћ. — Поред свега тога долази још привлачна сензација, коју пружа болест и необичне, измењене остале околности.

Да изнесемо два примера који показују како се наивно понекад могу показати ови већином скривени мотиви:

„Приликом горе поменуте мајчине болести казала је Хилда 4;7 једне вечери тоном пуним очигледног задовољства и наде: мамиче, ако сутра будеш опет болесна, ја ћу ти дати хлеб са маслом.“ — Кратко време пре тога били смо са Х. у зоолошком врту. Она је чула да је један мајмун болестан и згранула нас својом изјавом: хоћу да видим како лепо је мајмун болестан. — Овде је жеља за сензацијом потпуно прогутала сажалење.“

Уосталом, сажалење према укућанима испољава се не само

¹ Ова примедба интересантна је и стога, што показује да су изузетно већ деца од 5½ година способна за спонтано самопосматрање.

кад већ постоји нека непријатност, него и за оне које су могуће или их дете сматра као могуће. Тако и афекти дечјег страха нису увек себичне природе. Први трагови овог страха за друге врло су слични раније описаном страху од необичног, само што сада оно није опасно за само дете.

Хилда је видела 2;3 први пут како је новорођени братић предат мајци на груди да доји. Она се уплашила и казала: ома дотово (= то треба што пре да сврши) и почела да плаче. Слично се говори и о другој деци, која мисле да беба уједа мајку. — 2;5 кад је једна тетка села у љуљашку и љуљала се, Хилда је узвикнула уплашено: остави, остави. — После се забринула за оца кад се он клатио на једном обореном стаблу и кад се попео на један висок нагиб на путу итд. — Упоредити и Гинтеров страх за сестру у циркусу описан на стр. 253.

Поред породичног сажаљења, јавља се још један његов облик. Основа сваког правога социјалног и каритативног рада је саосећање са болом и трпљењем других створења без обзира на лице и на остале емоционалне односе — карактеристично је да и ово социјално сажаљење показује прве трагове свога присуства већ у раним годинама детињства.

Хилда 3;6½ „Приликом једног разговора речено је да сиромашна деца немају ципела и чарапа. Хилда је онда казала: Ах, онда су дечје ноге хладне; (весело): онда морамо за ту децу купити ципеле и чарапе и рукавице — и она је набрајала многе ствари које морамо купити.“

Бек је добио у одговорима на своје питање 11 случајева сажаљења мале деце према богаљима, 22 примера сажаљења према друштвеној беди; у овим случајевима изражава се готово увек, жеља да се помогне поклонима као и у горњем примеру.

Наравно да ту и поука родитеља не остаје без утицаја. Социјално сажаљење се много појачава кад родитељи скрећу дечју пажњу на знаке сиромаштва и оскудице, и сами испољавају своје сажаљење, сузбијају дечју вољу за потсмевањем и потстичу дете на даровање и помагање са саучешћем (упореди пример Скупиновог сина стр. 480/1).

Спонтаност дечјег сажаљења показује се нарочито јасно тамо, где не може утицати пример одраслих. То важи за многе случајеве сажаљевања животиња (која према Бековој статистици сачињавају пети део свих случајева сажаљевања). Понекад дете погрешно замисли животињу према човеку и приписује јој болове и невоље које она нипошто нема; понекад оно

наивно осећа онде где смо ми старији отупели, нпр. сажалење према животињама које нам служе за храну.

Скупинов син видео је 2;8^{1/2} како су чупали перје једном ћурану, тако да је већ један део груди био го. Дечко је са пуно пребацивања казао куварици: Ах, Ана, не мораш скинути одело са сиротог ћурана — тако је хладно (I, 161). — 5;11 однео је он једног повређеног лептира са земље опрезно на један пањ и казао: Ходи, сирото моје, да те не поједе зэка (II, 173).

Такви случајеви, који се јављају слично код све деце, истовремено доказују, како је погрешно тврдити да је суровост према животињама општа и стална особина раног детињства.

Последња група коју је поменуо Бек односи се на нестварне индивидуе, дакле на људе и животиње насликане или из приче. Управо стога, што се код детета тако лако избришу границе између стварности и привида, осећања за таква фиктивна бића каткада су тако интензивна, да мало заостају иза саосећања према стварном болу. Код малог детета већ постоји „страх и сажалење“, два осећања која су предуслов за свако поетско стварање, како је увидео већ Аристотело; оно осећа са Црвенкапицом не много мање него кад би му се причало о некој стварној несрећи у суседству.

Један од Бекових случајева гласи (стр. 89): „Кадгод су једном дечаку од 5^{1/2} година читали из књиге са сликама о краљу Орашку и сиротом Рајнхолду, у којој је Рајнхолдов отац умро а мајка се сама морала старати о болесном детету, он је скривао сузе и правио се увек као да му је упало нешто у око, и миловао своје родитеље; при посматрању књиге са сликама гледао је увек да прескочи то место.“

Потребно је споменути још једно нарочито мешање осећања сажалења: оне случајеве у којима симпатија за онога који трпи изазива антипатију према проузроковачу бола. Иста потреба одбране, која се показује кад само претрпи неку штету, испуњава га и према (стварним или уображеним) угњетачима других; и тако живе у непосредној близини мека осећања сажалења и окрутна осећања мржње или освете. Види се како дубоко урођен мора бити инстинкт испаштања у човеку, кад се буди тако рано, и то у приликама које се не тичу сопствене судбине.

Бек саопштава низ случајева, у којима један брат или сестра устаје за другог кога туку и сам напада онога који кажњава.

Скупин 3;11^{1/2}. „Дечко је увек много љут кад отац у шали ради тако као да хоће мајци да учини нешто нажао. Онда је он спреман, као мали булдог, да јурне у погодном тренутку на оца, буни се против њега и труди се да га задржи свим средствима.“ (II, 88).

И други облици сажаљења (према животињама, замишљеним бићима) могу се повезати са потребом освете; при томе каткад афекат мржње порасте управо неограничено — као што показује Скупинов пример — и није више ни у каквој сразмери са предметом сажаљења; борбеност дечка постаје једини циљ.

Скупин 3;11. Видео је руске сарделе и тражио да му се прича о њиховом хватању. „Судбина животиња тако га је дирнула, да је грдио људе који су хватали тако љупке рибе; ту је показао врло сурову машту: Али то су невоспитани људи кад убијају сироте рибе, — ја ћу их тући и истругати и отсећи им главу и груди и руке и истерати очи, а комадиће ћу бацити у воду, и онда ће доћи лабуди и појести.“ (II, 84).

Скупин 4;7. „Много га је дирнуло кад је данас посматрао на слици једну сцену из рата, у којој је један војник убио другог. Он донесе своју пушку, стави цев на саму главу непријатељског војника, повуче обарач и — одахну: Тако, сад сам га убио зато што је убио другог војника.“ (II, 126).

Сигурно је да деца већ рано негују осећања према другима; али, да ли су способна и за алтруистична дела?

Овде опет морамо направити разлику међу различитим врстама алтруистичног понашања.

Неки поступци нису ништа друго до непосредни инстинктивни изражајни покрети неког јаког осећања; и пошто су спречавања изражајних покрета код детета просечно далеко малобројнија него код одраслог, то морамо код њега очекивати много већи број таквих поступака. И стварно, сажаљење се често претвара непосредно у покушаје тешења, предузимања помоћи, или у одбранбене акте против угњетача другог — већ раније смо дали примере за све овакве поступке.

То још није алтруизам у правом смислу, јер недостаје још свест о сукобу између сопственог и туђег интереса и одлука у корист овог другог. Пример за то је баш пружање помоћи. Задовољство од самосталног рада и пријатна свест о моћи, утичу често такође у овим поступцима заједно са саосећањем за онога коме је потребна помоћ (упореди пример на стр. 542).

Један други облик алтруизма у клици јесте „давање“, које постоји већ у другој години живота. Очигледно је, да је сасвим

елементарна потреба да и други учествују у неком задовољству које имамо сами. Тако је Хилда 1;2 казала, после сваке кашике супе коју јој је пружала мајка: мама једе, и није отварала уста за другу кашику док и мајка није привидно узела једну. Познато је како воле деца да дају другим да гризну мало њиховог колача или земичке. Дакле, за њих већ тада „подељена радост -- двострука радост.“

Али, са овим се исто тако врло рано може повезати примитивно осећање правде, које се увреди кад други не добије исто што и само дете. Нарочито тамо где су браћа и сестре навикли да раде све заједно и уживају у свему подједнако, детету постане по себи разумљиво да кад нешто добије захтева исто и за брата или сестру¹. Зато „јединче“ има много мање повољне услове за развијање алтруизма него дете које има браћу и сестре.

Гинтер 1;10^{1/2}. „Кад му се да комад чоколаде или колача, одмах се чује његово питање: Хилда? И ако онда добије други комад не мисли да га задржи за себе, већ га одмах носи сестри.“

Али не потраје дуго и прави алтруизам се развије из ових почетних стадиума. Од емоционално обележеног рада за друге постаје смишљен; дете је у стању да сузбије свој лични интерес, ма да га је свесно, и да причини другоме радост или му уштеди непријатност. Наравно, ту се још не ради о тешком одрицању и великим жртвама; све се одиграва још у малим размерама дечјег живота; и против напада себичности је овај алтруизам слабо наоружан, нарочито кад треба да се бори дуже време, о чему смо дали један драстичан пример већ на стр. 409/10. Ипак остаје да важи основна чињеница, да је свестан активан алтруизам могућ већ од треће године.

Тако се Гинтерово некористољубље испољило око 2;6 више пута на овај начин: „Седели смо код стола; донета је нека посланица и Гинтер је већ почео да једе. Тада се неко потужио: „Ах, ја немам ка-

¹Јавља се покатакд питање, да ли постоји „урођено осећање права“; психологија детета изгледа да показује да оно има више корена. Навешћемо: инстинкт одмазде (стр. 468), потреба једнаког важења са другима (стр. 469), инстинкт откајања (стр. 479, 491) и разумевање за унутрашњу логику казне (488), напослетку горе поменуто признање истог права другоме.

шику", — и одмах, без икаквог потстицања, Гинтер престаје да једе и пружа своју кашику. Морао је неколико минута да гледа како други једу, али није постао нестрпљив нити је тражио другу кашику, него је чекао мирно док су му је донели."

Хилда 3;11. „Мајка је узела из чиније за супу све комаде мркве и дала их на Хилдин тањир. На то ће Хилда: Па и Гинтер треба да добије мркве, не мора све Хилда да има, и добровољно отступи брату један део.“ — „Мајка изјављује да ће пити из Хилдине чаше кад она буде испила, али је не жури да учини то што пре. Хилда је онда испила одмах све из своје чаше и казала: Сад може да пије мама, зато сам пила тако брзо.“

Кад је детету постало једном јасно, да с обзиром на друге мора да сузбија своје жеље или се одриче пријатних ствари које има, онда могу и васпитна средства утицати на снажење алтруизма.

„Хилда је 4;8½ почела ноћу да плаче због неког незнатног бола; устајала сам већ више пута из кревета и ишла к њој у другу собу. Хилда је уздисала и јецала непрекидно и звала ме. Напослетку јој рекох, стојећи поред њеног кревета: „Добро, остаћу овде, ма да сам врло уморна и ма да ми је много хладно, док не каже сама Хилда да могу ићи у кревет“. После два или три минута чуло се из јастука: Мамице, можеш ићи у кревет, ја ћу бити добра. — И она је мирно заспала.“

Скупин 5;2½. Дечка су неколико пута узели са собом, „кад смо носили старо одело некој врло сиромашној породици. Пре прве такве посете тражили смо од дечка да понесе нешто својих играчака за три детета сироте породице. Али, он се спочетка бунио и тврдио да су то његове ствари и њему још потребне, те се напослетку одлучио да одабере неке оштећене или старе, одавно остављене играчке. Али, кад је видео како се деца и њима радују, поклањање му је причинило велико задовољство. Идући пут је био далеко дарезљивији, пронашао је по својој вољи играчке и скакао по кући радујући се унапред, замисљајући весеље сиромашне деце. Луче је сам од себе опоменуо да је време да носимо нешто сиротој деци, а пошло нам је за руком да га придобијемо да понесе једну играчку од које се спочетка нипошто није хтео одвојити.“ (II, 170/171).

На овом месту да додамо нешто о теми, која је изнета у новој књизи брачног пара Кац: „Gespräche mit Kindern“. То је проблем исповести. Психолошка питања гласе: да ли су деца способна да дају себи и другима накнадно рачуна о добрим и рђавим поступцима? Да ли имају потребу за тим? Како

утиче такво „исповедање“ на саму децу? Педагошко питање гласи: да ли развијају код њих потребу за тиме?

Д. и Р. Кац потврдно одговарају на оба питања. Међу разговорима које су они објавили налази се велики број таквих „исповести — разговора“, који су обично вођени увече непосредно пред дечје спавање. Водили су рачуна о томе, да се деца сете не само својих ситних погрешака него и добрих дела, да не би створили једнострану свест о гресима, затим о томе да не кажњавају накнадно. Мањи дечко, од 3¹/₂ године, тек је постепено развио донекле разумевање за такве разговоре; старији брат, имао је у својој шестој години, према схватању родитеља, пуно разумевање за разговоре и пун психички доживљај олакшања од исповести. Прво ћемо дати један пример.

Т. 5;1, Ј. 3;5.

Мајка: Јеси ли урадио нешто рђаво?

Т.: Тукао сам тетку О.

М.: Зашто си тукао тетку О.?

Т.: Јер је срушила нашу железничку станицу. Требало је да је поново сазида тачно како је била.

М.: Јеси ли био рђав и према старатајци?

Т.: (Ћутање, после паузе) Не знам.

М.: Јеси ли урадио још нешто рђаво? Да ниси био непослушан?

Т.: Шта је то непослушан?

М.: Непослушан си кад те нпр. тетка О. зове, а ти нећеш да одеш.

Т.: Мама, ја сам побегао тети О. и онда ме је отерао тата, а онда сам дотрчао к теби.

М.: Јеси ли био непослушан пре подне?

Т.: (Дуго размишља) Не.

М.: Јеси ли завршио посао, започет данас.

Т.: Да, направио сам огњиште.

М.: Јеси ли спаковао све?

Т.: Да, добро сам спаковао кутију с коцкицама за зидање.

М.: Јеси ли појео све са свог тањира?

Т.: Не све, али јело сам појео све.

(Мајка иде к Ј.)

M.: Јеси ли био данас неваљао?

J.: Не.

M.: Јеси ли дао да те умију?

J.: (Збуњено се смеје) Не.

M.: Јеси ли појео све са свог тањира?

J.: Да.

T.: (Допузи, намигује оком). Није све појео. Мама, ја сам данас тукао штапом старатајку.

M.: То је рђаво. То не смеш.

T.: Али старатајка је била дрска, она је сломила даску на сандуку за играчке.

M.: Не сме се тако нешто рећи о старатајци; она није намерно сломила даску. — (Дуже ћутање).

T.: Мама, зашто ти нас питаш?

M.: Да видите шта сте радили рђаво и не чините то више.

T.: Али мама, онда једног дана да не питамо, да видимо шта ће онда бити.

M.: Ја вас и не питам сваког дана; понекад, кад морам да изађем, и онда вас не питам.

Не могу дати коначан суд о вредности ове методе, пошто мени самом недостаје искуство о таквим разговорима са исповедањем деце. Али ипак да истакнем неке мисли.

Не може се сумњати у то, да исповедање има за дете — као и за све људе — значај срећног ослобођења душевног притиска. И где деца осећају спонтано потребу да олакшају неки мањи или већи грех признањем, одрасли васпитачи треба све да учине да би олакшали тај процес. Штавише, они треба само опрезно да приправе исповест, кад су уверени да опажају, да је дете душевно оптерећено а још нема храбрости и не зна пут да се испољи спонтано. Ипак је велики пут од оваквих васпитних мера до редовног свакодневног разговора са исповедањем. На међу се три разлога за двоумљење:

1. Исповест се већином изазива у ситуацији у којој се дете више унутрашње не бави — добрим или рђавим — делом које треба да спомене. Често му је потребно дуже присећање, које показује да се ради о душевно завршеним стварима¹. Дакле, исповест је неорганска.

¹ Потискивање се ретко налази у овим ситним гресима малог детета.

2. Разговор због исповести може лако добити карактер школског испитивања. Јер, родитељи највећим делом питају о догађајима, који су им већ познати, о којима само хоће да утврде, да ли их деца још знају и мисле на њих са одговарајућим одређивањем њихове вредности. Мали Т. има прилично право, кад са своје стране поставља мајци питање које зачуђује: *Мама, зашто ти нас питаш?* Одговор који даје мајка на њега изазива следећу сумњу.

3. Исповест изазива свесност која не одговара овом узрасту. Иако покаткад већ мала деца у уској вези са делом имају осећање, да ли је оно дозвољено односно недозвољено, и показује знаке да су собом задовољна или имају бригу савести, ипак би требало те зачетке познавања себе и суђења о себи неговати да расту полако, а не вештачки, као у стакленој башти поновним дозивањем у свест после више сати. То наводи на прерано мудријашење и размишљање и може неку децу довести до претерано тешког схватања својих ситних престапа, од неке може створити фарисеје, тиме што их научи да региструју сва своја добра дела — укратко, може у моралном погледу прерано разбити дечју простодушност.

Снага ових двоумљења зависи, очигледно, од природе деце и начина на који родитељи воде разговор. Д. и Р. Кац су убеђени да је за децу структуре њихове деце разговор са исповедањем одлично васпитно средство; али уопштавање ове педагошке методе и њена примена од стране родитеља и васпитача без специјалне психолошке осећајности, може лако да има нежељене последице.

Глава XXXVII

УСЛОВИ И УТИЦАЈИ КАЗНЕ

Да имамо да пишемо педагогику раног детињства, морала би ова глава да буде једна од најопширнијих. Међутим, у психологији морамо бити кратки. Јер ми смо већ на многим местима све књиге наишли на разноврсне психолошке чињенице на које се односи педагогика кажњавања. Имамо само да их групишемо, осветљавајући их на делимично нов начин, као и да додамо неке допуне.

Лепе речи Шлајермахерове: „Казна мора да буде у васпитању количина која опада“ тачна је и онтогенетички и филогенетички. У животу појединог детета има са све већим узрастом све више да нестаје негативно васпитно средство казне пред позитивним: примером, сугестијом, вежбањем воље, поуком, оспособљавањем за самостално суђење. Према томе, педагогика раног детињства најмање се може одрицати неких казни. Али, у животу човечанства ограничавање кажњавања је право мерило за висину моралне културе. Зато се данас кажњава мање и разумније него у ранијим столећима, мање у више култивираним слојевима него у заосталијим. Укратко да разматрамо, у којим околностима је потребно кажњавање у раном детињству и у ком облику оно најбоље душевно утиче и педагошки је оправдано.

1. УСЛОВИ КАЖЊАВАЊА У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ

Кажњавање је прво неизбежно да би се предусрели нецелиходни поступци, чију нецелиходност дете не може да разуме и процени. Разлози осигурања живота, здравља, чистоће, реда и штедње, домаћи и полициски прописи захтевају, да многе

акције, које је дете склоно да врши у својој наивности, добију натпис „недозвољено“. Дете не треба да сише прст, да прави ружне гримасе, да запрља тек очишћену собу, да поступа са скупоценим стварима — сат, стаклено посуђе — као са играчкама, не треба да их расклапа, да гази траву, да се нагиње кроз отворен прозор итд. И пошто је недовољно само забрањивање, с обзиром на дечју заборавност и његово повлађивање тренутном афекту, то се морају створити јачи механизми за спречавање помоћу асоцираних непријатних афеката. Дакле, догде казна још нема моралан значај него само служи застрашивању; она треба вештачки да изазове утицај сличан ономе који се у природном облику изражава пословицом „Парен кашу хлади“. Истина, циљ застрашивања може постати лако илузоран ако се не поступа штедљиво са казном. Ако се дете претрпа читавим системом забрана, и стога мора да их крши непрекидно те бива строго кажњавано, оно више није у стању да асоцира непријатност од казне са одређеним облицима поступања те да тако навикне да их избегава. Штавише, општа је реакција, која се постиже тиме, оштра и уместо застрашивања.

Други мотив кажњавања имамо у сукобу воља васпитача и детета. Потребно је савлађивање дечје самовоље и пркоса (стр. 498 и д.) не само стога што је циљ васпитачеве воље, углавном, вреднији и мора се постићи у интересу самог детета, него и стога, што се дете мора да оспособи за самосавлађивање и покоривање неком ауторитету. Тако се и ту не може избећи кажњавање. Истина, потребно је имати увек на уму, да су и самовоља и буђење само рђави облици једне по себи вредносне склоности, његове тежње за самосталношћу. А пошто васпитање за послушност није циљ за себе, него само припрема и предуслов за више циљеве: васпитање за самоодговорност, то се морамо чувати да побијање самовоље не постане убијање самосталне воље. Чак ни за рано детињство не сме ропска послушност и крути механизам бити ознака васпитних циљева¹.

Напоследку, трећи предмет казне су такви поступци који се сматрају као знаци рђавих карактерних црта: прождрљивост, не-

¹ Против прецењивања послушности као основне врлине устају такође Д. и Р. Кац I, 96/7.

искреност, суровост итд. Овде мора педагогика кажњавања бити нарочито опрезна. Прво, већ то је погрешно, говорити о „карактерним цртама“ код малог детета. Сигурно је да дете доноси собом неке склоности, али оне првобитно још нису детерминирани у једном смислу, него се тек развијају — под сталним утицајем околине — у овом или оном правцу у трајне особине. Али, међу утицајима околине сама казна је један од најважнијих. Она може, ако је сувише честа и строга, да наметне детету једино одбранбено средство које му стоји на расположењу: скривање и порицање, и тако пробуди или бар ојача склоност притворству и упорности. Дакле, непедогошко кажњавање потпомаже понекад оно што треба да сузбија. По себи се разуме, да тиме не бранимо начело „како иде нека иде.“ Требало би само више ценити вредност других, позитивних васпитних средстава, а казни, кад је нужна, дати карактер благог испаштања, разумљивог и за дете. Одрама ћемо показати примерима да дете има за то финије осећање, него што одрасли обично мисле.

Једна даља тешкоћа за кажњавање противморалних поступака лежи у њиховом тумачењу. Јер, одрасли врло лако просуђују рад детета мерилима свога сопственог морала, назову нпр. лажју нешто што има само спољашњи облик лажи, не дајући себи рачуна о томе, да психолошки услови те појаве код детета могу бити сасвим другачији од оних које они познају из психе одраслих. Дакле, недостатак у психолошком знању води ту до погрешног ригоризма, који тражи од детета врлине за које оно још није способно, и пребацује му и приписује грехе са којима се оно преурањено упозна тек на основу ових пребацавања. Колико деце би ишло кроз живот још дуго у рајском стању непознавања лажи, кад им се не би речима осуде: „ти лажеш“, и казном која им следује наметало пре времена са знање, да постоји тако нешто као лаж.

2. ОБЛИЦИ КАЖЊАВАЊА ПРИЛАГОЂЕНИ ДЕТЕТУ

Већ раније смо споменули и обеснажили распрострањено схватање: да се баш код малог детета мора у великој мери примењивати телесна казна, јер дете још није приступачно фи-

нијим казнама. Стварно осетан телесни бол изгледа да је оправдан као казна само у једном случају: као средство за застрашивање од понављања поступака опасних по живот (нпр. пентрање на отворен прозор).

Али свуда онде, где казна не треба само да застраши, већ истовремено и да васпита, постоји први захтев да дете разуме казну као такву. То разумевање се развија из свести, да казна следује делу као његова природна последица. Могло би се говорити о потребној „логици кажњавања“.

У овом смислу може једна шљиска по руци да буде оправдана, кад — као у тако многим случајевима — је ова била орган који греша. Али, овде није више у питању телесно задат бол, него само симболичко кажњавање преступа, за који је одговоран тај орган¹. Како рано дете стекне разумевање за то, показује пример на стр. 501; следећи је из нешто доцнијег доба:

Ева2;8. „Ева, која нарочито воли масло, покушала је данас да га скине са моје земичке. Ја сам јој то забранила, али је она поновила покушај и добила онда шљиску по руци — плачући скупила се она на софи и неко кратко време није хтела да зна за мене.“

Као природну последицу неког дела сматра дете такође и социјални повратни утицај: ко се не прилагоди заједничком животу с другима, искључује се из њега. Стога „казна искључења“ спада међу најутцајније; код наше деце она је годинама најбоље утицала, и то баш у случајевима у којима други родитељи мисле да се не може изаћи на крај без батина.

Хилда 1;8^{1/2}. „Кад Хилда пркоси и не прима лепу реч, оставим је саму у споредној соби да се исплаче. После кратког времена одем на врата и питам: „Хоће ли Хилда опет да буде добра и да дође мами и тати?“ — Одговор је увек: Да. Онда је узмем к себи и пркос је обично тиме побеђен.“ — 1;9. „Показивање прстом на споредну собу, у којој је неколико пута Хилда била затворена, довољно је без икакве изговорене претње, да прекине дечји плач и одмах је врати игри.“

Дете нешто вишег узраста може да осети као казну већ и много лакше социјалне конзеквенције неког дела. У четвртој години може му причинити прави бол већ сама свест, да је пала

¹ Врло слично мисле такође Д. и Р. Кац (I, 114 и д.) о „симболичкој шљиски“, која је далеко испод прага телесног бола, а ипак може дубоко да погоди дете.

сенка на хармоничан, весео однос љубави према родитељима. Истина, такве појаве претпостављају, да финији душевни покрети у односима између родитеља и деце нису угушени честим и оштрим казнама.

Хилда 3;9. „Против непослушности користи увек претња другом собом, или сам начин којим кажњавам дете речима или ћутећи. Ништа јој није страшније него кад ме види „жалосну“, и онда моли скоро плачући: Али мамице, ти изгледаш толико жалосна; буди опет добра! — и брзо заборавља своју сопствену жалост. Отпре неколико дана, кад нешто згреши пита: Али још смем да те волим, мамице?“ — „Често и не грдим децу кад су Јогунаста него их само погледам љутито или ожалосћено, и већ постигнем преокрет. Деца не могу ни два минута да издрже, да је мајка жалосна — ја сам добар, — чује се са јецањем, и тако никад не долази до дуготрајних несугласица; а после олује долази сунце.“

Казна као природна „последича поступка“ може имати и сасвим другачије облике од досад поменутих. Осећању такта васпитачевог остављено је да прилагоди врсту казне специјалном случају тако, да стварно одговара разумевању и осећању детета. Чак и привидно парадоксне мере могу понекад правити чуда. Разноврсност могућих облика кажњавања је бескрајно већа него што то и сања механичка педагогика батине.

Хилда 3;11. „Хилда је видела да је мајка одвојила кексе за служавку. Ови су стајали још неко време на столу и Хилда, не обуздавајући своју прождрљивост, зграби један на наше очи и одгризе од њега комад. Ја сам је грдила и захтевала љутитим тоном одлучно: „За казну појешћеш сада и други део Бертиног колача; одмах да си појела!“ Једна секунда згранутости (и ја сам узбуђено чекала да видим да ли ће се јавити утицај који сам желела), и онда страхан плач и риданье: Не, нећу га појести, то је Бертин кекс; држала је кекс далеко од себе. не усуђујући се да га баци. Нисам је присилила да га поједе — јер казна је учинила своје.“

Наравно, да ће нормално бити да се казни не присиљавањем на нешто добро, него његовим одузимањем. У млађим годинама биће врло утицајно пре свега одузимање посласица или неких јела при обедима (Упореди стр. 498/9). Доцније, поред уживања у вези са желуцем, играју и друга извесну улогу, те се принудно одрицање од њих може осетити врло јако (нпр. остати код куће кад се иде у шетњу, одузимање играчке итд.). Али, не морају то бити увек задовољства чије забрањивање утиче као

казна; у том циљу могу се искористити такође неки по себи индиферентни облици живота, који су за дете постали чврста навика и нешто по себи разумљиво.

Гинтер 4;7. „Синоћ је могао да трчи го по соби — „али не у хладан салон“ — опоменула сам га. — Отац је у салону засвирао дечје песме, што је врло привлачно. Он је заборавио опомену — тап, ена га у салону! Ја сам га ухватила, бацила у постељу и казала: „За казну данас те нећемо опрати.“ То му је било страшно. Дуго је доказивао да ће бити добар; али ја нисам попустила и он се морао покорити. Ударац би се брзо заборавио; забрана прања га је дубоко дирнула.“

Није увек тако лако спровести захтев да буде казна р аз у м љ и в а. У досад описаним случајевима дете је схватало везу између дела и казне као ефекта, али ипак има случајева у којима се човек превари у оцењивању способности дечјег схватања; онда казна може да промаши свој утицај.

Гинтер 2;6½. „Данас, док сам хранила Еву и била беспомоћна пред ситим Гинтером, попео се он успркос мојој забрани на столицу и узео са ормана јабуку и — после малог колебања на моју опомену — загризао је. Отац, који је позван у помоћ, даде Гинтеру добру шљиску по руци, од које је он узвикнуо; да би дечко поправио своју грешку, наредио му је затим отац одмах, да извади из уста одгризен комад јабуке. Са малом помоћи повраћен је један део залогаја на светлост дана, али је други део дечко појео са уживањем; још жваћући говорио је он озбиљно: добро (= укусно је). Кад је појео, опипао је левом руком десну, кажњену, и казао сад накнадно: ауу. А ми морамо при свем том бити озбиљни!“

Нарочито тешко је за дете да разуме казну која се не састоји само из тренутне реакције на погрешку, него траје дуже или чак и онда кад је дете већ свладало своје тренутну узрујаност.

Хилда 3;3. „Било јој забрањено код ручка, да узима свој тањир са компотом од боровница; успркос тога она га прождрљиво привлачи к себи. Казна: „Хилда неће добити за ручак боровнице.“ Она почиње јако да виче; затворимо је у другу собу, одакле она одмах виче своје: бићу добра! — и жели да добије свој компот. „Не, ако будеш добра, добићеш га за вечеру.“ Па ја сам добра, ја сам опет добра. Она, дакле, није схватала да се ради о двама казнама, одузимању компота што је узела тањир, и затварању у другу собу што је викала. Друга казна је престала пошто је „била добра“, али јој није ишло у главу зашто је прва морала остати на снази.“

Осетљивост према казни знатно се развија већ у току раног детињства. Најранији ступањ је чисто асоцијативан: казна утиче искључиво као непријатност асоцирана са делом, и тиме заплаши од његовог понављања. Други ступањ је логички: казна се разуме као природна последица која проистиче из поступака. Трећи, морални ступањ постиже се онда кад је дете свесно откајања казном; ту дете не стоји више према казни као онај који је само подноси: његова спонтаност се показује у томе што признаје казну као оправдану, па чак и осећа потребу за њом¹. Наравно да овај највиши облик свести о кажњивости показује само трагове у првих шест година детињства. Али, и ти трагови су врло важни; они показују на како погрешном је путу педагогика и политика кажњавања, која зна да употребљава казну само као зло које има да се природи и средство за застрашивање, а не као средство за морално самоваспитање.

Један пример за „признање“ казне изнели смо на стр. 469 о Хилди кад је била 4;3; као паралелу да изнесемо овде изузетно један пример из седме године живота.

Гинтер 6;9. „Деца су била позвана у госте; Гинтер није могао ићи, јер је дан пре направио више грешака. Хилда је богорадила за њега, да га ипак поведемо — на шта ће Гинтер: Не, ја не могу ићи с вама, треба да будем кажњен. Није он то казао да би можда био похваљен; рекао је то нешто скрушено, али категорично. Он је често поступао тако.“

Спонтана потреба испаштања показује се још очевидније тамо, где дете понекад покаже вољу и способност да преузме само извршење казне. Утврдили смо различите облике оваквог кажњавања себе.

О казни затвором забележено је о Хилди 1;10: „Хилда је данас била непристојна. Родитељи су је опоменули строгим „Хилда!“ и гледали је више секунда озбиљним, строгим погледом. Дете се онда без

¹ Позитиван став детета према казни може, додуше, имати свој корен у сасвим другом психолошком мотиву, у перверзном осећању задовољства у боловима. Русо показује у својим „признањима“ да на тај начин неке врсте кажњавања могу пробудити превремено осећање пожуде код детета и тако полни живот упутити неприродним путем. Истина, није више било прво детињство кад је први пут осетио утицај казне на задовољство; ипак морају и васпитачи малог детета мислити на такве могуће последице и узети то као опомену.

речи изгуби у другу собу, као да је у нашим очима прочитала неми захтев или као да је сама постала свесна своје кривице. — 2;2^{1/2}. „Кад Хилда пркоси, плаче или виче, ставимо је увек у угао или у другу собу. Али се понекад деси да она сама у таквим тренуцима захтева: угао! Ту скоро, кад је плачући изразила ту жељу и пошла збиља сама у угао, упитала сам је: „Је ли Хилда зла?“ Одговор: Да. После кратког времена викала као обично тихим гласом: Мама, мама! Упитала сам: „Хоће Хилда да буде добра?“ Одговор: да. Дозволила сам јој да изађе и она дотрча са речима: Долази добра Хилда!

Код истог детета постигли смо чак у четвртој години, да њој самој оставимо кажњавање шљиском.

3;5. „Хилда кажњава своје непристојне поступке често на тај начин, што се на наше строге погледе или на захтев, сама удари по прстима. До тога је дошло на тај начин, што сам јој једном казала: „Мајка те неће тући, удари се сама!“ Она је брзо примила тај начин кажњавања; понекад она предусреће нашу намеру да је казнимо и каже: Ја ћу се већ сама истући; и увек напрегне она нешто енергије и схвати ствар озбиљно. Тако својим поступком кажњава своје дело и успоставља тиме душевну равнотежу. (Раније је тражила да јој дам шљиску, увек кад је осећала да ју је заслужила).“

Глава XXXVIII

О ДЕЧЈОЈ ЛАЖИ

У оквиру ове књиге морамо се задовољити са неколико напомена о теми „лаж“. Као разлог напомињемо, што смо у једном другом делу врло опширно обрадили тај предмет, те овде упућујемо читаоца на њу¹.

Као што дискусија о лажи и лажљивости деце заузима много места у практичној (и раног детињства) педагогици, тако ближа анализа показује значајну чињеницу, да тема дечје лажи спада у психологију одраслих бар онолико исто колико у психологију детета. Јер, један велики део онога што се код детета зове лаж, јесте погрешно просуђивање одраслих; други део стварних дечјих лажи производ је утицаја који врше васпитачи; остаје само релативно мали део, који има своје спонтано порекло у дечјој души.

Лажи су свесни погрешни искази, који служе томе да се постигну неки циљеви помоћу обмане других. Дакле, за разлику од других врста погрешних исказа, праву лаж обележавају три ознаке: свест о нетачности, намера обмане и свесна намера да се постигне нешто. Првим двама ознакама разликује се лаж од обмане сећања, трећом од фантастичне измене исказа. Постојање сва три момента претпоставља већ релативно висок сту-

¹ У монографији од К. и В. Штерна: *Erinnerung, Aussage und Lüge in der frühen Kindheit*. Из ње смо узели неке одељке од речи до речи. — Од новије литературе да споменемо: Franziska Baumgarten: (*Massenstatistik und psychologische Analyse der Lügen von Schulkindern, auf Grund von Selbstaussagen der Kinder; Bibliographie*); Otto Kaus (*Psychoanalytische Studie über die Entstehung der Kinderlüge, im Sinne der Adlerschen Theorie; Lüge als Versuch einer Kompensation des Minderwertigkeitsgefühls*); Пажингеров прилог у зборнику: »Die Lüge« (*Bericht über Erhebungen bei Schulkindern*).

пањ душевног развоја. Суђење мора да је већ толико напредовало, да може схватати разлике између истинитог и погрешног, а погрешном давати изглед истине. Детерминирајућа тенденција мора да је завладала већ толико, да је у стању да приреди и подреди намеру обмане циљу коме се тежи, овоме опет делимичне радње потребне за спровођење обмане. Већ из тог разлога не сме се сматрати као могуће сувише рано јављање стварне лажи. Појаве, које изгледају у првим годинама живота као такве, највећим делом су или привидне лажи (тј. начини понашања који само споља изгледају као лажи), или зачеци лажи (тј. тренутни покушаји лажи, који у следећем тренутку већ уступају место некој детерминирајућој тенденцији).

Напоменули смо већ на страни 300 како је погрешно објавити за лаж измену исказа у игри. Истина, с друге стране (стр. 299) морали смо скренути пажњу на то, да пребујна машта може да отупи код детета осећање за нужно разликовање стварности од привида, те да на тај начин посредно потпомогне његову склоност ка лажи.

Знатан део привидних лажи почива на томе, што се говор и мишљење детета налазе још у прелазном стању између понашања које је афективно-вољно и констатује чињенице, а у које се ми одрасли тешко можемо уживети. Она говорна средства која нама служе за потврђивање и одрицање чињеница, употребљава дете искључиво за изражавање свога афективног става. Зато звучи као тврђење оно што је жеља — као порицање оно што је само одбрана.

Има доста извештаја о томе, да деца од једне до две године лажно покажу да имају нужду, само да би их узели из постеље или са столице. То долази отуда што се реч за нужду не схвата у њеном тачно ограниченом значењу, него је честим асоцирањем добила вредност сигнала, на основу кога се увек врши жељена промена — и тако проста жеља за променом чисто асоцијативно изазива ту реч.

Нешто слично може бити и код показивања болова који не постоје. Тако не постоји у овом случају лаж, коју извештач Амент¹ обележава као такву:

¹ Амент II, 82.

Једна девојчица је 1;9 боловала средње богиње и одговарала на сваки за њу болан додир једним „јаојао“, после чега су је остављали на миру. Стога је она и доцније често говорила љутито: не, јаојао, — кад је хтела да је не дирају у њеној преданој игри. Оно јаојао није требало да значи „боли ме“, него само да одбрани: „остави ме на миру.“

Често се тежња за избегавањем нечег мучног изражава речју „не“, која онда личи на кратко одрицање ма да то не мора да буде.

Хилда је 2;6 јако ушинула брата. Кад смо је доцније потсетили на то: „Ти си брату причинила бол“, узвикнула је она са изразом нерасположења: не, не — чиме није хтела да порекне да му је причинила бол, него само да искаже жељу: нећу да слушам више о томе, нећу да се сетим тога.¹

Из тих одбранбених реакција развијају се затим следећих година поступци, који се могу сматрати као зачеци лажи. Сваки човек у ситуацијама чијих се последица боји, има прво тежњу да се просто отресе те непријатности, као да није ни постојала. Одрасли може ту тежњу у већини случајева унутрашње да савлада; неразвијено дете то не може. Оно пројектује своју центрифугалну тежњу за одбраном некад у изражајним покретима, некад у речима које поричу — за које бар накнадно тек кад их искаже, постане свесно да су у супротности са стварношћу. Дакле, лаж ту постоји у зачетку; од васпитача зависи да ли ће угушити зачетке или ће неодговарајућим средствима потпомоћи њихово растење. Јер, кад једном већ престане одбранбена реакција детета, оно је онда потпуно приступачно исправљању и самоисправљању; ова тенденција ка непосредном повлачењу може се подупирати, да би се тиме спречило укоренивање навике на лаж из страха.

Гинтер 3;4^{1/2}. „Приметила сам да је на зиду висео откинут комад тапета; столице поред тог места биле су тако уређене, како их је обично Гинтер сређивао у игри, тако да сам одмах знала ко је кривац. Питала сам Хилду и Гинтера: „Ко је исцепао тај комад тапета?“ Хилда је одговорила сигурно: Ја нисам. — Гинтер се није окренуо а казао је исто тако: Ја нисам. — Ја сам га мирно позвала: „Ходи овамо.“ Гинтер скрива руке иза леђа: али немој да бијеш! — То је већ било признање, јер он никад није добијао шљиску док је није поштено заслужио. Ја: „Не, нећу те тући. Али ходи, синко, погледај јеси ли ти то изгребао?“ Гинтер: Да. — Искористила сам ту прилику да му објасним да добра деца

¹ Поучан одговарајући пример дају Скупинови II, 72.

увек одмах кажу истину. Страх од казне, макар мале, навео је Гинтера да се прво стави у одбрану; кад је приметио да нема чега да се боји дао је миран, исправан исказ. Код тако мале деце коју тек треба васпитати за чврсте карактере, потребно је пре свега олакшати им прелажење преко одбране. У том узрасту се не може ни очекивати да се дете толико свладава без помоћи одраслих."

Долазимо до правих лажи, у којима се озбиљна обмана покушава и после тренутне нагонске узбуђености у одбрани. Озбиљност се познаје по истрајности са којом се дете држи погрешног тврђења, или по промишљању са којом припрема и спроводи обману, или по једном и другом. Не смемо скривати пред собом, да се такве праве лажи јављају у раном детињству, код неке деце изузетно, код друге чешће, код малог броја — увек као последица ненормалних психичких или васпитних услова — по навици.

Ако прегледамо примере који се наводе за такве озбиљне дечје лажи, пада у очи — поред свих разлика у појединостима — велика једноличност њиховог типа; претежно су то лажи из страха. Већ та околност доказује узрочну везу између лажи и строгости у кажњавању. Дајемо три примера:

Скупин 1;10. „Данас је чуо отац како дете у другој соби звецка чашом. Он је викнуо: „Дечко“. Никакав одговор. Иначе дечко одмах дојури весело, али овог пута се боји за своју чашу. Отац заповеди одлучно: „Одмах донеси овамо чашу.“ Дечко се буни: Не! — али врло тихо. Заповест се понавља још одлучније и напослетку ето дечка са неком дрвеном играчком: Ево! — Очигледно је хтео да превари оца, да се играо дрвеном играчком, а не забрањеном чашом. То је био први рђав корак неистинитости, који је начинио дечко. Стварно је чаша стајала на столици и дечко ју је донео против воље тек на поновљену, врло енергичну наредбу.“ (I, 89).

Други случај је карактеристичан спонтаношћу у примени лажи; дечко је хтео лажним исказом да предухитри укор или казну коју је очекивао.

Скупин 2;5½. „Потпуно изузетно покушао је данас са прикривањем. Из креветића је довикнуо мајци: Дечко био добал, лепо павао; дечко није умоклио своју пелену..... Дечко био добал. — Ово сувише озбиљно самохвалисање, и отворене, уплашене очи, биле су мајци одмах сумњиве, и сумња је била оправдана.“ (I, 139).

Најтежи облик дечје лажи из страха имамо тамо, где се оно не претвара и не пориче нешто само за себе, него меша

и друге, невинне лажном оптужбом.¹ За следећи пример свакако је у питању, да ли још лежи у границама нормалнога; доцније су се код детета развиле јаке хистеричне црте.

Девојчица Z. 4;6. Једном кад се налазила сама у кујни, разбила је чашу. Посматрали су како је потајно бацила парчад у пећ и изашла. После неког времена дошле су служавке у кујну. Z. је ушла за њима, извадила парчад из пећи и питала: Но, ко је од вас то учинио? — Девојке су јој казале у лице да је то она учинила, али она је то порицала и тврдила сада чак да је видела која од њих је разбила стакло. Тек после дужег наговарања њене чуварке признала је лаж и јако се застидела.²

Као што је поменуто, треба сматрати само као изузетке оне лажи, које потичу не из страха од казне него из неког другог мотива. И за тај случај један пример:

Марциновски извештава о својој ћерци, која није волела јела од пиринча, следеће (узраст није наведен, сигурно испод четири године): она добија болове у желуцу са непогрешном правилношћу већ за време једења неког јела од пиринча, док од чоколаде, пудинга и сличних ствари, који јој обично проузрокују пролив и грчеве у желуцу, исто тако непогрешно и правилно остаје без чувених болова у желуцу.“

Повремено служење лажју још није лажљивост; психолошка анализа показује несумњиво, да је погрешна претпоставка да је лажљивост општа и нормална особина детета. С правом указује Ловински на то да је лажљивост донекле корелативна „неприлагођености“, тј. она се поставља као оружје и заштитно средство онде где је човек у колебљивим, нејасним, сувише сложеним и тешко сношљивим околностима. Тако се разуме зашто су лажи нарочито склона деца са којом се поступа претерано строго. Даље је јасно, да школско дете, изложено мно-

¹ Додуше, постоји још сасвим безазлен облик погрешног окривљавања, у коме није умешан дечји сопствен интерес. Он извире из логичке потребе за мишљењем узрока неког догађаја: узрок се онда пројцира у личност за коју изгледа највероватније да то може бити. Пример за то имамо од Еве 3;6: „Ева је нашла свој планински штап сломљен у близини куварице. Дакле, ко је други могао сломити штап? Дете ми се жалило: Тони је сломила мој штап. — То није било тачно и ја сам је питала озбиљно: „Јеси ли видела да ти је Тони сломила штап?“ Застиђена, она је рекла: не — и ја сам је опоменула увек да каже само оно што види. Она је затим причала дадиљи која се појавила у соби: Види, Елза, мој штап се сам сломио.“

² Више о овом случају К. и В. Штерн: *Monographien II*, 120/1.

гим трвењима и присиљавањима, има више повода за лаж него мало дете, које расте у јасној домаћој атмосфери.

По себи се разуме да дечја природа није без значаја; повод који би навео на лаж дете лабилно и мало способно за самосавлађивање, може код неког другог детета остати без икаквог утицаја. Свакако су они случајеви, у којима би се могло говорити о урођеној лажљивости, много ређи него што се обично мисли, и они намећу сумњу да су патолошки. Њима на- супрот стоје нипошто тако ретки случајеви потпуне или готово потпуне неприступачности лажи, чије постојање срећом можемо потврдити својим сопственим искуством. Код наше деце нисмо никад могли утврдити нешто што би спадало у нашу тему, изузев сасвим ретких, брзо свладаних „зачетака лажи“ (в. горње примере). Такође Скупинови, који су у прве три године њиховог сина морали забележити ретке случајеве лажи, нису могли утврдити ништа слично у времену од четврте до шесте године.

О нашој Хилди забележено је око 4;0: „Хилда не покушава никад да буђењем погрешног веровања пребаца своју кривицу на другог, избегне казну и себе стави у бољу, друге у гору светлост. У овим првим годинама она и не слути да постоји још нешто осим наивне отворености. Још нешто више, она признаје и без икаквог питања све ситне преступе, мане итд. Тако она трчи у сусрет оцу кад долази кући и прича му да је страшно мучила маму, или дође к мајци да јој јави да је тукла брата.“

Потреба истинитости која се овде показује несумњиво је много природнија нормалном и незаплашеном детету између четири и шест година него лаж. Чак кад дете почне да схвата појам лажи, али га још не разуме у његовој оштрини, може се утврдити код њега фанатизам истинитости, бојазан од лажи, према којој опет васпитач мора да поступа обазриво.

Гинтер 5;4. „Гинтер је сада толико строг према себи, да често додаје својим речима: „мислим бар тако.“ Какав било исказ који да, може доцније да га мучи. Тако је једном причао ујаку да има две кутије писаљки у бојама; више часова је доцније мучио себе пребацивањима, јер је имао само једну кутију таквих писаљки, а друга је била са уљаном кредом.“

Погрешно проширивање појма лажи показује овај пример из истог доба:¹

¹ Паралелна посматрања вршили су Скупинови, II, 75 и 97.

Гинтер ми је казао: мамице, ја сам у Берлину казао код тетке В. да хоћу да будем ујка доктор (лекар). Али сад нећу то да будем, а то је лаж. — Умирила сам га и казала му да он није лагао, јер је тада збиља мислио да буде ујка-доктор; сад је само променио мишљење и ја ћу писати тетки Т. да он то неће бити.“²

Изгледа нам да се намеће из претходнога један важан закључак за проблем васпитања: главни задатак педагогике раног детињства мора бити не терапија, него профилаксе лажи. Не почињати казнама и пребацивањима лечити дете тек кад се већ појави болест лажи, него се старати о томе да за њу нема земљишта. Да обухватимо овде, у облику тезе, мере за ту профилаксу, обрађене опширно у нашој монографији:

Треба и сам бити према детету истинит и у ситницама. Тако изгледају врло наивне омиљене речи: „Ако будеш добар, добићеш чоколаду“ (без испуњења обећања), или: „Гле, тамо трчи мачка“ (да би се детету које плаче наметла друга мисао) — али тек из њих дете упозна могућност да другога намерно вара; а његов јак нагон за подражавањем наводи га онда на сличне кораке. Тиме се посеје и неповерење у тако поверљиву дечју душу.

Нарочито рђаво утиче изричито потстицање деце на лаж (нпр. ако је нека нежељена посета: да кажу да родитељи нису код куће).

Избегавати ригорозност у кажњавању, која није ништа друго до систематско неговање лажи. Благошћу стварати златан мост до самоисправљања и отворености, чак и код тренутних нагонских покрета лажи.

С друге стране, избегавати претерану бригу и мажење детета; јер, тиме се побуђује дете да протури сваку жељу показивањем ма каквог измишљеног бола.

Избегавати излишно инквизиторско испитивање; претерано испитивање води не само до несвесних измена сећања, него

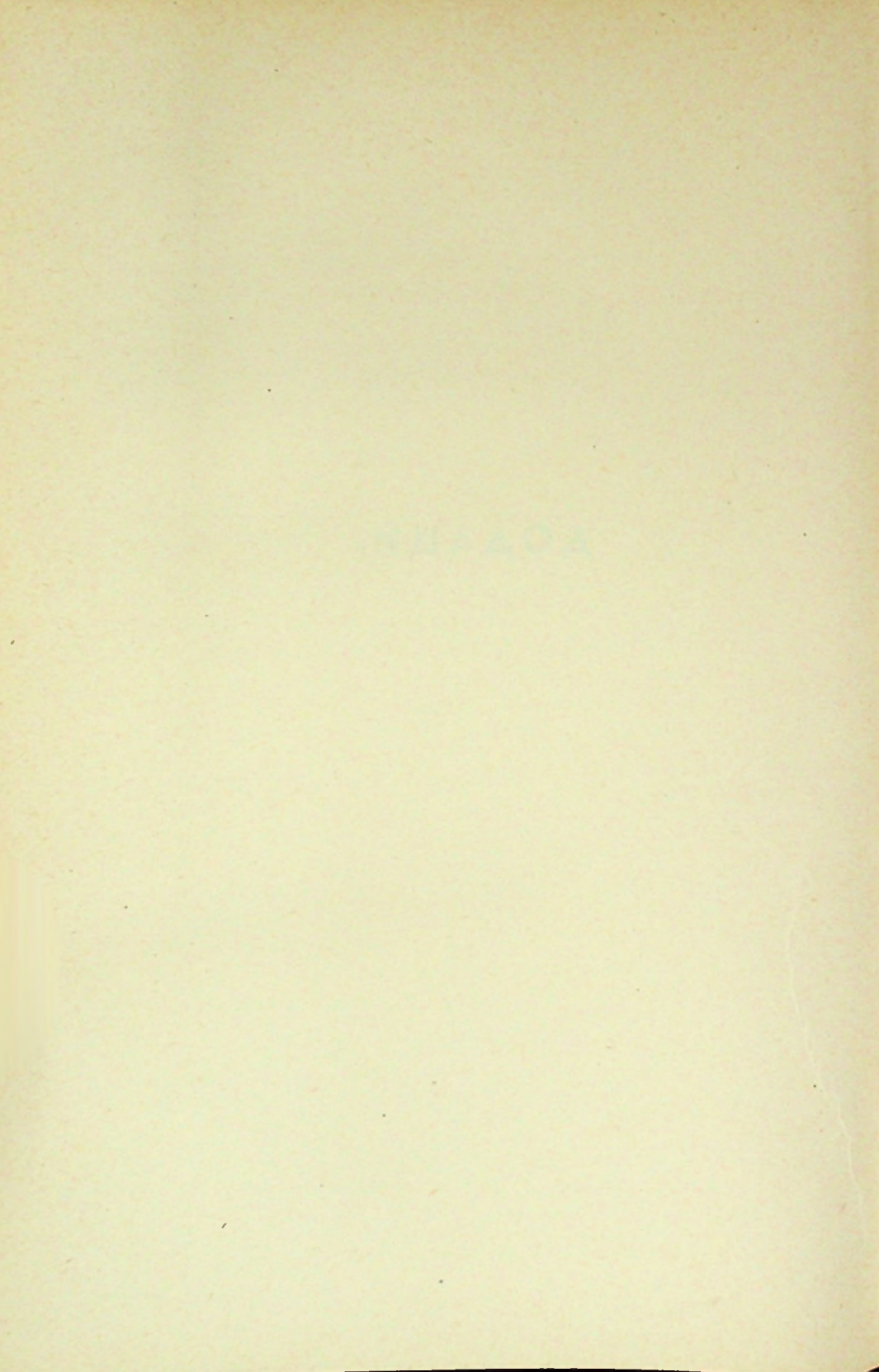
² Хуг-Хелмут покушава психоаналитички да тумачи фанатизам истинитости нашег сина (I, 145/6). Његова основа треба да је у некој врсти наткомпензације склоности ка фантастици, јаке баш код овог детета. Може у томе бити и нешто тачно. Али, пошто се не може проћи без полне психологије, то Хелмут извлачи силом још један други мотив: „дечја тежња да се сопственом потпуном отвореношћу присили на то и околина, наравно у погледу полних ствари.“

напоследку и до свесних неистина. Испитивач изгледа као да хоће само један одговор — и дете му учини по вољи и каже ма шта, чиме се ослободи непријатног саслушања.

Не наметати детету сувише рано појам лажи, а нарочито не мерити је одмах моралишући. Избегавати да се свака безазлена измена сећања или омашка обележи: „ти лажеш“. Чак стварне појединачне случајеве лажи не треба преувеличавати и правити од њих велика питања, као што би уопште у педагогици раног детињства требало да важи, да треба пазити да се не наметну дечјој души ситни преступи баш њиховим сталним спомињањем.

Од детета створити активног друга у борби против лажи, развијањем самоодговорности и спонтаности. Живот не сачува дете ни у најповољнијим приликама од сусрета са лажима других, нити искушења да и само лаже. Лако ће господарити над искушењима која наводе на лаж оно дете, које су родитељи уопште довели до увиђања важности владања собом, које је научило да свладава своју љутину, да се одриче задовољстава због других, да признаје оно што је неправедно и чак да осећа задовољење кад загосподари собом.

ДОДАЦИ



Прилог I

ДЕЧЈИ ИЗРАЖАЈНИ ПОКРЕТИ (Објашњења филмских снимака на листу VIII—XI)

од

КУРТА ЛЕВИНА

Слике са листова VIII—XI претстављају збијен избор из мало области дечјег израза у првих шест година живота. Слике су моји снимци.

Мимички израз неког одређеног момента није ништа статичко, него увек претставља несамосталан моменат једног низа промена. Стога се не сме разумети као издвојен моменат, него само као део те догађајне целине.

Велика је, нпр., разлика за значај држања у неком тренутку, да ли су 20 слика на филмској траци једна за другом готово истоветне (нпр. дерање на сл. 1), или је свака друга слика знатно различита од претходне (нпр. сл. 13а, б). Ако се поједина слика покаже гледаоцу издвојена, онда он често рђаво схвати израз.

Понашање детета које је у питању, може се, даље, објаснити само из целине датих ситуација, при чему треба узети у обзир, да тело сачињава само један део психичког „целокупног поља.“¹

Уколико смо дали ближа објашњења слика држали смо се ових гледишта:

1. Ми се не питамо о „значењу“ израза, не о његовој адекватности или неадекватности као „симбола“ за нешто што се њиме „изражава“, него посматрамо израз као психофизички процес какви су и други, и тражимо снаге и чиниоце целокупног поља, из којих резултира т а к в о догађање.

2. Нећемо покушавати да постављамо мост између датог изражајног збивања и какве било навике, било наслеђене или

¹ Види: Lewin: *Vorsatz, Wille und Bedürfnis*, Berlin, 1926; стр. 24 и д.

стечене, него ћемо указати на везу између изражајног збивања и снага тренутно стварне ситуације. Јер су испитивања психологије опажаја и воље показала, да су снаге акутне унутрашње и спољашње ситуације много утицајније, него ма како честа претходна понављања истога.

3. Зграда целокупног лица има одређену структуру душевних слојева и система. Томе одговара да неко конкретно психомоторно догађање, нарочито израз, углавном проистиче из једног система, али да остаје извесна комуникација са другим душевним слојевима. При разумевању израза опази се основни смисао пролазећи „кроз површину“. (Упореди Гринбаум стр. 446). Слично томе неки одређен израз јесте по правилу испољавање више душевних слојева, и то такође и код малог детета. У појединим случајевима, и код различитих индивидуа, показују се велике разлике у простирању и врстама тих слојева.

ПЛАКАЊЕ, НЕКОЛИКО ВРСТА ОКРЕТАЊА ОД НЕЧЕГА И СКРИВАЊЕ

(Лист VIII)

1. Хана (1;8) на морској обали. Мајка је отишла да се купа. Кад се и дадиља мало удаљила почиње Хана да се дере због усамљености: право плаховито дечје дерање. (Држање ружно, некако сломљено. Упореди са доцнијим 7 а)¹. Држање се никако није мењало доста дуго време (преко 4 секунде), чак се не затворе ни уста.

2 а. Б у м и (2;6). Старија сестра неће да му да кантицу пуну водом. Неко време је трчао за њом, а сада стоји резигнирано. Плаче, с прстом у устима. Слично као код Хане (1), у низу слика (16 слика = 1 секунда) Бумиево држање тела се мења само мало.

2 б. Сестра је опет изазивала Бумиа кантицом, а није хтела да му је да. Он се у очајању сагиње; глава је сасвим на земљи и он остаје дуже време (3 секунде) не мењајући тај положај.

Овде имамо посла са појавом правог „нестајања“. У нешто друкчијој целокупној ситуацији, или код неког другог детета

¹ Сlike које претстављају исти ток догађаја обележене су идентичним цифрама са додатком слова, нпр. 2 а, 2 б итд.

(нпр. старијег) могло би да се јави бежање. Овде се дешава: 1. нестајање, слично нојевом поступку, скривањем очију и главе рукама, и 2. пошто дете не одлази, оно се повлачи пред претерано јаком, непријатном ситуацијом на најмањи простор.

Постоји велико богатство разноврсних типова нестајања, од стварног телесног „одлажења на друго место“, до само „унутрашњег бављења нечим другим“, као што има и разних узрока нестајања. Заједничко остаје у овој појави, да се излази из једне ситуације (у психолошком смислу речи) и прелази у другу, која је према првој што је могуће више ограничена. Следеће слике показују израз у неколико случајева окретања од нечега у непријатној ситуацији.

3. Фриц (2;8) (дете је лежало више месеци у гипсаном завоју и стога није могло само да силази са столице) хоће да га узму са столице, али мајка му не испуњује жељу. Прво је испружио руке к мајци. Онда је постао жалостан, немирно ударао десном руком по наслону столице а ногама почео да млатара. Напослетку се резигнирано окреће од ње (такво повлачење показује се у држању леве ноге њеним вучењем уназад, а не млатарањем).

Дакле, остављање места се овде врши окретањем горњег дела тела и окретањем главе од мајке на супротну страну, пошто не постоји могућност друкчијег кретања.

4 а. Вави (4;4) у сцени „изненађење и разочарење“.¹ Дете добије један омот за писмо у коме је комад чоколаде; затим други омот у коме је само згужвана хартијица; напослетку трећи са неким лепим предметом. Слика показује Вави после разочарења са другим омотом. Она је дуго претраживала хартијицу и омот, у нади да ипак нађе нешто. Напослетку се окреће са држањем сличним резигнацији, као што се види на слици 3. Сузе нису много далеко. Код:

4 б је завршено окретање од експериментатора (упор. 3). Руке су на потиљку, шаке обухватају главу. Смисао овог карактеристичног геста није одмах јасан. Могао би се схватити као прононсирано остављање места, у смислу јачег затварања

¹ Упореди: »Filmaufnahmen über Trieb- und Affektäußerungen psychopathischer Kinder. Zeitschr. f. Kinderforsch. 32, 4 стр. 414—447.

себе. У исто време могла би у томе да буде и борба против опасности суза; напоследку „скривање“ набујалих осећања.

5. Маријана (5;8). У истом стадиуму огледа показује се упадљиво једнако држање руку као код Вави (4 б). Окретање од експериментатора ограничава се овде ипак на збуњено обарање очију. Дете, које је у целом огледу показивало да влада собом (упор. доцнији бр. 14), и овде се прикривено смеши. Нема ни млитаве опуштености резигнације (упор. 4 а и 3).

У повлачењу руку иза главе имамо и један од случајева „делимичног“ телесног остављања места, где се, истина, дете супротставља утиску ситуације у целини, али му попушта појединачним удовима. Често се може видети, нпр. у збуњености, да се руке повлаче на леђа. Мало дете такође повлачи пред стварима којих се боји, не бежећи, једну или обе руке уназад, односно ка страни супротној томе предмету. (Друга врста „непотпуног“ напуштања места јесте просто окретање од нечега [4 б], обарање очију, покривање лица рукама [12 б]).

6 а. В а в и (4;5) у првом покушају балансирања. Због несигурног положаја (савијена колена) она тражи десном руком неки ослонац и користи истовремено руку за балансирање.

6 б. Балансирање није пошло за руком, и сада Вави поступа, врло слично много млађем Бумиу (2 б), да остави место повлачењем на најмањи простор, сагињањем главе и скривањем лица рукама. Ова слика такође претставља фазу која се мало мења за дуже време (5 секунда).

7 а. А г н е с а (5;10), која је права фанатична мајка лутака, не може да добије своје дете-лутку од своје веће пријатељице. Кратко чупање око лутке; затим Агнеса сасвим сломљена и очајна побегне. Слика показује „п о т п у н о с л о м љ е н о“ држање (колена!), дакле држање, које тендира сличном скљокавању у себе, као што смо га нашли на сликама 2 б и 6 б. Стварно се Агнеса бацила на траву одмах после неколико корака, у таквом сломљеном ставу.

7 б. Успут Агнеса непажњом натрчи на свога доста млађег брата и обори га. Слика показује типичан, сажалјив, гест са мало страха и извињавања: рука се ставља пред отворена уста.

Уосталом, чињеница да се могла догодити неприлика, го-

вори за то, да је Агнеса већ за време трчања психолошки била толико изашла из своје околине, да је према њој постала слепа.

(Лица друга два детета на слици окренута су најважнијем месту целе ситуације).

На завршетку ове групе слика, да укажемо на држање очних капака. Очни капци су делом чврсто стегнути на свима сликама које претстављају ситуацију нестајања (1, 2 а, 3, 4 а, 5, 7 а). У случајевима плакања могло би се мислити на специјалне физиолошке дражи, (рецимо сузе), које утичу непосредно на затварање очију. Али остали случајеви показују, да и обарање очију има непосредну везу са снагама које гоне на напуштање места. Са обарањем очију врши се у исто време, истина само до извесног степена, ограничавање лица према тренутно датој околини. Лака покретљивост очних капака у томе има битан значај (упореди Маријану 1^а).¹

ПРАВИ РАД И РАД У ИГРИ

(Лист IX)

8. Ханс-Хајнц (0;6) се усправља. Десном руком се чврсто држи за мајчине прсте, левој помаже мајка.

а) Уста отворена од напрезања.

б) Хајнц $\frac{1}{4}$ секунде доцније, упола усправљен. Уста још увек отворена, ма да не више тако много. Типично несигурно држање главе.

в) Хајнц седи! Уста скоро затворена. (Израз очију се не види потпуно због јаког сунца).

9. Маријана (5;5) (лево), Констанца (4;1) (у средини), Агнеса (6;0) (са гледишта посматрача десно) при шивењу дугмета на комад тканине.

Шивење дугмета је за све три девојчице ненавикнут, тежак задатак, али му оне приступају са готовошћу и интересом. Чини им задовољство што се ту ради за опкладу.

а) Пред сваким дететом се налазе: дугме, конач и комадић тканине. Слика показује приступање послу са пуно ишче-

¹ Уосталом не мислимо да тврдимо, да је свако нестајање везано са обарањем очију (упореди !110—!113 Констанцу).

кивања, јер се о њему још не зна колико је тежак. Маријана је пружи­ла језик, покрет који се често може видети и код друге деце приликом таквих напора. Друге две девојчице су отвориле уста. (Неколико доцнијих слика показују и Маријану са отвореним устима).

б) Озбиљно радно лице на тешком послу. Лица изгледају скоро нешто љута од радног напора. Уста су затворена; лако напућена радна њушка. Маријана напрегнуто скупила обрве у одлучној ситуацији провлачења игле кроз рупицу на дугмету. Агнеса, у завршној фази провлачења конца, има нешто слободније држање, као да посматра.

в) Агнеса и Маријана критички процењују Констанцин рад. За један тренутак оне су изашле из свог радног поља. Њихове главе су оштро окренуте главној тачци поља које је сада најважније. Рад руком је тиме остављен сам себи и застао, код Агнесе чак прекинут.

10. (лист X).¹ Иста деца четврт часа доцније при грађењу простих кула од уских камичака за зидање. Држање је много веселије, слободније у овом раду, који је много више игра. (Обратити пажњу на супротност између 10 и 9 б).

ЦЕО ТОК ЈЕДНЕ СТРЕПЊЕ ПРИЛИКОМ ЗИДАЊА КУЛЕ

(Лист X и XI)

11. Деца настављају задатак 10. Камење сме да се поставља једно на друго само уском страном. Хтело се зидање што више куле.

Констанца (у средини).

11а. Констанца је баш наместила десном руком један камен на већ прилично високу кулу и дохвата опрезно други. У томе се одједном руши горња половина куле, а Констанца пре тога није ни опазила опасност. (Ради поређења посматрати 12 а, где је примећена опасност рушења куле).

Могло би се веровати да је Констанца узела камен левом руком. Али држање те руке има дужу предисторију, коју ћемо

¹ Слике 13—15 са листа IX описаћемо тек доцније.

изнети овде, пошто је она карактеристичан пример за један нарочити тип изражавања.

Кад је Констанца поставила три камена један на други, дигла је обе руке пред лице, пред несигурном, лелујавом зградом, слично као на сликама 12 б и в; само су шаке опружене у правом продужењу руку, тако да се стварају две површине, између којих Констанца гледа као иза неког заштитног зида своју високу грађевину, весело узбуђена и у исто време уплашена.

Док она зида даље десном шаком, њена лева рука је остала потпуно у том усправном положају. Само се постепено изменило држање шаке. Шаку је дала на косу, а затим ју је полако спустила. Дакле, држање леве руке на слици 11 претставља један од оних типичних случајева, у коме је један гест из раније фазе изражавања „преостао“. Он се издвојио од тренутног живог дешавања, изменио се још мало у себи — при чему првобитан смисао израза постаје за посматрача често нејасан до нераспознавања — и онда се укочио за дуго време. Између стављања руку пред лице и слике 111 прошло је 16 секунди(1), за време којих је Констанца поставила још три даља камена.

У нашем случају ради се, истина, не о самом окамењивању неког геста, него би даље постојање опасности могло знатно допринети даљем задржавању тога остатка геста.

112. Десна рука се још мало покренула у покрету хватања. Очи су оборене; али тек у

113. лице добија прави израз препадања: затварање очију, велике боре десно и лево од мало претерано напућених (углови усана на више) и нешто отворених устију. (Поједине слике на филму следују у размаку од $\frac{1}{16}$ секунде. Дакле, између 111 и 113 пролази $\frac{1}{8}$ секунде).

114. Лице није више тако снажно згрчено, уста нешто више отворена, углови устију мало спуштени, израз је прелаз на

115, где дете уплашено и са жаљењем посматра догађај. Дакле, првобитно устукнуће од страха прелази опет у потез упућен ка спољашности.¹

Држање руку и тела остало је непромењено од слике 2: дете се „укочило од страха“. То укочено држање тела и

¹ Упореди Giepler: Der Blick des Menschen als Ausdruck seines Seelenlebens. Z. f. Ps. 1913, 65, стр. 181 и д.

руку остало је читаво време, до 115 (скоро цео секунд), готово неизмењено. Мења се само израз лица.

116—119. Полагано смиривање лица и ослобађање укочености.

1110—1115. Констанца отвара очи у правцу апарата. Дакле, она донекле унутрашње излази из непријатне ситуације рушења куле.

Врло је карактеристично да такво излагање у друго поље пада у тренутке, кад се првобитна ситуација више не састоји из јаког тока догађаја, него се — као нпр. овде — раздвојила тако да у тренутку не постоје неке снаге одређеног правца.

1116—1121. Кочење и помућеност лица, која још постоји у претходним сликама, нестаје потпуно и прелази у весело уздицање над ситуацију. (Претходно „излагање из ситуације“ вероватно је олакшало ово уздицање над ситуацију). У лакој афекту, нешто мало наглашеном игром, а који сада пошто је завршено окамењивање, избија на површину, лева рука се баца на више, док кретање целог тела прелази истовремено на покрет савијања (подизање камена).

Агнеса (десно).

111. Агнеса баш поставља опрезно један нов камен; отворена уста.

112—117. Свакако под утицајем рушења куле њене сусетке, она и даље опрезно држи камење обема рукама. (Затварање уста). На

118 она почиње опрезно да отпушта горњи камен, и то олабављује прво кажипрст леве руке, а затим на

119—1111 и остале прсте леве руке; истовремено се и десна рука све више ослобођава држања камења.

1112—1121. И онда кад руке физички више не додирују камење, остаје кретање опрезно и лагано. (Психолошки речено, руке још у неком смислу увек држе камење). Са отварањем обе руке отварају се и уста, (такозвани „заједнички покрет“).

Маријана (лево).

Маријанина кула је већ висока. После рушења куле њене сусетке, окрећу се

114 прво њене очи, затим и

115 лице томе догађају.

116 и 117. Озбиљан израз неодобравања, који

118—1121 прелази у весео, чак разуздан израз лица због веселог догађаја који није оштетио њену кулу. Свој рад је прекинула само од 115—1111. На слици 1112 почиње десна рука већ да диже нов камен.

12. Три слике другог рушења Констанцине куле.

а) Љутито лице пред опасношћу рушења.

б) и в) Максимална мимика страха у изразу лица пада опет отприлике $\frac{1}{8}$ — $\frac{1}{16}$ секунде после стварног рушења. Опет затварање очију, широко развучена уста, углови уста наниже. Исто-времено руке на лицу. Дакле, врши се радња која још појачава завршни карактер — затварање очију.

Даљи ток филма показује утолико велико слагање са развојем претходног примера (11), што опет наступа кочење у држању тела, које обухвата следећих 11 слика. Само се израз лица опет врло брзо разведрава: већ од следеће слике даље. И док лице Констанце постаје све више љубазно, појављује се оно, полако из непомичних руку. Опет као на слици 11 гледају при том очи прво у правцу апарата, а не рушења.

НЕСАВЛАДАН НЕМИР, СКРИВЕН И НЕОБУЗДАН ИЗРАЗ

(Лист IX доле)

13 а. Буми (2;0) очекује шљиву из које мајка сувише полако вади коску. Тело је потпуно окренуто привлачном предмету, обе руке дигнуте, стоји на ножним палцима.

13 б. Наравно, у том положају дете не може издржати дуго, него се, уз немирено јаким узбуђењем, бацака тамо-амо, највише ногама. Поједине слике које следују показују (на супрот нпр. сликама 2 б, 6 б, 11) сваки пут велику промену положаја.

14. Маријана у сцени „изненађење и разочарење“ (в. 5) претражила је други омот и хартију и сада цепа хартију. Очи су п у н е беса, што се на слици н е може видети. Упркос тога у држању се она доста свладава и претвара израз лица у осмех. И цепање не бива дивље, него лагано. Бес се с в л а д а в а и п р и к р и в а. Приложена слика изабрана је тако, да и поред тога покаже насликан бес. У неким другим сликама истог низа он је

скривен и једва видљив, тако да ако се прикаже изоловано, стварно често осмех изгледа као прави. (Дакле, 14 се дешава неко време пре 5).

15. Констанцина кула (упореди 11—12) се опет срушила. Сада јој падање већ прави задовољство и она играјући се појачава афекат и диже обе руке високо у ваздух и претерано отвара уста, како изгледа не дајући ни гласа од себе.

Прилог II

О МАГИЧКОМ СТАВУ У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ

ОА

ХАЈНЦА ВЕРНЕРА

I

Кад говоримо о магичком и магији сличном држању детета, то не смемо онда — с обзиром на садашње стање науке — почети неким сасвим прецизним појмом о „магији“. Напротив, боље је читаву групу психолошки сигурно врло разноврсних начина мишљења и понашања обележити „магички“ онда, кад се ради о утицајима на природу и лица, који нису „технички“, не оснивају се на познавању природно-узрочних веза. Магичко држање налази се између два екстремна пола: понашања које има више или мање карактер игре с једне, правог религиозног с друге стране. Код детета налазимо чак и у рано доба све облике прелаза из једног облика у други. При свем том потребно је нагласити, да се мора разликовати између раног облика магије, у којима је магија тек одвојена од природног дечјег начина рада и мишљења, и доцнијег облика вишег узраста, који се изводи потпуно супротно „природном“ начину посматрања околине. Али је за развојну психологију, која испитује генетичке ступњеве, најважнији сам развој правог дечјег понашања који се врши у прелазу од раног ка познијем облику магије .

Пошто налазимо да се рани облик још мало разликује од правог примитивног начина понашања, те је, дакле, у поједином

¹ Примери које ћемо изнети овде о магичким поступцима и мишљењима у првих шест година живота узети су из материјала, који је скупила радна заједница хамбуршког психолошког лабораториума, под вођством г-це д-р Марте Мухов и мојим. Више него у другим областима психологије детета упућени смо овде на сећања омладине и одраслих, насупрот слободном посматрању саме деце.

случају тешко одлучити, да ли је оно што се дешава примитивна или већ „магичка“ радња, онда самим тим долазимо до тога, да се магија уопште може развити само у одређеној душевној структури, коју означавамо као примитивну или првобитну и која се испољава на различите начине код детета и примитивног човека.

Главна ознака такве примитивне структуре, која је предуслов за свако магичко држање и понашање, јесте већа недиференцираност дечјих душевних испољавања. Та недиференцираност показује се углавном: 1. у мањој разуђености, „дифузности“ доживљавања и поступања; дечји поступци су мање разуђени а више целосни него поступци одраслога. 2. У мањој разграничености лица и околине, у јаком уделу субјективних, афективних реакција у животу околног света.

II

Једна последица „дифузног“, тј. неразуђено-јединственог, нераздвојиво тоталног облика дечјег рада јесте та, што се дете често до ситница тачно придржава навикнутог, ма како случајног, следовања појединости неке радње. Знамо, нпр., да деца већ у доба дојења траже да их облачимо, хранимо, дајемо на спавање, на уобичајен начин. Тиме смо наишли на корен оних карактеристичних дечјих понашања која се могу означити као ритуална или обредна. Даље усавршавање ових механизованих промена води до обреда чим се свако изостављање или измена облика рада осећа као сметња, а до магичног обреда чим се такво изостављање механизованих реакција доживљава као штетно, а њихово извођење као ма на који начин добро. Понашања у раном детињству, слична обредима, сачињавају нижи степен магичког понашања; у поједином случају биће овде увек тешко одлучити, да ли је у питању само потреба за обредом или права тенденција магичног утицања.

Да изнесемо, даље, неколико примера: неко дете од 3 године држи увек пре спавања ћоше свога јастука у руци; једна друга девојчица од 4 године крајчак одређеног дела одела; један дечко од треће до пете године држи под образом своју ма-

рамицу на ивици кревета. Једна дадиља пише: „Кад ми је било 5 година, морала је мајка да ми да свако вече неку шарену траку у руку, која је морала бити дречеће боје, иначе нисам могла заспати.“ Нека друга дама саопштава: „Ја знам да ми је као детету било немогуће заспати, ако не би увече мајка или отац дошли да ме увију у покривач.“ Непосредно посматрање једне дадиље: „Трогодишња Илза не може да заспи док не извуче траку из своје косе најмање два-три пута. Она се дере дотле док не дође неко и веже траку поново. Али то мора да буде тачно одређена црвена трака. — Уршула се не смири док не скупи марамицу у своју песницу. Кад је ноћу изгуби она дигне страховиту дреку.“ — Поред оваквих формалистичких поступака извесну улогу играју и формуле изговорене пре спавања: „Моја ћерчица од 4 године, почела је још пре но што је напунила 3 године да говори свако вече без изузетка: лаку ноћ, пријатно спавање, сањај нешто слатко, још о киселом краставцу; мамце, треба опет да ми купиш кисео краставац.“ — Једно друго дете од 6 година изговори свако вече као пословицу: Марамицу и Пуки (мали медвед) имам, сада је све добро, девојке су у својој соби, лаку ноћ, лаку ноћ.“ Ова навика је остала код овог дечка до десете године. Типично и опште је дијалогско изговарање формула пре спавања. Годинама су две девојчице изводиле церемонију говора са измишљеним речима. Завршна реч је била „Богошо“ и значила „лаку ноћ“; после тога није се смело ништа говорити, иначе би цела церемонија почела изнова. — Слично служење формулама имамо приликом опраштања, кијања итд.; нпр. један дечко од 5 година старао се нарочито педантно о томе, да после свађе дечаци пруже један другоме руку и искажу реч „добро“.

III

Далеко дубљи предуслови магичког понашања леже у слабо диференцираном јединству околине и лица: околина је мање стварно одвојена од ја, штавише њу уобличава ја, његов афекат и његова тежња. Али исто тако, обратно, и ја се уобличава под утицајем околине. Последица тога субјективног ка-

рактера околине, јесте специфично „одуховљавање“ ствари на тај начин, што оне престају да буду укочени и мртви предмети и постају бића која врше утицаје. Тако постаје персонализовање света ствари; под извесним околностима и демонизовање, кад доживљај страха претвори предмете у страшне, тајанствене шеме. О персонализацији релативно безазлене врсте извештавају Скупинови (3;0)¹: И онда ће канал доћи горе и донети дечку камење и викаће канал: ту имаш каменчиће, баци ми их унутра. Чим афекти страха почну да уобличавају оно што је у околини необично, јављају се, на основу таквих антропоморфних доживљаја демонистичка схватања. О истом дечку извештавају Скупинови (2;3)²: „Данас смо нашли дечка како у полумраку спаваће собе седи у кревету, са очима укочено упућеним пећи: Ено, пећ прави бее; пружа језик! Д. и Р. Кац пишу у својој књизи „Gespräche mit Kindern“³ о једном примеру демоничног доживљавања њиховог синчића од 4 године: „Отац седи поред Јулија, који је нежно расположен и глади очеву руку. У том се савије један прстић и огребе мало горњу страну очеве шаке. Јулије се од тога јако уплаши, пита да ли то боли оца и објашњава: ваздух је огребао прстом а не он. Јулије: Је ли ваздух зао? Отац: „Не, ваздух није зао.“ Али зашто је онда гребао прстом?... „Доживљаји тајанственога које добија облике, јављају се, природно, нарочито често у ноћном мраку. Типичан је овај пример: „Била је ноћ; ја сам морао сваке ноћи у нужник. Моја бака остављала је увек отворена сва собна врата. Пролазио сам кроз петора врата и нисам се бојао док нисам морао кроз црвену собу; месец је гледао у собу, завесе су биле шарене, а у углу је стајала једна велика палма. Видео сам да палма долази к мени и нисам био способан да идем даље нити да вичем. То је било неколико пута једно за другим. Дању сам био туп и ћутљив, док се од тога нисам разболео и пропао од фантазирања. Палму су морали поклонити некоме.“ Несхваћени или полусхваћени предмети, ситуације и односи могу лако претворити нешто безазлено у необично. „Кад сам имала 3¹/₂ године, пише једна дадиља, посетила сам једном баку. Она је баш јела пржен хлеб и при-

¹ I, 208.

² I, 116.

³ Стр. 257.

чала мојој мајци нешто што ја нисам разумела, али се споминјала реч „мртав“. Отада сам се бојала прженог хлеба. Кад ми га је неко нудио ја сам увек одбијала и говорила: не, онда ће доћи смрт.“

Демонизовање околине је само најгрубљи и најближи изражајни облик једног животног осећања, које се — прелазећи оквир раног детињства — у своме вишем облику испољава као судбинска веза лица са природом и наводи на праве магичке радње. Јер, ова веза ја-лица са моћном природом, која се осећа више или мање неодређено, изазива осећај зависности човека од те околине, која се често не може свладати техничко-природним, него само магичким средствима и на коју се само тако може утицати. Од свих магичких вештина доцнијег доба, могу се у раном детињству наћи мало њих, и то највећи део на граници школског доба.

Тако следећи пример показује уску везу која постоји између доживљаја тајанственог и такозваних „пророштва“. Од своје четврте године посећивала сам балетску школу дворског позоришта и играла дечје улоге. Стога сам морала као мала девојчица после претставе да се враћам сама кући. Не могу речима описати страх који ме је тада увек спопадао.... У очекивању те језе стајала сам вечером на бини или иза кулиса и размишљала нпр.: Ако данас госпођица Х. певачица, изађе с плавом периком, неће ме срести ниједан пијанац. — Понекад сам дању покушавала да примамим неког пса: ако је ишао за мном до пред врата моје куће, била сам спасена опет за једно вече. Али, ако је отказало то чудо, онда сам опет била као гоњена дивљач и од безграничног страха осећала сваки корен своје косе засебно на кожи.“

Таква пророштва, која покушавају да испитају судбину, ретко се јављају у претшколско доба; она претпостављају опште душевне и интелектуалне способности (предвиђање итд.) које у раним стадијумима нису довољно развијене. У то време је чешћа друга група магичких поступака, чија је интенција да утичу на судбину ма каквим, делимично церемонијалним понашањем.

Такви покушаји утицања магичке врсте налазе се као непосредна магија жеље и молитве. Знамо, да у најдубље биће детета спада, да меша своје сопствене жеље са стварношћу;

тако се лако развија код детета оно убеђење о готово чаробној моћи сопствених жеља, које је Фројд обележио као „све-моћ мисли“: кад је Скупинов син 4;7 посматрао једну слику из рата, на којој је један војник убио другога, дирнуло га је то много; он је повукао окидач своје пушке, чију је цев ставио на главу непријатељског војника, окинуо и одахнуо: Тако, сад сам га убио зато што је убио другог војника.¹

Нарочит облик магије јесте изговарање жеље у облику молитве. Да је дечја молитва врло често више или мање магичко присиљавање, доказује церемонијални начин држања, неопходност неке одређене формуле, од које зависи испуњење. „Молитвом се може све постићи што се жели; молитва је чудотворно средство“ записано је у сећањима једне даме на детињство. Тако већ код деце узраста од 3—6 година мора да буде одређено држање у молитви: мора се, нпр., заспати са склопљеним рукама, да би се снага молитве на неки начин протегла и на сан; мора се на крају три пута рећи „амин“ итд. На граници између магичког и религиозно-мистичког мољења стоји овај податак: „У доба од моје 4 до 6 година при вечерњој молитви ја сам чврсто затварао очи, уши ма на који начин притиснуо тако да сам у њима осећао зујање; то се код мене везивало са претставом да Бог лебди управо изнад моје главе. И само док сам имао то осећање, веровао сам да сам побожан и био сигуран да ће бити услышена моја молитва.“ О једној девојчици од 6 година постоји извештај да употребљава молитву као чаробно средство против духова. Дете се бојало неког човечулка, који се тобоже јављао у кући. Пре но што уђе у подрум оно је отпевало једну црквену песмицу, правећи три пута крст. Мала деца употребљавају магички молитве и против олуја. „Кад сам (од 3 до 6 година) наљутио своју помајку, морао сам прво да легнем на земљу и изговорим три молитве, да бих тек онда био сигуран да ће ми опростити на моју молбу.“

Негативно утицање на судбину показује се у такозваном „озлоглашавању“, заваривању: мора се желети супротно, да би се постигао срећан завршетак неке ствари. Једно дете од 4—5 година, кад би желело да једе неко добро јело, мисли

¹ II, 126.

стално на то да има за јело ситнеж од гуске, што оно никако не воли. Једна дама пише: „У једној шетњи донела ми је моја унука од 5 година јагоду коју је набрала, са речима: Сигурно је црвљива! Нагла се затим к мени и шапнула ми у уво: Кобајаги, старатајко, то сам казала само да се не би учрвљала (јагода).“

Посредно магичко вршење утицаја, право чаробњаштво почива на магичкој формативној снази церемонијалне радње и предмета који „утичу“. Претпоставка је при томе да постоје не-техничке везе између лица и околине, између ја и ти. Овде неколико примера: „Кад ми је било 5 година веровао сам, да кад неко преврне очи у тренутку кад zazвони звоно црквеног торња, њему остају очи разроке. О једној разрокој сусетки мислио сам да је као дете прекршила ту забрану.“ Једно трогодишње дете верује да кад неко прође кроз прозор не може више да расте. Многа деца су убеђена да се повређена места могу збиља излечити миловањем и дувањем. По Селиу¹ моли једна девојчица од 3¹/₂ године мајку, да јој стави на главу велики камен, пошто не би желела да умре. Она се нада, на тај начин, да спречи растење и да тако не остари.

Таквим магичким обичајима одговарају, с друге стране, ствари које делују магички, затим имена, места итд., такозвани талисмани и амајлије. За децу, често врло рано, једна одела доносе срећу, друга несрећу. Један пример: „Кад ми је било 5 година имао сам једно одело, које је увек будило у мени нарочита сећања. Осећања која сам доживљавао кад сам смео обући то одело и сад су увек у моме сећању исто тако јака. За мене је то одело значило велику срећу, тај дан морао је, по моме уверењу, бити сав прожет срећом; кад га ујутру нисам смео обући, тај дан ми је био пун несреће, разочарења, јер је било немогуће свладати бол.“

¹ Стр. 112.

СПИСАК ЛИТЕРАТУРЕ И РЕГИСТАР ИМЕНА¹

- Adler, A., Види такођер »Heilen und Bilden« и »Handbuch« — [30, 291, 328, 482]
- I. Das Zärlichkeitbedürfnis des Kindes. У: Heilen und Bilden, стр. 50—54.
 - II. Trotz und Gehorsam. На истом месту стр. 54—73.
 - III. Praxis und Theorie der Individualpsychologie. München und Wiesbaden, Bergmann 1920.
- Ament, W. — [23, 24, 34, 561]
- I. Fortschritte der Kindeseeelenkunde. 1895—1903. Arch. f. d. ges. Psychol. 2 (4), литература стр. 69—136.04. I y: Sammlg. v. Abhdlgen zur ps. Päd. (Meumann) I (2). — И засебно Lpzg., Engelmann. 1904, 68 стр.
 - II. Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde, Lpzg. 1899.
 - III. Die Seele des Kindes. Eine vergleichende Lebensgesch. Stuttg., Kosmos. o. j. 96 стр.
- Bäumer, Gertrud und Driescher, Lili. Von der Kindesseele. Beiträge z. Kinderps. aus Dichtung und Biographie. Lpzg., Voigtländer. 1908. 428 стр.
- Baker, H. J., and Kaufmann, H. J. Detroit Kindergarten Test. Yonkers-on-Hudson (New York). World Book Co. 1922. — [443]

¹Скраћења:

ZAngPs = Zeitschr. f. angewandte Psychol. Hrsg.: Stern und Lipmann, Lpz., Barth.

BhftZAngPs = Beiheft zu obiger Zeitschrift.

ZPdPs = Zeitschr. f. pädagogische Psychol. Hrsg.: Scheibner, Stern, Fischer. Lpzg., Quelle & Meyer.

ZPs = Zeitschr. f. Psychologie. Hrsg.: Schumann. Lpzg. Barth.

Масно штампани бројеви означавају број свеске часописа.

Регистар имена означен је великим заградама. Бројеви у великим заградама односе се на стране наше књиге, на којима је споменуто име дотичног писца.

Baldwin. —

Baldwin, Bird J. and Stecher, Lorle J. The Psychology of the Preschool Child. New York and London, Appleton 1925. 305 стр. — [355, 444]

Baumgarten, Franziska. Die Lüge bei Kindern und Jugendlichen. Bht ZangPs 15. 2. Aufl. 1926. — [560]

Bassov, M. J. Typen vorschulpflichtiger Kinder. ZPdPs 29. Стр. 356—384. 1928.

Berger, Thea. Der Einfluss der Krankheit auf das Verhalten des Kleinkindes. ZAngPs 32. Стр. 343—390. 1928.

Beckmann, H. Die Entwicklung der Zahlleistung bei 2—6 jährigen Kindern. ZAngPs 22, стр. 1 и д. 1923. — [395, 433]

Belaiew-Exemplarsky. Das musikalische Empfinden im Vorschulalter. ZAngPs 27, стр. 177—216. 1926. — [356]

Bergemann-Könitzer, Martha. Das plastische Gestalten des Kleinkindes. ZAngPs 31. Стр. 202—258. 1928. — [365]

Bernfeld, S. Psychologie des Säuglings. Wien, J. Springer 1925. 272 стр. [27, 30, 62 и д., 123, 125, 127, 522]

Beyrl, F. Die Grössenauffassung bei Kindern. ZPs 100, стр. 334—371. 1926. — Konzentration und Ausdauer im frühen Kindesalter ZPI 107, стр. 189—236. Отштампано у: Ch. Bühler IV.

Binet. — [182, 212, 436 и д.]

Boeck, W. Das Mitleid bei Kindern. Ergebnisse einer Umfrage. Giessen 1909. 106 стр. — [133, 541 и д.]

Buchholz, Frieda. Versuch einer kritischen Betrachtung des Montessori-Systems. ZPdPs 26, стр. 442—448. 1925.

Buchner, M. Die Entwicklung der Gemütsbewegungen im ersten Lebensjahre. Beitr. z. Kinderforschung u. Heilerziehung. Heft 60. 1900. (Mit Abbildungen). — [120]

Bühler, Charlotte. — [27 и д., 59, 133, 344, 357]

I. Das Märchen und die Phantasie des Kindes. 3. Aufl. mit Nachtrag. BhtZAngPs 17. Leipzig, Barth. 1929. 88 стр.

II. Die ersten sozialen Verhaltensweisen des Kindes. (Отштампано у: Bühler u. Hetzer, Tudor-Hart стр. 1—102). 1926.

III. Der Sechsjährige in psychologischer Beleuchtung; У: Handb. f. d. Anfangsunterricht. Wien 1926.

IV. Kinder und Jugend. Genese des Bewusstseins. Leipzig, Hirzel 1928. 307 стр.

V. (Издана Ch. Bühler) Zur Psychologie des Kleinkindes. Exp.-psychol. Arbeiten. ZPs 107, стр. 1—254. 1928.

- Die seelische Entwicklung des Kindes und Jugendlichen. Handbuch der Pädagogik. Herausg. v. Nohl und Pallat. Стр. 155—175. 1929.
- Zwei Grundtypen von Lebensprozessen. ZPs 108. Стр. 222—239. 1928.
- und Hetzer, Hildegard. Zur Geschichte der Kinderpsychologie. Beitr. z. Problemgesch. d. psychol.; Festschr. zu Karl Bühlers 50. Geburtstag. Jena Fischer. Стр. 172—203. 1929.
- Bühler, Charlotte; Hetzer, Hildegard; Tudor-Hart, Beatrix. Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr. Heft 5 der: Quellen und Studien zur Jugendkunde. Jena, Fischer. 1926. (види засебно код сваког имена).
- Bühler, Charlotte u. Hetzer, Hildegard. Inventar der Verhaltensweisen des ersten Lebensjahres. (Налази се у напред наведеној књизи). 1926. — [78, 94, 123]
- Bühler, Karl. — [25, 39, 58, 68, 86, 123, 198, 285, 334, 383 и д., 425, 511]
- I. Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena, G. Fischer. 4. Aufl. 1924. 484 стр.
- II. Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes. 2. Aufl. Leipzig, Quelle & Meyer. 152 стр. (Wissenschaft und Bildung Nr. 156).
- Burkhardt, H. Veränderungen der Raumlage in Kinderzeichnungen. ZPdPs 26. Стр. 352—371. 1925. — [371]
- Busemann, A. Ueber das sogenannte »erste Trotzalter« des Kindes. ZPdPs 29. Стр. 42—49. 1926.
- Ueber die Ursachen des ersten »Trotzalters« und der Erregungsphasen überhaupt. ZPdPs. 30. Стр. 77—85. 1929.
- Canestrini. Ueber das Sinnesleben des Neugeborenen. Monographien a. d. Gesamtgebiet der Neurol. u. Psychiatrie. Heft 5. 1913. — [71]
- Carus. — [254]
- Claparède, E.
- I. Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. 5e éd. Genève, 1916. 563 стр.
- II. La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant. Archives de Psychol. 17. (Nr. 65). 1918.
- Compayré, G. Die Entwicklung der Kindesseele. Dtsch. v. Ufer. Altenburg, Bonde, 1900. 460 стр. — [23, 509]
- Cramausel, E. Le premier éveil intellectuel de l'enfant. 2. éd. Paris, Alcan, 1911. 201 стр. — [23]
- Сунео. — [439]
- Сзєрну. — [324 и д.]
- Decroly, O. et Degand, J. Observations relatives au développement de la notion du temps chez une petite fille. Archives de Psychol. 13 Nr. 50, 1913. Стр. 113—161. — [202, 390, 431]

- Delacroix, H. Le langage et la pensée. Paris, Alcan. 1924. 600 стр. На-
рочито: Livre III Chap. I. Le langage de l'enfant. Стр. 261—361.
- Descœudres, Alice. Le développement de l'enfant de deux à sept. ans.
Recherches de psychologie expérimentale. Éditions Delachaux et
Nestlé, Neuchatel et Paris. Година 1921. 327 стр. — [40, 182 и д.,
431, 437, 442]
- Deville, G. Notes sur le développement du langage. Rev. de linguisti-
que et de philol. comparée 23 и 24 1890/91. — [245]
- Dix, K. W. Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes. Leipzig,
Wunderlich. — [23, 34, 70, 114, 366, 376]
I. Instinktbewegungen. 1911. 78 стр.
II. Die Sinne. 1912. 176 стр.
III. Vorstellen und Handeln. 1914. 148 стр.
IV. Gemütsleben. 1923. 181 стр.
- Döring, M. — [263]
- Doroschenko, Olga. Der Einfluss des Milieus auf den Inhalt und Auf-
bau frei entstehender Kollektive im vorschulpflichtigen Alter. ZAngPs
39, 150—167. 1928. — [334, 528]
- Dyroff, A. Ueber das Seelenleben des Kindes. 2. Aufl. Bonn, Hanstein.
1911. 211 стр. — [23, 24]
- Egger. — [23]
- Ehrlich, Toni. Vom Erwachen des ästhetischen Empfindens. Der Säemann.
1912, стр. 509—513. — [250, 364]
- Eliasberg, W. Psychologie und Pathologie der Abstraktion. Eine exper.
Untersuchung über aufgabefreie Beachtungsvogänge. Bhft ZAngPs. 35.
Leipzig, Barth. 1925. 186 стр. — [416, 429]
- Eljasch, Minna. Neue Abstraktionsversuche bei vorschulpflichtigen Kin-
dern. ZPs 105, стр. 1—42. 1927. — [427 и д.]
- Eng, Helda. Kinderzeichnen. Vom ersten Strich bis zu den Farbenzeichnun-
gen des Achljährigen. Bhft ZAngPs 39, 1927. 198 стр. 147 Abb. u.
8 farb. Tafeln. — [366]
- Erismann, Th. Der Trotz. (Eine psychol.-pädagog. Studie). Verstehen und
Bilden I. 1926. — [406, 500]
- Faulwasser, A. Der pädagogische Gehalt früher Kindheitserinnerungen.
ZPdPs 28. 1927. Стр. 152—169, стр. 220—232.
- Filbig, J. Untersuchungen über die Entwicklung von Zahlvorstellungen.
ZPdPs 24. Стр. 105—113. — [432]
- Fischer, Dorothee C. Eine Montessori-Mutter J. Hoffmann, Stuttgart 1927.
220 стр. — [230, 235, 474]

Flechsig. — [72]

Frank, H. Untersuchungen über Sehgrößenkonstanz bei Kindern. Psychol. Forschg. 7, стр. 137—145. 1925. — [119]

Frank, E. Die geistige Entwicklung der Negerkinder. Beitr. z. Kultur- u. Universalgesch. hrsg. v. Lamprecht, Heft 35. Leipzig, Voigtländer. 1915. 304 стр. — [44]

Freud, S. [28, 30, 64 и д., 125, 291, 304, 327, 460, 485 и д., 490]

I. Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Lpzg. u. Wien, Heller. 1916.

II. 3 Abhandlungen zur Sexualtheorie. 4 Aufl. Leipzig u. Wien, F. Deuticke 1920. (Нарочито: Die infantile Sexualität. Стр. 48—70)

III. Ueber infantile Sexualtheorien. У: «Samlung kleiner Schriften zur Neurosenlehre»

IV. Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci. 2. Aufl. Leipzig u. Wien, Deuticke. 1919. 76 стр.

V. Analyse der Phobie eines 5 jährigen Knaben. Jahrbuch f. psychoanal. Forschg. I. 10—109. 1909.

Fröbel. — [22]

Fouqué,

Furtmüller види «Heilen und Bilden».

Gaupp, R. Psychologie des Kindes. (Aus Natur und Geisteswelt 213) 4. Aufl. Lpzg., Teubner, 1918. — [24]

Gеннер, А. van. Dessin d'enfant et dessin préhistorique. Archives de Psychol. 10. Nr. 40 1911. 327—337. [377]

Gerhards, K. Zur Beurteilung der Montessori-Pädagogik. E. Aussereinandersetzung mit ihren heutigen Kritikern (Stern, Hessen, Spranger, Muchow). Leipzig, Quelle & Meyer. 1928. 40 стр. — [232 и д. 473]

Gesell, A. The Mental Growth of the Pre—School—Child. 447 стр. New York. The Macmillan Company. 1925.

Gesell, A. Infancy and Human Growth. The Macmillan Comp. New York. 418 стр.

Gеоргов. — [23]

Giese, F. Kinderpsychologie. (Handb. d. vergleich. Psychologie, hrsg. v. Kafka, Bd. I, Abt. 3) Reinhardt, München. Година? (1922). Стр. 323—526.

Goethe. — [42]

Goodenough, Florence L. The Kuhlmann—Binet Tests for Children of Preschool Age. The University of Minnesota Press. Minneapolis 1928. 146 стр. — [441]

- Groos, K. [24, 25, 93, 243, 306, 310 398, 412, 511, 515 и д.]
 I. Das Seelenleben des Kindes. Vorlesungen. Berlin, Reuther & Reichard 5. Aufl. 1921.
 II. Die Spiele der Menschen. Jena, Fischer. 1899.
 III. Der Lebenswert des Spieles. Jena, Fischer. 1910.
 IV. Die seelische Entwicklung des Kleinkindes; y: »Kinderfürsorge«. Leipzig, Teubner.
- Grosse. — [255]
- Grünbaum, A. A. Die Struktur der Kinderpsyche. ZPds 28. Стр. 446—463. 1927. — [27, 92, 525]
- Guillaume, P. L'imitation chez l'enfant. Bibliothèque de psychol. de l'enfant et de pédagogie. Paris. Alcan. 235 стр. 1925.
 — Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant. Journal de psychol. 24. стр. 1—25. 1927.
 — Le développement des éléments formels dans le langage de l'enfant. Journal de psychol. 24 стр. 20—220. 1927.
- Hall, Stanley. Ausgew. Beitr. z. Kinderpsychol. u. Pädag. Altenbug 1902. — [306, 308, 326, 511 и д.]
- Handbuch der Individualpsychologie, in Gemeinschaft mit Alfred Adler usw., herausg. von E. Wexberg I/II. München, Bergmann. 1926.
- Hertlaub, G. F. Der Genius im Kinde, Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder. Breslau, Hirnt. 1922. (Mit 81 Abb.) 187 стр. — [366]
- Hattingberg, H. v. — [498 и д. 520]
 I. Zur Psychologie des kindlichen Eigensinns. Zeitschr. f. Pathopsychol. Ergänzungsband I (Ber. d. Verhdlg. d. intern. Vereins f. med. Psychol.) Стр. 65 до 108. 1913.
 III. Analerotik, Angstlust und Eigensinn. Internat. Ztschr. f. Psychoanalyse 2. Стр. 244—258. 1914.
- Hebbel, — [255]
- Heifen und Bilden. Aerztl.-päd. Arb. des Vereins f. Individualpsychol., hrsg. v. Adler und Furtmüller. München 1913.
- Herbart. — [22, 382]
- Hessen, S. Fröbel und Montessori. Die Erziehung 1. Heft 2. 1925 и 1927
- Heizer, Hildegard. Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit. (Wiener Arbeiten z. päd. Psychol. Hrsg. v. Charlotte Bühler und V. Fadrus, 3. (Wien, Lpzg., New York. Deutsher Verlag f. Jugend und Volk. 1926. 92 стр. — [288, 329, 366]
 — Entwicklungsbedingte Erziehungsschwierigkeiten. ZPds. 30. Стр. 77—85. 1929.

- Hetzler, Hildegard u. Reindorf B. Sprachentwicklung und soziales Milieu. ZAngPs 29. Стр. 449—462. 1928. — [186]
- Hetzler, Hildegard und Tudor-Hart, B. H. Die frühesten Reaktionen auf die menschliche Stimme. (Напази се код: Bühler; Hetzer; Tudor-Hart стр. 103—124 1926. — [72, 132, 366]
- Hirschlaff, L. Ueber die Furcht der Kinder. PZdPs 1901/02 — [509]
- Hogan, Louise E. A Study of a Child. New York and London 1900, Harper and Brothers (Ca 500 цртежа).
- Hoyer, Arnulf u. Galxina. Ueber die Lallsprache eines Kindes. ZAngPs 24 стр. 363 до 384. 1924. — [141]
- Hug-Hellmuth, H. von. — [30, 125, 252, 292, 304, 566]
- I. Aus dem Seelenleben des Kindes. Eine psychoanalyt. Studie (Heft 15 der Schriften z. angew. Seelenkunde. Hrsg. v. Freud.) Lpzg u. Wien, Deuticke, 2. Aufl. 1921. 164 стр.
- II. Analyse eines Traumes eines 5¹/₂ jährigen Knaben. Zentralbl. für Psychoanalyse 2, стр. 122.
- III. Kinderträume. Ztschr. f. Psychoanalyse 1. Стр. 470.
- IV. Vom wahren Wesen der Kinderseele. (Kleine Beiträge), Imago, Zeitschr. f. Anwendung der Psychoanalyse 2, стр. 78 и д. (1913. 5, стр. 121. (1917).
- Hune.
- Huth, A. — [40, 377, 445]
- I. Formauffassung und Schreibversuch im Kindergartenalter. ZPdPs 15. стр. 566 до 592. 1914.
- II. Beiträge zur Untersuchung der seelischen Geschlechtsunterschiede im vorschulpflichtigen Alter. (Pädag. Magazin Heft 1060) Langensalza, H. Beyer und Söhne. 1926. 107 стр.
- Idelberger, H. Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung. ZPdPs 5, 241—297 и 425—456. 1903. — [101, 134, 167]
- Jaensch, E. R. Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode. ZPdPs 26, 1925. И засебно: Lpzg. Quelle & Meyer, 1925. 90 стр. — [191, 251]
- Jespersen, O. Die Sprache, ihre Natur, Entwicklung und Entstehung. (Ca engleskog превели Heffmair и Waibel. (Heidelberg, Winter. 1925. Нарочито: Књига II. Das Kind. Стр. 81—170.
- Jung, C. G. Ueber Konflikte der kindlichen Seele. Jahrbuch f psychoanalyt. Forschg. 2. 1910. 26 стр. — [30, 523]
- Katz, D. — [39, 134, 424]
- I. Studien zur Kinderpsychologie. Wien, Beitr. z. Päd. u. Psychol. (hrsg. v. Deuchler u. Katz), Heft 4. Lpzg. 1913. 86 стр.

- II. Ein Beitrag zur Kenntnis der Kinderzeichnungen ZPs 41, стр. 241—256. 1906.
- III. Neue Gespräche mit Kindern. Bericht üb. d. 4. Kongr. f. Heilpädagogik. (11—15. April 1928.) Berlin. Springer. 1929. Стр. 303—309.
- Katz, David und Rose — [27, 34, 174 и д., 230, 288, и д., 302, 343, 382, 420, 423 и д., 463, 464, 529, 549 и д., 553, 555]
- I. Die Erziehung im vorschulpflichtigen Alter. (Wissenschaft und Bildung 217.) Lpzg. Quelle & Meyer, 1925, 134 стр.
- II. Gespräche mit Kindern. Untersuch. z. Sozialpsychol. u. Pädagogik Berlin, Springer. 1928. 298 стр.
- Kaus, O. Ueber Lügenhaftigkeit beim Kinde. У: Adler und Furtmüller, Heilen u. Bilden. Стр. 207—225. — [560]
- Kaus, Gina. Die seelische Entwicklung des Kindes. У: Handbuch der individualpsychologie, hrsg. von Wexberg. Bd. 1. Стр. 137—168. 1926. [497]
- Keller, Helen. — [156, 163]
- Kern, Hallowell, Dorothy. Mental Tests for Pre-School Children. Psychol. Clinic 16. Стр. 235—276. 1928.
- Kerschensteiner. — [365 и д.]
- Kik, C. Die übernormale Zeichenbegabung bei Kindern. ZAngPs 2, стр. 92—149 (mit 17 Tf.). — Поново отштампано у: Das freie Zeichnen und Formen des Kindes. Sammlg. v. Abhandlg. hrsg. von Grosser und Stern, Leipzig 1913. —
- Köhler, Elsa. Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes. (Psychol. Monographien, hrsg. v. K. Bühler, 2) Lpzg. Hirzel. 1926. 240 стр. — [27 и д., 171, 457]
- Kindersprache und Begriffsbildung. У: Beiträge zur Problemgeschichte der Psychol. Festschrift zu K. Bühlers 50. Geburtstag. Jena 1929. Стр. 173—203.
- Köhler, W. Intelligenzprüfungen an Anthropoiden 1.-Abhdlg. pr. Akad. d. Wiss. in Berlin. Jhrg. 1917. Physikal.-Math. Kl. Nr. 1. — [26 и д., 59, 70, 84, 91, 197]
- König, A. Die Entwicklung des musikalischen Sinnes bei Kindern. Die Kinderfehler 8, стр. 49—61, 99—110. 1903. [357]
- Koffka, K. Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Eine Einführung in die Kinderpsychologie. Osterwieck, Zickfeld. 2. Aufl. 1925. 299 стр. — [26, 45, 46 68, 104, 107, 391]
- Krause, P. Entwicklung eines Kindes von der Geburt bis zum Eintritt in die Schule. Leipzig. 1914.

- Krötsch, W. Rhythmus und Form in der freien Kinderzeichnung. Mit 82 Abbild. Leipzig, Haase. 1917. 133 стр. — [366 и д.]
- Kroh, O. Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen. Göttingen, Vandenhoeck u. Rupprecht. — [251]
- Kuenberg, M. v. Ueber Abstraktionsfähigkeit und die Entstehung von Relationen beim vorschulpflichtigen Kinde. ZAngPs 17, стр. 270—312, 1920. — [428, 424 и д.]
- Kussmaul. — [22, 70]
- Lewin, K. Kindlicher Ausdruck. ZPdpS 28. Стр. 510—526. 1927. — [579 и д.]
- Lichtenstein, Judith. Fragebogen zu psychol. Ermittlungen im Kindergarten. ZPdpS 20. Стр. 315—327. 1919. — [34, 317]
- Lindner, G. Beobachtungen und Bemerkungen über die Entwicklung der Sprache des Kindes, Kosmos 6, 1882. — [395]
- Liepmann, W. — [533]
- Lipmann, Otto, u. Wendriner, Emmi. Aussageexperimente im Kindergarten. Beitr. z. Psychol. d. Auss. (Stern) bd. II Heft 3, стр. 132—137 [270]
- Loewenfeld, B. Systematisches Studium der Reaktionen der Säuglinge auf Klänge und Geräusche. ZPs 104, стр. 62—96. 1927. — [72, 101]
- Major, D. R. First Steps in Mental Growth. New York, Macmillan 1906. [23, 396, 509]
- Marcinowski. Zur Frage der »Lüge der Kinder unter vier Jahren« ZPdp, 7, стр. 201—205. 1905.
- Meumann, E. — [23, 45, 149]
 I. Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. Wundts Philos. Stud. 20 — И засебно Lpzg. 1902. 69 стр.
 II. Vorl. z. Einf. in d. exp. Pädagogik. 2 Aufl. 1. 1911.
- (Meyer, Toni.) Aus einer Kinderstube. Tagebuchblätter von Clara Stern. Bearbeitet von Toni Meyer. 2. Aufl. Lpzg. 1921 156 стр. [468]
- Moll, A. Das Sexualleben des Kindes. Hermann Walter, Berlin 1909. 313 стр. — [30]
- Montessori, Maria. Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Dtsch. v. O. Knapp. Stuttgart, J. Hoffman. 1913. 347 стр. — [27 и д., 178 и д., 214, 230 и д., 435, 473 и д., 527]
- Moore, K. L. The mental Development of a Child. Psychol. Review, Monogr. Suppl. Nr. 3. 1896, — [23]

Muchow, Martha. — [33, 52 179, 235 и д., 379, 527]

- I. Pädagogisch-psychologische und entwicklungspsychologische Betrachtungsweise in der Psychologie der Kindheit. ZPDPs 26. Стр. 316—321, 346—352. 1925.
- II. Kindespsychologische Studien im Kindergarten 66 (11) Nov. 1925; 67 (4) April 1926; 67 (10) Hkt. 1926.
- III. Beiträge zur psychol. Charakteristik des Kindergärten — und Grundschulalters. (Päd.-psychol. Schriftenreihe des Allg. Deutschen Lehrerinnenvereins, Heft 3.) Berlin, Herbig. 1926. 63 стр.
- IV. Das Montessori-System und die Erziehungsgedanken Friedrich Fröbels (y: Hecker u. Muchow: Friedrich Fröbel und Maria Montessori, Bücherreihe d. Deutschen Fröbelverbandes. Reihe B, Bd. II Стр. 57—198). Leipzig, Quelle & Meyer. 1926.
- V. Psychol. Probleme der frühen Erziehung. Veröffentlichungen der Akademie in Erfurt Nr. 19. Erfurt 1929. 86 стр.

Mumford, види Read Mumford.

Neischajeff, A. Psychol. Untersuchungen an Kindern im Alter von 4—8 Jahren, ZAngPs 29, стр. 375—392. 1927.

Neugebauer. — [402]

- I. Ueber die Entwicklung der Frage in der frühen Kindheit. ZAngPs 8, стр. 145—153. 1913.
- II. Aus der Sprachentwicklung meines Sohnes. ZAngPs 9, 1914.
- III. Sprachliche Eigenbildungen meines Sohnes. Ztschr. f. Kinderforschg. 1913 (3), 1914 (4/5).

Neugebauer, Hanna. Materialien zur Kindespsychologie. (Traum, Humor) ZAngPs. 32, стр. 294—320. 1928.

— Gefühl und Wille meines Sohnes. Materialien zur Kindespsychologie. ZAngPs. 34. стр. 279—310. 1929.

Oakden, E. C. and Mary Sturt. The development of the knowledge of lime in Children. British journal of Psychology. 12, Свеска 4. Стр. 309 и д. 1922.

Otto, B. Von der Helga. Grosslichterfelde 1910. 175 стр. — [173, 230]

Pavlovitch, Milivoie. Le langage enfantin. Acquisition du Serbe et du Français par un enfant Serbe. (Paris, Champion 1920).

Peier, J. Prüfung höherer Gehirnfunktionen bei Kleinkindern. Jhrg. f. Kinderheilk 91 (III. Folge Bd. 41) Стр. 182—200. 1920.

Pérez, B. La psychologie de l'enfant. Les trois premières années de l'enfant. 1878. 6. издание 1902. — [23]

Pfeifer, S. Aeusserungen infantil-erotischer Triebe im Spiele. Psychoanalyt. Stellungnahme zu den wichtigsten Spieltheorien.) Imago, Ztschr. f. Anwendung der Psychoanalyse 5. Стр. 234 и д. 1917. — [293]

Pfister, O. — [30]

- I. Das Kinderspiel als Frühsymptom krankhafter Entwicklung. Отштам-пано у: Zum Kampf um die Psychoanalyse. (Internat. psychoanalyt. Bibliothek 8.) Wien 1920. Стр. 429 и д.
- II. Die psychoanalyt. Methode. Pädagogium Bd. 1. Lpzg. und Berlin, Klin- khardt. 1913. (Нарочито Кар. 7. Die infantilen Wurzeln der Ver- drängung.)

Piaget, Jean. — [27, 174 и д., 390, 403 и д., 409]

- I. Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchatel et Paris 1923. 318 стр.
- II. Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Neuchatel et Pa- ris 1924. 342 стр.
- III. La représentation du monde chez l'enfant. Paris, Alcan 1926 424 стр.
- La première année de l'enfant. British Journ. of Psychol. 18. Стр. 97—120. 1927/28.
- La causalité de l'enfant. British Journal of Psychol. 18. Стр. 276—301. 1927/28.

Pinfner, R. und Cunningham, B. V. The Problem of Group Intelli- gence Tests for Very Young Children. Journal of Educational Psychol. 13. 1922. Стр. 465—476. — [443]

Platt, William. Child-music. A. Book of Childrens Own Tunes. London Година ? — [361]

Preyer, W. — [22, и д., 34, 71, 75 и д., 130, 297, 509]

- I. Die Seele des Kindes. 1882. 6 Aufl., bearb. v. Schäfer Lpzg. 1905.
- II. Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit. 1893. — (An- leitung f. Mütter z. Führung von Kindertagebüchern).

Prüfer, J. Kleinkinderpädagogik. (Die Pädagogik der Gegenwart VIII.) Lpzg. Nemnich. 1913. 251 стр.

Rank, O. Das Trauma der Geburt und seine Bedeutung für die Psychoana- lyse. 1924. — [65]

Rasmussen, W. — [397, 416]

- I. Die seel. Entwicklung des Kindes in den ersten vier Lebensjahren. A. d. Dänischen übersetzt v. Albert Rohrberg. Essen.
- II. Psychologie des Kindes zwischen vier und sieben Jahren. A. d. Dänischen übersetzt von A. Rohrberg. Lpzg. F. Meiner 1925. 262 стр.

Read Mumford, Edith. The Dawn of Charakter in the Mind of the Child. London 1925. 242 стр.

Reichardt, H. Die Früherinnerung als Trägerin kindlicher Selbstbeobach- tungen in den ersten Lebensjahren. Halle, Marhold. 1926. 367 стр. — [42, 253 и д.]

- Reininger, K. Die Lüge beim Kind und beim Jugendlichen als psychol. u. pädagog. Problem. In dem Sammelband »Die Lüge«, hrsg. v. Lipman u. Plaut, Lpzg. Barth. 1927, стр. 351—395. — [560]
- Reuter, Gabriele. —
- Révész, Géza. — [233, 425]
- I. Ueb. spontane u. systematische Selbstbeobachtung bei Kindern ZAngPs 21, стр. 334—341. 1923.
- II. Ordnung und Reihenbildung. The Call of Education 2 (3) 1925.
- Ricci, C. L'Arte dei Bambini. Dtsch.: Kinderkunst. (Uebers. v. Roncali) Lpzg. Voigtländer. 1906. 61 стр. — [366]
- Richter, Fr. Die Entwicklung der psychologischen Kindersprachforschung bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts. Münster 1927. 116 стр.
- Ronjat, J. Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris 1913, Champion. 155 стр. — [158]
- Rosegger. — [520]
- Rousseau. — [306, 528, 558]
- Rühle. Die Seele des proletarischen Kindes. Dresden 1925. — [495]
- Rupp, H. Ueber die Prüfung musikal. Fähigkeiten. ZAngPs 9, стр. 1 и д. 1915. — [356]
- Russell, B. On Education especially in early childhood. London Allan and Unwin. 249 стр. 1926.
- Rulimen. Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen zur Psychologie des Zeichnens. Leipzig, Wunderlich 1911. 52 стр. — [365]
- Schäfer, K. L. Kommen Lügen bei den Kindern vor dem vierten Jahre vor? ZPdP 7, стр. 195—201. 1905.
- Schäfer, P. — [145]
- I. Die kindliche Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses nach ihrer Abgrenzung. ZPdPs 22, стр. 318—325. 1921
- II. Beobachtungen u. Versuche an e. Kind in der Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses ZPdPs 23, стр. 269—289. 1922.
- Schiller. — [306]
- Schober, G. und. A. Ueber Bilderkennungs- und Unterscheidungsfähigkeit bei kleinen Kindern. У: Hamb. Arbeiten zur Begabungsforschung 2 Bhtf ZAPngPs 19). Стр. 94—137. 1919. — [199 и д.]
- Schweitzer. — [508]
- Scupin, E. u. G. — [34, 83, 101, 122, 132, 246, 269, 297, 303, 325, 366, 467, 544]
- I. Bubi erste Kindheit. Lpzg. Grieben. 263 стр. 1907.
- II. Bubi im 4.—6. Lebensjahre. Исти издавач. 1910. 272 стр.

- Seham, Max u. Grete. *The Tired Child*. Philadelphia, Lippincott 1926. 342 стр.
- Shinn, M. W. — [23, 34, 71, 106, 191]
 I. *Notes on the Development of a Child*. Univ. of California Publications (Одељак Education). I. 424 стр. 1893—1899. II. *Development of the Senses*. 258 стр. 1907. Berkeley, Univ. Press. — (Bd. I немачки: *Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes in biograph. Darstellung*. Bearb. u. hrsg. v. Glabbach u. Weber. Langensalza, Gressler 1905. 645 стр.)
 II. *The Biography of a Baby*. Boston and New York o. J. Houghton Mifflin Comp. 247 стр.
- Sigismund, R. *Kind und Welt*. 1856 Neu hrsg. v. Ufer. Braunschweig 1897. — [22]
- Silverstolpe, G. Westlin. *Zur Frage der »Urmelodie«*. ZAngPs 27 1926. — [357, 358]
- Simoneit, M. *Erziehung auf Grund der seelischen Entwicklung des Menschen*. I. B: *Erziehung des Kindes im 1., 2., 3. Lebensjahr*. Berlin 1928.
- Spencer. — [93, 306, 312, 315]
- Sperber. — [250]
- Stökel, W. — [30, 125, 304, 485, 486, 528]
 I. *Die Sprache des Traumes*. Wiesbaden, Bergmann 1911. (Нарочито: Kap. 28.)
 II. *Psychosexueller Infantilismus*. Urban u. Schwarzenberg. Berlin u. Wien 1922. 616 стр.
 (Нарочито: Kap. II. *Das Seelenleben des Kindes*.
 Kap. III. *Das Geschlechtsleben des Kindes*.)
- Stern, Erich. *Das Verhalten des Kindes in der Gruppe. Beobachtungen im Kindergarten*. ZAngPs 22 1923. Стр. 271—286. — [526, 540]
- Stern, Clara, види Meyer.
- Stern, Clara und William. — [На многим местима]
 I. *Monographien über die seel. Entwickl. d. Kindes*. Lpzg., Barth. Erster Band: *Die Kindersprache*, 4. neubearbeitete Auflage. 1928. 436 стр. (Mit vollständig. Bibliographie). — [45, 138, 141, 152, 158 и д.] Zweiter Band: *Erinnerung, Aussage u. Lüge in d. frühen Kindheit*. — [222, 241 и д., 252, 560]
 II. *Anleitung zur Beobachtung d. Sprachentwicklg. bei normalen vollsinnigen Kindern*. ZAngPs 2, 313—337. 1909 — Отштампано и у 3. издању монографије *Kindersprache*. — [37]
 III. *Die zeichnerische Entwicklung e. Knaben vom 4. bis zum 7. Jahre*. (M. 12 Tf.) ZAngPs 3, 1—31. 1909. Поново отштампано у: *Das freie Zeichnen und Formen des Kindes*. Sammlg. v. Abhandlungen. Hrsg. v. Grosser u. Stern, Lpzg., Barth. 1913. — [366, 374]

Stern, W.

- I. Die Aussage als geistige Leistung u. als Verhörsprodukt. Leipzig, Barth. 1904. — [392]
- II. Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung. ZAngPs 1, стр. 1—43. 1908. — [45, 57]
- III. Die Entwicklung der Raumwahrnehmung in der ersten Kindheit. ZAngPs 2, стр. 412—423. 1909. — [109, 192 и д.]
- IV. Ueber verlagerte Raumformen. Ein Beitrag z. Psychol. d. kindl. Raumdarstellung und Auffassung. ZAngPs 2, стр. 498—526. 1909. — [197, 371]
- V. Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kinder und Jugendliche. (Nebst einem Anhang: C. u. W. Stern, Kritik einer Freudschen Kindes-Psychoanalyse.) ZAngPs 8, стр. 71—101. 1913. — [306, 523]
- VI. Helen Keller. Die Entwicklung u. Erziehung einer Taubstummblinden als psychol., pädagog. und sprachtheoref. Problem. Ziehen-Ziegler'sche Sammlung 8, Heft 2. И засебно: Berlin 1905. 76 стр. — [156, 162]
- VII. Die differentielle Psychol. in ihren method. Grundlagen. 3. Aufl. Lpzg., Barth 1921. 545 стр.
- VIII. Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. 4. Aufl. Lpzg., Barth 1928. — [436]
- IX. Neue Testleistungen für die frühe Kindheit. (Kritische Besprechung des Buches von Alice Descoeudres.) ZAngPs 20, стр. 226—234. 1932. — [186]
- X. Die menschliche Persönlichkeit (Bd. II von »Person und Sache«) Lpzg., Barth. 3. Aufl. 1923. 270 стр. — [45, 450, 453, 526]
- XI. Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen. Lpzg. Quelle & Meyer. 1926. — [262]
- XII. Zur Entwicklungspsychologie der Kindersprache. ZPdPs 29, стр. 132—143. 1928.
- XIII. Ueber Zweisprachigkeit in der frühen Kindheit. ZAngPs 30, стр. 168—172. 1928.

Stern, W. u. Wiegmann, O. Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. 3. Aufl. Lpzg., Barth 1926. 514 стр. — [436]

Stiffer, — [102]

Stumpf, C. — [23, 34, 153, 164, 167]

I. Zur Methodik der Kinderpsychologie. ZPdPs 2, стр. 1—21. 1900.

II. Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes. ZPdPs 3. Стр. 419—447. 1901

Stultsman, Rachel. Performance Tests for Children of Pre-School Age. Genetic Psychology Monographs I (I). Clark University, Worcester, Mass. 1926. — [443]

Sully, J. Untersuchungen über die Kindheit. Dtsch. bearb. v. Stimpfl. 3. Aufl. Lpzg., Wunderlich 1909, 343 стр. — [23, 366, 509]

Suttner. — [255]

- Terman Lewis, M. — [437, 440 и д.]
 I. The Measurement of Intelligence. Boston. 1916.
 II The Intelligence of School Children. London, G. Harrap & Co. 1919.
 (Нарочито глава III.: Individual Differences among Kindergarten Children.)
- Tiedemann, D. Beobachtungen über d. Entwicklung d. Seelenfähigkeiten bei Kindern. 1787, Neu hrsg. v. Ufer. Allenburg 1897. 56 стр. [22]
- Tobie, H. Die Entwicklung der teilnehalflichen Beachtung von Farbe und Form im vorschulpflchtigen Alter. Bhft ZAngPs 38. Leipzig, Barth. 1926. [426 и д.]
- van der Torren, J. Ueber das Auffassungs- und Unterscheidungsvermögen für optische Bilder bei Kindern. ZAngPs 1. Стр. 189—291. 1908. — [199 и д.]
- Tracy, F. u. Stimpfl, J. Psychol. d. Kindheit. 3. Aufl. 1910. Lzg. Wunderlich, 232 стр. — [23]
- Valentine, C. W. Reflexes in early Childhood. Brit. Journal of med. Psychol. 7. Стр. 1—35. 1927.
- Verworn. — [376]
- Volkelt, H. Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie. Ber. üb. d. IX. Kongr. f. exp. Ps. in München. Стр. 81—136. Jena Fischer. 1926. — [39, 51, 119, 426]
 — Neue Untersuchungen über die kindliche Auffassung und Wiedergabe von Formen. Bericht über den 4. Kongress für Heilpädagogik (II.—15. April 28). Berlin. Springer 1929. Стр. 17—61.
- Volz. — [157]
- Watson, J. B. Psychology from the Standpoint of a Behaviorist. Philadelphia and London, J. B. Lippincott Comp. 429 стр. 1919. — [514 и д.]
- Werner, Heinz. — [26, 45, 51, 358 и д., 581 и д.]
 I. Die melodische Erfindung im frühen Kindesalter. Eine entwicklungspsycholog. Untersuchung. Wien 1917. A. Hölder. 100 стр. (Mit vielen Notenbeispielen.) Wiener Akad. Berichte, Philos. Histor. Klasse, 182 Bd. Nr. 4.
 II. Einführung in die Entwicklungspsychologie. Lpzg. Barth. 1926. 360 стр.
- Wertheimer. — [26]
- Wexberg, E. види »Handbuch«. — [519 и д.]
 — Aengstliche Kinder. У: Adler u. Furtmüller, Heilen und Bilden. Стр. 267—277.
- Winch, W. H. German Aussage-Experiments with English School-Children. I Congrès intern. de Pédologie à Bruxelles, Vol. 2. Стр. 344—354. 1913. — [269]
- Wisnizky, Sonja. Beobachtungen über das soziale Verhalten im Kindergarten. ZPs 107, стр. 179—188. (Надаси се у: Ch. Bühler V). — [334]



РЕГИСТАР ПОЈМОВА

А.

- Адлерова теорија, в. индивидуална психологија
Ајдетска склоност 192
Алтруизам 541, 546 и д.
Амнезија (инфантилна) 486
Аналогија (образовање а. у развоју говора) 159
— (закључци по анал.) 415
Антитеза 399, 421/2
Антропоморфно узрочно мишљење 409
Апетит 464
Апстракција (образовање плуралних појмова) 392
— (непотпуна) 395 и д.
— (образовање општих појмова) 416
— (огледи о а.) 423 и д.
— (са слободним избором методе) 429 и д.
Асоцијација (код одојчета) 104
— (очекивање по асоцијацији) 107
— (у сећању) 243
— (ћудљивост а. у машти) 295
— (и узрочно мишљење) 407
— (у закључивању) 411
Атавистичка теорија 308, 326, 512
Аутобиографија 41, 253 и д.
Аутоеротика в. самозадовољства 492
Аутосугестија 481
Афекат, в. емоционални живот, потискивање и појединачне афекте
Афективно значење (говорних почетака) 149
— (препознавања) 224
— (сећања) 251, 254
— (а. и значење речи) 149, 388
— (а. узрочног мишљења) 408

Б.

Бајка

— (машта у б.) 343 и д.

— (утицај б.) 345

Безбрижност (маште) 280 и д.

Бихејвиоризам 40

Биогенетски основни закон (в. и теорија атавизма) 45, 308

Бог 410

Боја (запажање б., познавање) 194 и д.

— (лото са обојеним предметима) 202 и д.

— (естетичка уживања у бојама) 363

— (поређење боје и облика) 423

Бојазан, в. и страх

— (страшни снови) 301

— (бојажљивост) 519

— (уживање у бојазни) 520

— (зрачење б.) 521

— (лажи од страха) 563

Бол 479, 504

Браћа и сестре (однос према) 331, 494, 532

Бројање, рачунање, активност бројања 384, 394 и д., 431

В.

Васпитање одојчета 80, 81

Вежбање 226 и д.

— (Монтесори-вежбе в. Монтесори)

Ведичина (схватање привидне в.) 116 и д.

— (насликаних предмета) 195 и д.

Вештине (одојчета) 78 и д.

Видљиви свет (уживање и стварање) 337 и д.

Виши облици мишљења 403 и д.

Вођење дневника (методика) 35 и д.

Вођство (у игри) 333

Воља, в. и тежња

— (најпримитивнији облик) 79

— (учешће в. у сећању) 244, 248

— (појам) 254

— (развој в.) 464 и д.

— (васпитање в.) 473

— (сугестивни утицај на в.) 477

Временско одређивање сећања 241 и д.

Врсте речи 165

Г.

- Генетичка психологија 20
 Глад за дражима 128
 Говор (в. и развој говора, почеци говора, разумевање г.) 137 и д.
 — (значење г. за мишљење) 387
 — (корени г.) 112/3, 163
 Говорење два језика 157/8
 Говорна старост (мерење) 182 и д.
 Говорни праг 145
 Голотиња 507
 Група (дете у групи) 526 и д.
 Гукање 141

Д.

- Даровитост, в. интелигенција, музика, наднормално цртање
 Давање 547
 Демонизовање 584
 Детерминирајућа тенденција (у машти) 295
 — (у цртању) 370
 — (у мишљењу) 384, 404
 — (у хтењу) 464 и д., 471
 Динамика (тежња) 460
 Диспозиције, в. и склоности, прогноза
 — (правца) 453
 Дифузност (доживљавања) 33, 51 и д., 94, 163, 191, 378, 458, 582
 Дражење 540
 Дресура (код одојчета) 81
 Други (дете и други) 523 и д.
 Другови у игри 314, 330
 Друштвене игре, в. социјалне игре
 Дућкање 124

Е.

- Едип-теорија 536
 Експерименталне методе, опште 39 и д.
 — (појединачне експерименталне методе в. и под: апстракција, прецртавање, исказ, посматрање слика, метода постанка, Хајлбронерова метода, интелигенција, лото-метода, мелодија, Монтесори-метода, прогноза, ритам, писање, говорна старост, бројање, цртање, метода сређивања)
 Ембрионално стање 63, 64

- Емоционални живот, в. и тежње
 — (одојчета) 73, 120 и д.
 — (опште) 447 и д.
 — (ем. узбудљивост) 461 и д.
- Емпиризам 46
 — (с обзиром на сазнање) 98
 — (с обзиром на схватање простора) 109
 — (с обзиром на појам узрочности) 405
- Еротика, в. љубав, полност
- Естетичко понашање 289 и д.
 — (пријемљивост завидљиве појаве) 362
- Етимологија, дечја 161

Ж.

- Жеља (прво испољавање) 465
 — (магија ж. 585)
- Животиња (поређење детета и ж.) 59, 69, 84
- Животиње (цртежи ж.) 373
 — (суровост према ж.) 540
 — (страх од ж.) 513
 — (сажаљевање ж.) 544
- Жудња 456

З.

- Забавиште дечје (в. и Монтесори)
 — (Фреблово з.) 445, 528
 — (американско) 440, 443
- Заборавност 249, 252
- Завист 535
- Задатак, в. задатак мишљења, детерминирајућа тенденција, развој воље
- Закључивање 411 и д.
- Закључци по разлици 413
 — (дедуктивни) 418
- Зараза душевна (у игрању) 330
- Заузимање става 454
- Звук (схватање правца звука) 114
- Злочиначка природа детета 528, 537
- Знања (стицања) 266 и д.
- Заједница (дете у заједници) 526 и д.
 — (искључење из з.) 499 и д., 555

И.

- Игра, в. и социјалне игре, машта, Монтесори
- (одојчета) 92 и д.
 - (Монтесори-игре) 235
 - (теорије о игри) 92 и д., 308 и д.
 - (илузија) 285 и д.
 - (полно значење игре) 293, 532
 - (инстинктивни основи игре) 306
 - (персонално значење игре) 307 и д.
 - (околина и игра) 312 и д.
 - (подражавање у и.) 313
 - (теорија конвергенције) 315
 - (индивидуалне разлике) 316
 - (полне разлике) 317
 - (главне врсте игара) 94, 320 и д.
 - (деструктивне игре) 321 и д.
 - (конструктивне и.) 322
 - (улога) 288, 326 и д., 332
 - (са лутком) 317 и д., 329
 - (главне врсте друштвених и.) 330 и д.
 - (кола) 331
 - (позоришта) 333
 - (састављања) 324 и д.
- Играчка 284, 314, 518
- Идиосинкразија (према чулним дражима) 126, 516/7
- Избијање зуба 127
- Изборне радње 465
- Извођење (речи) 172
- Издизање 98
- Изражајна вредност дечјег стварања 341, 362
- Изражајни покрети (новорођенчета) 74
- (одојчета) 120 и д.
 - (као претстадиуми говора) 141/2
 - (гласовни, као природни симболи говора) 146
 - (стида) 506 и д.
 - (љубави) 529 и д.
 - (филмски снимци) 571 и д.
- Илузија (опште) 285 и д.
- (у фабулирању) 351/2
- Илузионизам 289
- Имена (ствари) 162
- (питања за и.) 162
 - (двострука функција и.) 164
- Индивидуална психологија (Алфред Адлер) 291, 328, 482, 494, 519

- Индивидуалне разлике (у темпу развоја) 52 и д.
- (у начину развоја) 56
 - (у интелигенцији) 436 и д.
 - (у нехотичном учењу) 230
 - (у игри) 316
 - (у цртању) 369, 376
 - (код апстрактних задатака) 430
 - (у раду са бројевима) 433, 435
 - (у динамици тежења) 461
 - (у сугестибилности) 484
 - (у осећању мање вредности) 494
 - (у моралној мањој вредности) 538, 540
- Индивидуални појмови 392
- Индукција (почеци и.) 416
- Инстинкти (сисања) 68
- (окретања ка нечему) 69, 530
 - (сазревање инст.) 77
 - (игре) 308 и д.
 - (страха) 511
 - (освете) 534
- Инстинктивни покрети (новорођенчета) 67
- (животиње) 69
 - (подражавања) 89
 - (изражајни покрети као и.) 122
- Интелектуална осећања 398, 406/7
- Интелектуални услови посматрања слика 212 и д.
- Интелигенција, испитивање интелигенције 82 и д.,
436 и д.
- Интензитет (тежња) 460 и д.
- Интенција 384, 405
- Исказ (посматрања о обманама сећања) 257 и д.
- (судски) 261 и д.
 - (експерименти о исказима) 265 и д.
 - (о једном виђеним сликама) 265 и д.
 - (о неком трајном утиску) 271 и д.
 - (педагошке примедбе) 274
 - (фантастично изопачавање исказа) 351
 - (категорије и.) 392
- Искључење из заједнице (као казна) 501
- Искуства (стицање) 97 и д.
- Испитивања (као помоћ сећања) 244
- (као узрок обмана сећања) 259
- Исповест 548 и д.
- Истрајност, в. и тенденција персеверације 471

Ј.

- Ја, (свест о „ја“) 327, 491 и д.
 — (маштања која се односе на „ја“) 349, 584 и д.
 — (Ја као релациони појам) 388 и д.
 — (Ја као циљ тежња) 491 и д.
 — (Ја — слабост в. мања вредност)
 Јукстапозиција 404

К.

- Кажњавање (самог себе) 558
 — (телесно) 501, 554 и д.
 Казна (и честољубље) 501
 — (услови кажњавања) 552 и д.
 — (облици к.) 554 и д.
 Канон 361
 Карактер, в. самовоља, емоционални живот, индивидуалне разлике, мотив, прогноза, тежње, воља и појединачне карактерне особине
 Категорије (мишљења) 390 и д.
 Константност виђења величине 117
 Контемплативно понашање (према слици) 191
 Контрасугестија 481
 Контура (као средство за упознавање слике) 192 и д.
 Кризе развоја 59
 Криминалност 528, 536/7
 Критиковање 400

Л.

- Лаж 560
 — (неприступачност л.) 565
 Лажљивост 564
 Лаконизми (у дечјем говору) 161
 Латентно време (у препознавању) 222 и д.
 — (у сећању) 242, 245, 249
 Литература 21 и д.
 Лице, персонализам 25, 45 и д., 236, 290, 307, 362, 450
 Лична осећања (код одојчета) 132 и д.
 Лична структура, в. структура
 Лото-метода 202 и д.
 Лутка 318, 329

Љ.

- Љубомора 536
 Љубав (први знаци) 132
 — (опште) 529
 — (љ. и сажалење) 543

М.

- Магички став 581
 Маћеха (у бајци) 346
 Машта 275 и д.
 — (при разматрању слика) 214
 — (замењивање са доживљеним) 260
 — (безбрижност м.) 280, 369 и д.
 — (илузија) 285 и д.
 — (симболика) 289 и д.
 — (сплетови м.) 294 и д.
 — (трајни став) 298
 — (у бајци) 343
 — (фабулирање) 346
 — (која се односи на будућност) 350
 — (фант. изопачавање исказа) 351
 — (снова) 300
 — (у страху) 520
 Мелодија 358 и д.
 — (степен у развоју м.) 360
 Методе 31
 Метода (посматрања) 31 и д.
 — (постанка као средство за испитивање препознавања слика) 193
 — (сређивања као средство за испитивање разумевања слика) 192 и д.
 Мисао, в. и мишљење 383
 Мишљење, в. и рад са увиђањем, интелигенција
 — (опште о психологији мишљења) 25, 381 и д.
 — (прва мисаона активност у развоју говора) 163/4
 — (стадиуми „супстанције“, „акције“, „релације“ и „особина“) 166, 209
 — (сећања на мисли) 248
 — (мисаоно у цртању) 377/8
 — (развој образовања појма) 385 и д.
 — (објективација појма) 387 и д., 404
 — (категорије м.) 390
 — (индивидуални, плурални и родни појмови) 392
 — (релациони појмови) 394, 388
 — (појмови о душевном) 396
 — (главни облици суђења) 398

- (виши облици мишљења) 403
- (узрочно м.) 405
- (закључивање) 411
- (трансдуктивни закључци) 413
- (почеци индукције и дедукције) 416 и д.
- (мисаони задаци) 419
- (експериментално испитивање способности мишљења) 423
- (магичко) 581

Мнема 49 и д.

Монтесори — метода 27/8, 230 и д., 178, 436, 527

Мотиви вољних радња 466

Мрак (страх од м.) 512

Мржња 533 и д.

Музика 353 и д.

Н.

Навика, в. и дресура

— (и узрочно мишљење) 407 и д.

— (воље) 459

Нагон, (в. и инстинкт) 447 и д.

— (појам) 68, 122, 453, 456

Нарцизам 492

Нативизам 46

— (с обзиром на сазнање) 95/6

— (с обзиром на схватање простора) 109

Натпросечност (у цртању) 375 и д.

Не, в. одрицање

Нежност 530/1

Неми тестови 442

Необично (страх од н.) 131, 515

Несвесно 451 и д., 459, 485 и д.

Новорођенче 63 и д.

— (забелешка у дневнику) 75 и д.

О.

Објективација (у мишљењу) 387 и д., 404

Обмане (сећања) в. сећање

Облик (схватање о.), в. и контура, боја, стварање, лото 423 и д., 428

Образовање речи (сложеница и изведених) 170/1

Обреди (магички) 582

Одбијање 127 и д.

Одбрана и лаж 562 и д.

- Одбројавање 433
 Одојче 63 и д.
 Одрицање 388, 399
 Озлоглашавање 586
 Олуја (страх од о.) 514
 Онанија 125, 492, 532
 Ономатопеја 146
 Опажај, в. опажање, пажња и појединачне чулне области
 — (порекло о.) 94 и д.
 — (дубине) 114
 Опажање (о. и појам) 385 и д.
 — (о. и схватање броја) 433
 — (психолошке примедбе) 189 и д.
 — (педагошке примедбе) 213 и д.
 Оптика (лична о.) 362
 Органски осећаји (новорођенчета) 74
 Осакаћења (говора) 155
 Осећај 98
 — (положаја) 111
 — (коже) 71
 Осећања, в. емоционални живот, саосећања, тежње и појединачна осећања
 Осећање (активности код одојчета) 129
 — (завичајности) 223
 — (лично — код одојчета) 132 и д.
 — (мање вредности, в. и индивидуална психологија) 488 и д., 494 и д., 506, 519
 Осећања непријатности (новорођенчета) 74
 — (одојчета) 120 и д.
 — (органиска) 124 и д.
 Осећања (освете) 534, 546
 — (правде) 547 и д.
 Осећања пријатности, в. и емоционалност, полност
 — новорођенчета 74
 — (одојчета) 120 и д.
 — (тежња за пријатношћу) 121
 Осећање себе 491
 — туђости (код одојчета) 130
 — части 500 и д.
 Особине (као душевне диспозиције) 50
 — (и појам узрочности) 405
 Храбрење 497
 Оцењивање даљина 114 и д., 118
 Очекивање (асоцијативно код одојчета) 107
 — (и појам узрочности) 405

П.

- Пажња (одојчета)** 100
 — (значење п. за исказ) 273
- Памћење, в. и исказ, сећање, знање, учење, препознавање**
 — (код одојчета) 105
 — (примарно) 106
 — (подела) 217 и д., 220
 — (обим п.) 236
 — (механичко) 239
- Персонализам** 25, 45 и д., 236, 290, 307, 362, 450
- Песме (учење п.)** 236 и д.
- Писање (почеци п.)** 178
 — (експерименти) 377
- Питања, в. и испитивање, загонетке, сугестивна п.**
 — (која се тичу имена ствари) 162
 — (када?) 170
 — (зашто?) 170, 406
 — (о пореклу деце) 407 и д., 523
- Плурални појмови** 392, 416
- Поглед на свет (детета)** 382
- Погађање, решавање загонетака** 421
- Подражавање (одојчета)** 87 и д.
 — (самоподражавање) 87
 — (инстинктивно) 89
 — (посредно и непосредно) 90
 — (са увиђањем) 91
 — (као претстадијум говора) 144
 — (као средство за развој говора) 152
 — (насликаних покрета) 190 и д.
 — (у игри) 313 и д., 315, 324, 327
 — (и сугестија) 476
 — (полних аката) 532
 — (бирање при подражавању говора) 156
 — (бирање при подражавању у игри) 313 и д., 326
- По за** 503 и д.
- Познатост (осећања п. код одојчета)** 129
 — (квалитет) 106
- Појам (образовање појма в. и мишљење)**
 — (образовање појма и почеци говора) 149/150
 — (родни) 392
 — (развој образовања п.) 385
 — (садржина п. у почецима говора) 149/150
- Покрети, в. изражајни п., вештине, инстинкт, подражавање, реакција, сензомоторни, играње, воља**
 — (новорођенчета) 65

- (припремни) 99/100
- Полност (код трогодишњег детета) 60
 - (одојчета) 124
 - (п. и сећање) 252
 - (п. и машта) 292
 - (п. и сан) 305
 - (теорије „инфантилне полности“) 408
 - (п. и потискивање) 486 и д.
 - (аутоеротизам) 492
 - (п. и стид) 507
 - (п. и страх) 522 и д.
 - (п. према мајци) 531
 - (полно понашање према другој деци) 532
 - (п. и љубомора) 537
 - (п. и суровост) 541
 - (п. и казна) 558
- Попуњавање површине (као средство за упознавање слика) 193
- Посматрање, в. опажај, пажња, посматрање слика, опажање
 - (способност п., Монтесори вежбе) 232
- Посматрање слика 187 и д.
 - (упоредна испитивања) 199 и д.
 - (насликане целине, композиције) 205 и д.
 - (развој п. с.) 209 и д., 392
 - (педагошке примедбе) 213
- Поступање са увиђањем, в. и мишљење
 - (први почеци) 82, 91
 - (код животиња) 84/5
- Потреба рушења (у игри) 321
- Потреба за скретање пажње на себе 502
- Почеци говора (временски односи п. г.) 143
 - (природа дечјег говора) 143 и д.
 - (спољњи облик п. г.) 145 и д.
 - (интернационалност п. г.) 147
 - (порекло) 147
 - (душевна садржина п. г.) 148 и д.
- Практична интелигенција 443
- Прамелодија 358
- Предметна осећања (одојчета) 128 и д.
- Препознавање (прво) 105
 - (личности на сликама) 194
 - (развој) 221 и д.
 - (душевени став у акту препознавања) 224
- Прецртавање 376 и д.
- Привидна лаж 561 и д.
- Принцип узрочности (психол. порекло п. у.) 405 и д.
 - (индивидуални п. у.) 409

- (антропоморфизам) 409
- (опште важење п. у.) 410 и д.
- Природа (естетичко уживање у природи) 364
- Природни симбол (у децем говору) 146
- Причање (измишљених прича) 346 и д.
- Пркос, в. самовоља
- Проблеми (мишљења за дете) 402/3
- Проблематични судови 402
- Прогнозе даљег развоја 54, 316, 319, 367, 439, 461
- Пролетерско дете (в. и социјалне разлике) 495
- Промене (у развоју) 55
- Промена значења 149/150
- Промена 166/7
- Профилактика лажи 566
- Простор (даљи, како га схвата одојче) 115 и д.
 - (ближи, како га схвата одојче) 112
- Психоанализа, в. и полност, симболика, потискивање 28 и д., 43, 64/5, 124 и д., 128, 289, 304, 310, 327, 452, 485 и д., 492, 499, 522, 531, 537, 541
- Психологија детета
 - (задачи) 19 и д.
 - (развој) 21/2
- Психологија облика 26, 104, 125 и д.

Р.

- Равнодушност 539
- Рад за друге 547
- Развој говора (душевно чиниоци р. г.) 152 и д.
 - (фонетични закони) 155
 - (закони следовања у р. г.) 156
 - (прерада стеченог градива) 158
 - (главне епохе) 162 и д.
 - (шематски преглед) 172 и д.
 - (разговор) 174
 - (мерење) 182 и д.
- Развој (душевно) 45 и д.
 - (филогенетски) 45
 - (напредовање у р.) 51 и д.
 - (темпо р.) 52
 - ритмика р.) 54
 - (промене у р.) 55
 - (кризе р.) 59
 - (од периферног ка средишном) 58
- Развојна психологија 26, 27

- Разговор (дечји) 174
 Разговори (са децом) 177, 548 и д.
 Разграновање (в. и дифузност) 51, 98, 391
 Разлика полова (у ритму развоја) 55
 — (у начину развоја) 56/7
 — (у развоју говора) 154, 161
 — (с обзиром на упознавање слика) 200/1
 — (у игри) 317 и д., 323, 324
 — (у испитивању интелигенције) 440 и д.
 Разумевање говора 142, 143
 Растење (душевно) 52
 — (жеља детета да порасте) 415
 Рачунање (в. и бројање) 420, 431
 Реакције детета 36
 — (новорођенчета) 67
 — (у заузимању става) 454 и д.
 — (хетерогене и хомогене) 455
 Ред речи 167
 Регресија (у ембрионално стање) 64
 — (навиком) 459
 — (нагона) 123
 Ређање (мотива за цртање) 367
 — (као средство за мишљење) 393
 Релациони појмови 388, 394
 Реченица, в. и питања
 — (врсте р.) 168
 — (од једне речи) 149
 — (од више речи) 164, 166
 — (споредна) 168
 Рефлекси (новорођенчета) 67
 Ритам у музици 355
 Ритмика (развоја) 54
 Ритмички покрети (при цртању) 367
 Рођење (стање непосредно после р.) 63
 — (траума р.) 65
 Рука (као орган за схватање простора) 113

С.

- Савест 401
 Сабирање 434 и д.
 Садизам 541
 Сажалење 471 и д.
 Самовоља 498 и д.
 Самоисправљање 261, 272

- Самокритика 400
 Самољубље 492
 Самообмана, в. илузија
 Самоодржање и саморазвој 49
 Самопосматрање 31
 Самопотврђивање 491
 Самосавлађивање 468, 471 и д.
 Самосталност 473
 Самохвала 497
 Сан 300 и д.
 Саосећање (одојчета) 133
 Сведок (дете као сведок) 262
 Свест (новорођенчета) 73
 — (значење с.) 450
 — (свест о несвесноме) 455/6, 488
 — (о дужности) 470/1
 — (о откајању) 545, 558
 — (о моћи) 328, 345
 — (о симболу у говору) 162
 Себичност 491, 528
 Сензибилност 70
 Сензомоторност (јединство) 57
 — (значење с. за опажање) 98 и д.
 — (значење с. за схватање простора) 109, 113, 118
 — (с. понашање при посматрању слика) 189
 — (значење с. за препознавање) 224
 — (значење с. за учење напамет) 239
 — (с. понашање у музици) 355, 359
 — (с. понашање при посматрању великих и малих предмета) 362
 — (с. понашање при цртању) 367, 378/9
 Сећање (одраслих из детињства) 41, 253 и д., 488
 — (главни облици дечјег сећања) 241 и д.
 — (асоцијативно, изазвано, слободно сећање) 243/4
 — (развој правилног сећања) 244
 — (на путовања) 247
 — (на мисли) 248
 — (на просторно) 248
 — (узрочни чиниоци сећања) 251
 — (празнине у сећању) 252, 440 и д.
 — (обмане сећања) 257 и д., 262 и д., 265 и д., 488 и д.
 — (категорије с.) 391
 Симбол (природни и конвенционални у говору) 146
 — (у машти) 281, 289 и д.
 — (у цртању) 362, 369
 — (у мишљењу) 162, 385

- Симболика („горе, „доле“) 291
 — (психоаналитичка теорија с.) 292 и д.
 — (снова) 305
- Симетрија (код фигура) 325
 — (у цртању) 367
- Симпатија, в. саосећање
- Синкретизам 403
- Синтакса (почеци с.) 167
- Синтеза (у схватању слика) 210
 — (у сплетовима маште) 295, 297
 — (у конструктивним играма) 322
 — (у цртању) 370
 — (узрочна с.) 407
- Сисање 68
- Склоност, в. и прогноза 50
- Скупљачки рад 44
- Слике опажања 191, 254
- Слобода 473 и д.
- Сложенице (речи) 171
- Слојеви (личности) 48
- Снага (свест о. с.) 491
 — (економија с.) 460
- Социјалне игре (одојчета) 95
 — (значај другова у игри) 314, 331
 — (главне врсте с. и.) 330 и д.
 — (у дечјим забавиштима) 334 и д.
- Социјалне реакције и односи
 — (прва код одојчета) 95, 132 и д.
 — (соц. функције језика) 176, 404
 — (дете као соц. биће) 523 и д.
 — (саосећања) 541
- Социјалне разлике
 — (у говорном тесту) 183, 186
 — (у упознавању слика) 202
 — (у осећању мање вредности) 494 и д.
- Спољашњи услови (в. и емпиризам, конвергенција) 46
 — (игре) 312 и д.
- Спољњи простор (схватање с. п. код одојчета) 111
- Спонтани покрети (новорођенчета) 66
- Спонтано понашање 36
- Спонтаност (удео с. у развоју говора) 156 и д.
 — (при заузимању става) 454
 — (развој вољне с.) 464
- Способност разликовања, в. и апстракција, број
 — (код слика) 200, 202
- Срчаност 496 и д., 504

- Стадиум супстанције итд., в. и мишљење
 Стид 505
 Стварање 337 и д.
 Страх (одојчета) 126/7
 — (сугерирање с.) 479
 — (врсте и порекло с.) 509 и д.
 — (искусвен) 510
 — (наслеђен) 511
 — (од необичног) 131
 — (за друге) 544
 Структура, структурираност 33, 51 и д.
 Сугерирање 479
 Субјективан простор (схватање с. п. код одојчета) 111
 Сугестивност 482 и д.
 Сугестија, в. и исказ, сугестивна питања
 — (суштина и врсте с.) 476 и д.
 — (педаг. значење с.) 484
 — (лечење с.) 479
 Сугестивна питања 259, 270
 Сугестивност 476
 Суд (главни облици суђења) 398 и д.
 — (и закључак) 416
 Суревњивост 535
 Суровост 133, 539
 Схватање једнакости 423
 Схватање времена 389, 396

Т.

- Тежње 447 и д.
 — (свест о т. и циљ т.) 450 и д.
 — (основни појмови) 453 и д.
 — (карактеристика тежње раног детињства) 457 и д.
 — (динамика т.) 460 и д.
 Темпо развоја 52
 Тенденција персеверације 243, 297, 343
 Теорија инцеста 531
 Теорија конвергенције (у вези са опажањем) 98
 — (у вези са схватањем простора 109/110
 — (у вези са говором) 147, 152 и д.
 — (у вези са игром) 315 и д.
 Теорија предвежбе 93 и д., 310, 327 и д.
 Теорија протеста (Адлер) в. индивидуална психологија
 Тест (в. експерименталне методе)
 Трајни став маште у игри 298

- Трансдукциони закључци 413 и д.
 Траума (рођења) 65
 — (одбијање) 128
 Тумачење, в. и психоанализа, симболика
 — (дече т. при посматрању слика) 209, 212

Ћ.

- Ћудљивост (маште) 295
 — (воље) 469

У.

- Узбудљивост 462
 Уживање 337 и д.
 — (у стварању) 322
 Уметност и дете 339
 Уопштавање 416
 Упитне листе 44
 Упознавање (в. мишљење, препознавање)
 — (порекло у.) 97 и д.
 — (слика) 191 и д. 200
 Упорност 500
 Усамљене игре 320 и д.
 Уста (као орган за схватање простора) 112
 Учење (одојчета) 77 и д.
 — (емпириско у. одојчета) 80
 — напамет) 236 и д.
 — (развој у.) 226 и д.
 — (у. као споредни ефекат) 227
 — (невестан избор при у.) 228
 — (вежбање у. према методи Монтесори) 230 и д.
 — (песма) 236
 — (у целости и деловима) 239

Ф.

- Фабулирање 346 и д.
 Фанатизам истинитости 565 и д.
 Фобија 522
 Фонетика (развоја говора) 154

X.

- Хајлбронерова метода серија слика 199
 Халуцинациона игра 282 и д.
 Хармонија 356
 Хватање 112 и д.
 Ходање 118
 Хотимична пажња 99 и д.
 Храброст, в. срчаност

Ц.

- Цртање (ћудљивост асоцијација) 295 и д.
 — (прецртавање) 376 и д.
 — (развој слободног цртања) 365 и д.
 — (разлике у даровитости) 376
 — (човека) 371/2

Ч.

- Чаробњаштво 587
 Част (осећање ч.) 500 и д.
 Частољубље 500 и д.
 Читање (почеци ч.) 178 и д.
 Чулни осећаји, в. и осећаји, сензомоторни опажај и појединачне чулне области
 — (новорођенчета) 70 и д.
 Чуло вида (новорођенчета) 71/2
 Чуђење (одојчета) 130
 — (значање за суђење) 398 и д.
 — (значање за узрочно мишљење) 408
 Чуло вида (новорођенчета) 71/2
 — (опажање простора) 109 и д.
 — (посматрање слика) 187 и д.
 — (значај за учење) 238
 Чуло додира (прве реакције) 71
 — (опажај простора) 112 и д.
 Чуло мириса (новорођенчета) 71
 Чуло слуха (новорођенчета) 72
 — (одојчета) 102
 — (правац звука) 114
 — (значај за памћење) 237

Чуло температуре (новорођенчета) 71

Чуло укуса (новорођенчета) 71

Ш.

Шема (у цртању) 369 и д.

— (у мишљењу) 386

Школски почетници (интелигенција шк. п.) 441

Шкрабање 366



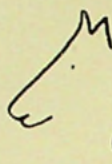
ПРИЛОЗИ У СЛИКАМА



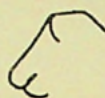
1. Деца



2. Брбр (коњ)



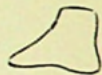
3. Брбр



4. Авав



5. Маца



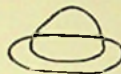
6. Ципела



7. Чарапа



8. Одеље



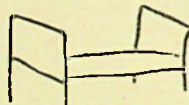
9. Шешир

10. Чаша
за јаје

11. Нац (њовчаник)



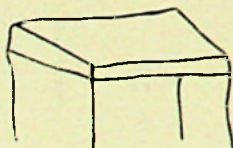
12. Боца



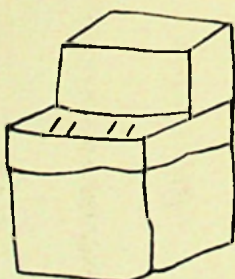
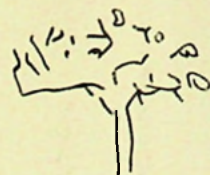
13. Прво столица, после кревет



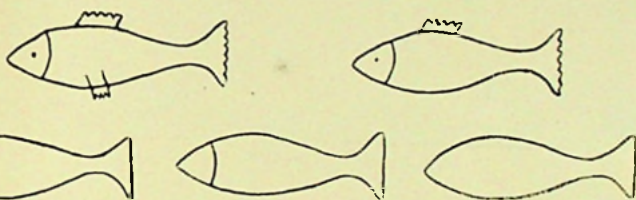
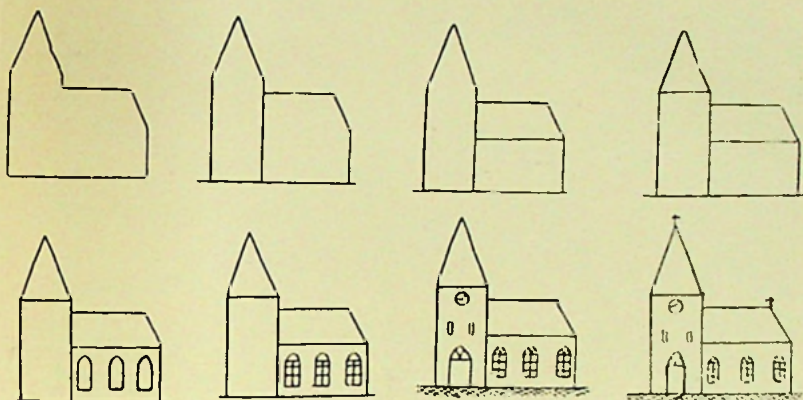
14. Столица



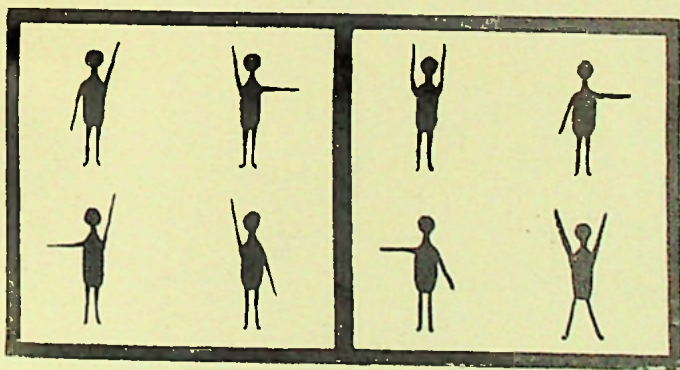
15. Сто за преповијање деце

16. Прво кућа, после
лала (клавир)

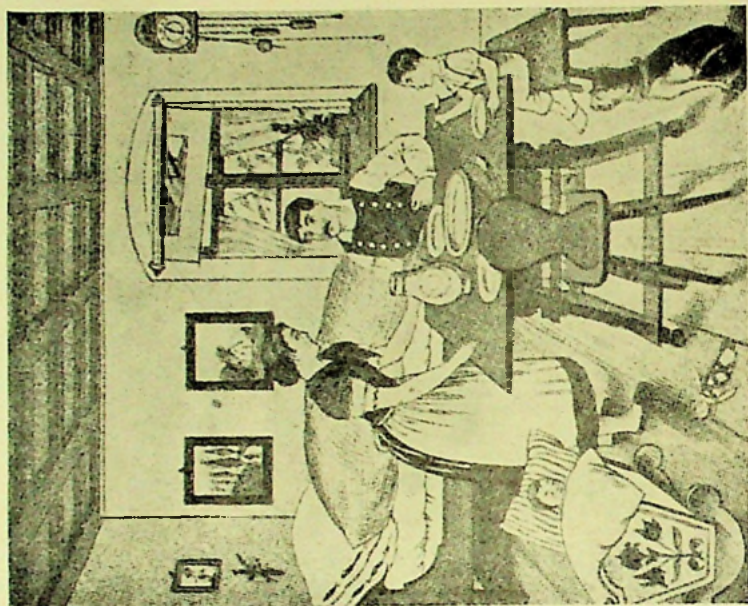
17. Дрво



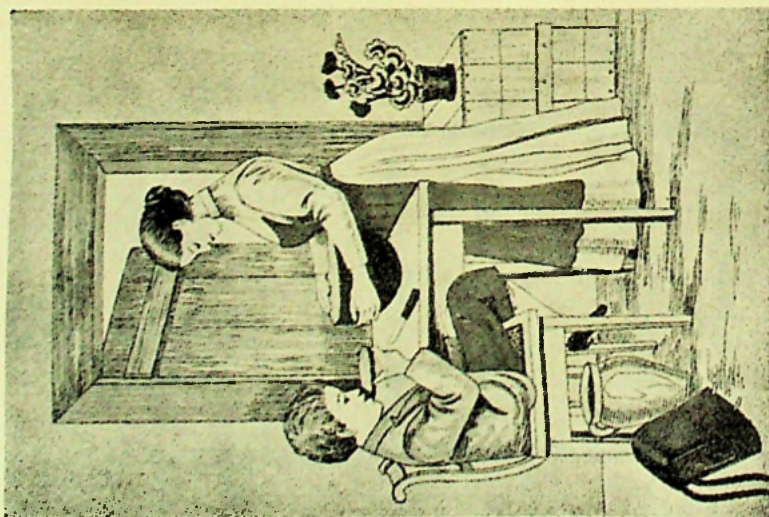
Примери за методу серија по Хајлбронеру
Упор. стр. 199 и д.



Карта за лото „положај тела“ по Алиси Декедр
Упор. стр. 204



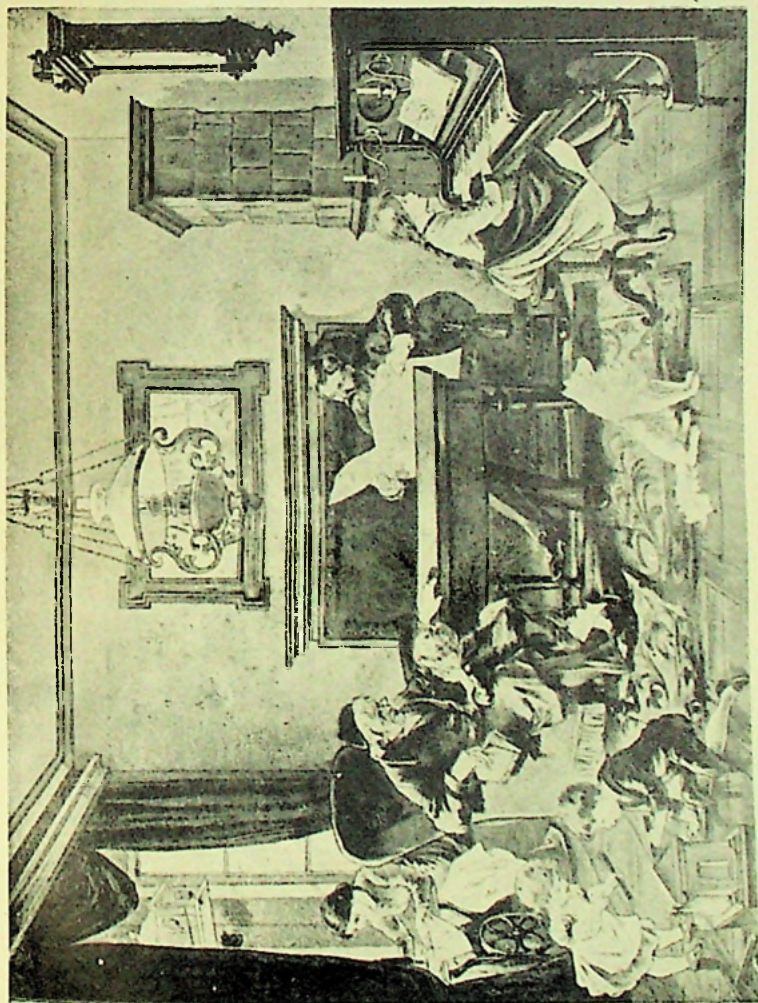
„Соба у селу“ (Оригинал већи и у бојама)
Упор. стр. 205 и д., стр. 270 и д. и стр. 392



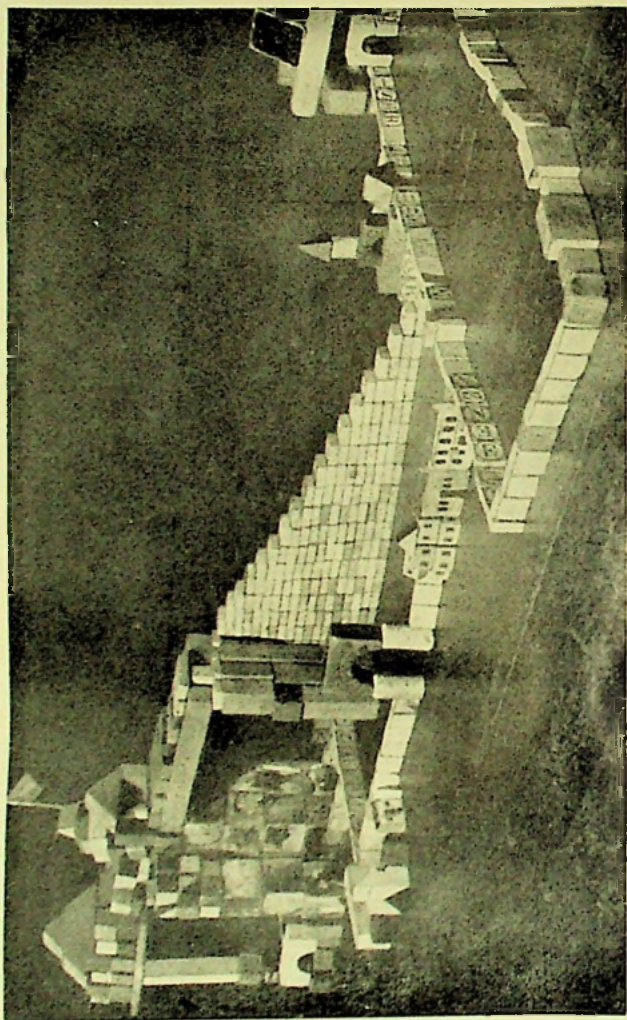
„Доручак“ (Оригинал већи и обојен)
Упор. стр. 265 и д.



Гушчарица (Слика за оглед са исказом) Оригинал већи и обојен
Упор. стр. 271 и д.

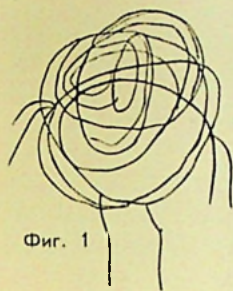


„Соба у граду“ (Оригинал већи и обојен). Упор. стр. 205 и д.



Грађевина Скупиновог сина од 5 ; 1 по слободној замисли — Упор. стр. 325

Из: Г. и. Е. Скупин (Bubi im 4.—6. Jahr)



Фиг. 1

3;2 1/2



Фиг. 2

3;11 1/2



Фиг. 3

4;1



Фиг. 4

4;8 1/2



Фиг. 5

5;6



Фиг. 6

5;8 1/2

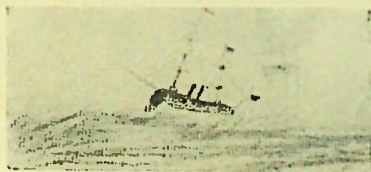
Фиг. 1-6
Г. Штерн: развој сликања човека (цртежи по сећању)



Фиг. 7

Г. Штерн: 5;8 1/2
Глава сестре по природи

Дечко Р. Б.
око 4;0
Напресечна даровитост маште



Текст за лист VI
Стр. 374 и д.



$\text{♩} = 54$ $\text{♩} = 76$

Ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла

Ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла

$\text{♩} = 168$

Ла ла ла ла ла ла ла ла ла

Ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла

$\text{♩} = 108$

Ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла

$\text{♩} = 108$ $\text{♩} = 120$

Ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла ла

$\text{♩} = 100$

Ла ла ла ла ла ла ла ла

Ступњеви развоје мелодичког проналажења малог детета по Вернеру Упор. стр. 360 и д. (Цртице изнад нота обележавају слабо повишење или спуштање тона)

Текст: прилог Левин стр. 572 и д.



1



2 а



2 б



3



4 а



4 б



5



6 а



6 б



7 а



7 б

Текст: прилог Левин, стр. 575 и 579



8 а



9 а



8 б



9 б



8 в



9 в

13 а

13 б

14



15

Текст: прилог Левин, стр. 576



10



116



111



117



112



118



113



119



114



110



115



111

Текст: прилог Левин, стр. 576 и 577



1112



1117



1113



1118



1114



1119



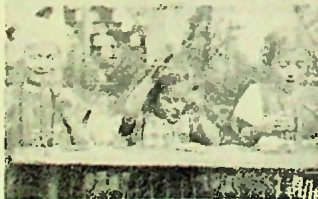
1115



1120



1116



1121



12 а



12 б



12 в

САДРЖАЈ

Предговор преводилаца	5
Предговор аутора првом издању	13
Предговор аутора трећем, четвртном и петом издању	15

Први одељак

ОПШТИ ДЕО

Глава I	ЗАДАТАК И РАЗВОЈ ПСИХОЛОГИЈЕ ДЕТЕТА	19
	1. Задатак	19
	2. Развој психологије детета до 1914	21
	3. Развој психологије од 1914	24
	4. Једнострани правци	27
Глава II	МЕТОДЕ ПСИХОЛОГИЈЕ ДЕТЕТА	31
	1. Методе посматрања	31
	2. Експерименталне методе	39
	3. Индиректне методе	41
Глава III	ДУШЕВНИ РАЗВОЈ	45
	1. Основни став конвергенције	45
	2. Напредак у развоју	51
	3. Промене у развоју	55

Други одељак

ДОБА ПРЕ ГОВОРА

Глава IV	НОВОРОЂЕНЧЕ	63
	1. Покрети	65
	2. Сензибилност	70
	3. Питање свести	73
Глава V	РАЗВОЈ ВЕШТИНА	77
	1. „Учење“ одојчета	77
	2. Подражавање	87
	3. Почети игре	92

Глава VI	СТИЦАЊЕ ИСКУСТВА	97
	1. Опажање и пажња	97
	2. Памћење — Претстављање	105
	3. Освајање простора	109
Глава VII	ОСЕЋАЊА У ПРВОЈ ГОДИНИ ЖИВОТА	120
	1. Задовољство и незадовољство и њихов израз	120
	2. Ступњеви нагонског и емоционалног живота	122

Трећи одељак
РАЗВОЈ ГОВОРА

Глава VIII	ПРЕТСТАДИУМИ И ПОЧЕЦИ УЧЕЊА ГОВОРА	142
	1. Претстадиуми	142
	2. Временски односи почетака говора	143
	3. Природа дечјег говора у најранијим стадиумима	143
	4. Душевна садржина првих почетака говора	148
Глава IX	ДУШЕВНИ ЧИНИОЦИ ДАЉЕГ РАЗВОЈА ГОВОРА	152
	1. Говорно подражавање, његове врсте и мане	152
	2. Удео спонтаности	156
Глава X	ГЛАВНЕ ЕПОХЕ ДАЉЕГ РАЗВОЈА ГОВОРА	162
	1. Напуштање прве фазе говора	162
	2. Друга епоха говора	165
	3. Трећа епоха говора	166
	4. Четврта епоха говора	168
	5. Шема развоја дечјег говора	172
	6. Дечји говор и разговор	174
	7. Почетци читања и писања	178
Глава XI	ИСПИТИВАЊЕ ТЕСТОВИМА И МЕРЕЊЕ СПОСОБНОСТИ ГОВОРА	182

Четврти одељак
ПОСМАТРАЊЕ СЛИКА

Глава XII	РАЗМАТРАЊЕ О ГЛЕДАЊУ СЛИКА	189
Глава XIII	СХВАТАЊЕ ПОЈЕДИНИХ НАСЛИКАНИХ ПРЕДМЕТА	192
	1. Оптички услови	192
	2. Упоредна испитивања схватања слика	199
Глава XIV	СХВАТАЊЕ НАСЛИКАНИХ ЦЕЛИНА (КОМПОЗИЦИЈА)	205
	1. Несистематски огледи с обзиром на развој схватања насликаних целина	205
	2. Психолошке примедбе	209
	3. Педагошко примедбе	213

Пети одељак

ПАМЋЕЊЕ И ВЕЖБАЊЕ

Глава XV	ПРЕПОЗНАВАЊЕ	221
Глава XVI	УЧЕЊЕ И ВЕЖБАЊЕ	226
	1. Стицање знања	226
	2. Психолошке примедбе о вежбањима по методи Монтесори	230
	3. Учење песама напамет	236
Глава XVII	СЕЋАЊЕ	241
	1. Главни облици сећања у раном детињству	241
	2. Развој сећања	244
	3. Позна сећања на рано детињство	253
	4. Обмане сећања	257
	5. Мало дете као сведок	262
Глава XVIII	ЕКСПЕРИМЕНТИ О ИСКАЗИМА	265
	1. Искизи о једном виђеним сликама	265
	2. Искизи о трајном утиску	271

Шести одељак

ИГРА И МАШТА

Глава XIX	ОСОБИНЕ МАШТЕ РАНОГ ДЕТИЊСТВА	278
	1. Општи део	278
	2. Безбрижност дечје маште	280
	3. Илузија и увиђање илузије	285
	4. Символика дечје маште	289
	5. Сплетови маште	294
Глава XX	МАШТА СНОВА	300
Глава XXI	ЧИНИОЦИ ИГРЕ	306
	1. Инстинктивни основи игре	306
	2. Спољашњи услови игре	312
	3. Конвергенција унутрашњих и спољашњих услова играња	315
Глава XXII	ГЛАВНЕ ВРСТЕ ИГАРА У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ	320
	1. Усамљене игре	320
	2. Друштвене игре	330

Седми одељак

УЖИВАЊЕ И СТВАРАЊЕ

Глава XXIII	ПРЕТСТУПЊЕВИ ЕСТЕТИЧКОГ ПОНАШАЊА	339
Глава XXIV	МАШТА У БАЈЦИ И УЖИВАЊЕ У ФАБУЛИРАЊУ	343
	1. Дете и бајка	343
	2. Фабулирање	346

Глава XXV	ДЕТЕ И МУЗИКА	353
Глава XXVI	ВИДЉИВИ СВЕТ	362
	1. Пријемљивост за видљиве појаве	362
	2. Слободно цртање	365
	3. Прецртавање	376

Осми одељак

МИШЉЕЊЕ И ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

Глава XXVII	ПОЈАМ И СУД	383
	1. Психологија мишљења	383
	2. Развијање способности за образовање појмова	385
	3. Главни облици дечјег суђења	398
Глава XXVIII	ВИШИ ОБЛИЦИ МИШЉЕЊА (Истраживање и закључивање)	403
	1. Општа разматрања	403
	2. Узрочно мишљење	405
	3. Дечја способност закључивања	411
	4. Мисаони задаци	419
Глава XXIX	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО ИСПИТИВАЊЕ СПОСОБНОСТИ МИШЉЕЊА	423
	1. Огледи са апстрактивном способношћу раног де- тињства	423
	2. Развој схватања броја и рачунање	431
	3. Испитивање интелигенције код деце дорасле за забавиште	436

Девети одељак

НАГОНСКИ, ЕМОЦИОНАЛНИ И ВОЉНИ ЖИВОТ**(Облици тежња)**

Глава XXX	ПЕРСОНАЛИСТИЧКА ПСИХОЛОГИЈА ТЕЖЊА	450
	1. Свест о тежњи и циљеви тежња	450
	2. Основни појмови	453
Глава XXXI	ТЕЖЕЊЕ У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ	457
	1. Општа карактеристика	457
	2. Динамика дечјих тежња	460
	3. Развој спонтане воље	464
	4. О слободи и самостелности у раном детињству	473
Глава XXXII	СУГЕСТИЈА	476
Глава XXXIII	ПОТИСКИВАЊЕ	485

Глава XXXIV	ДЕЧЈЕ ЈА	491
	1. Самопотврђивање и самоодбрана	491
	2. Дечја самовоља	498
	3. Осећање части и честољубље	500
	4. Поза и стид	503
Глава XXXV	СТРАХ И БОЈАЗАН	509
	1. Страх	509
	2. Бојазан	519
Глава XXXVI	ДЕТЕ И ДРУГИ	525
	1. Општа разматрања	525
	2. Љубав	529
	3. Мржња, љубомора, суровост	533
	4. Саосећање и алтруизам	541
Глава XXXVII	УСЛОВИ И УТИЦАЈИ КАЗНЕ	552
	1. Услови кажњавања у раном детињству	552
	2. Облици кажњавања прилагођени детету	554
Глава XXXVIII	О ДЕЧЈОЈ ЛАЖИ	560

ДОДАЦИ

Прилог I	ДЕЧЈИ ИЗРАЖАЈНИ ПОКРЕТИ од Курта Левина	571
	Плакање, неколико врста окретања од нечега и скривање	572
	Прави рад и рад у игри	575
	Цео ток једне стрепње приликом зидања куле	576
	Несавладан немир, скривен и необуздан израз	579
Прилог II	О МАГИЧКОМ СТАВУ У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ од Хајнца Вернера	581
	Додаци у сликама	589
	Списак литературе и регистар имена	589
	Регистар појмова	604



ШТАМПАРСКЕ ГРЕШКЕ

- Стр. 27 пети ред одозго стоји Болер треба Билер
" 59 у примедби доле стоји 52—54 треба 84—86
" 69 тринаести ред одоздо стоји од нечега треба ка нечему
" 90 двадесетпрви ред одозго стоји припадају треба припада
" 123 у примедби под 2 стоји стр. 62 треба 92
" 147 седамнаести ред одозго стоји ванзан треба ванван
" 153 осми " " " 58 " 87
" 160 осми ред одоздо стоји Reipelbeere треба Preiselbeere
" 174 дванаести ред одозго стоји исказаних треба исказних
" 279 девети ред одоздо стоји 211 треба 257
" 279 доле у примедби стоји 211 треба 257
" 348 дванаести ред одоздо стоји онај треба она
" 377 седамнаести ред одоздо стоји (I) треба (N)
" 407 доле у примедби стоји 124 треба 171
" 520 десети и дванаести ред одоздо стоји Росецер треба
Росегер

**НОВА
ПЕДАГОШКА БИБЛИОТЕКА**

**ОБЈАВИЛА ЈЕ ДОСАД
СЛЕДЕЋА КАПИТАЛНА ДЕЛА**

1.

Др. Вој. Р. Младеновић

ОПШТА ПЕДАГОГИКА

Исцрпно и критично дело које наставницима, учитељима и студентима омогућује самостално улажење у целокупну област педагошке проблематике

За готово 150.— дин.

Стр. 780

На отплату 180.— дин.

2.

Паул Фикер

ДИДАКТИКА НОВЕ ШКОЛЕ

Први и једини потпун и затворен систем нове науке о настави. Обухвата наставну обраду у свима основним и стручним школама. Превели: Марија и Живојин Ђорђевић

За готово 100.— дин.

Стр. 320

На отплату 120.— дин.

3.

Вилиам Штерн

ПСИХОЛОГИЈА РАНОГ ДЕТИЊСТВА

Највеће и стручно најбоље обрађено дело о душевном животу детета, неопходно за свакога ко има ма какве везе са дететом и његовим животом. Превели: др. Марија и Радмило Вучић

За готово 150.— дин.

Стр. 640

На отплату 180.— дин.

У штампи

4.

Едуард Шпрангер

ПСИХОЛОГИЈА МЛАДАЛАЧКОГ ДОБА

БИБЛИОТЕКА
» ПОЛНИ ПРОБЛЕМИ «

ИЗДАЛА ЈЕ ДОСАД СЛЕДЕЋА ДЕЛА:

1.

Др. Александар Ђ. Костић

ПОЛНИ ЖИВОТ ЧОВЕКА

Сензационално дело које мора да прочита сваки мушкарац и свака жена. Четврто, проширено, богато илустровано издање

За готово 100.— дин. Стр. 458 На отплату 125.— дин.

2.

Др. Александар Ђ. Костић

ЖЕНА-ПОЛ ЖЕНА-ЧОВЕК

Дело које жену обрађује у свима физиолошким и душевним процесима. Богат фолклорни материјал о варварским обичајима којима је жена била изложена кроз векове чини ово дело занимљивијим од сваког романа

За готово 150.— дин. Стр. 508 и 200 слика. На отплату 180.— дин.

3.

Др. Вилхелм Штекл

ПИСМА ЈЕДНОЈ МАЈЦИ

Популарно и савршено литерарно дело. Читава енциклопедија психолошких, медицинских и педагошких знања. Предговор написао др. Влад. Дзорниковић. Превела Р. Анђелковић-Чубриловић

За готово 80.— дин. Стр. 288 На отплату 100.— дин.

4.

Др. Вилхелм Штекл

ВАСПИТАЊЕ РОДИТЕЉА

Дело које на основу богате лекарске праксе и животног искуства обрађује проблем штетног утицаја родитељских мана на децу и њихов душевни развој. Превео др. Милорад Марчетић

За готово 60.— дин. Стр. 272 На отплату 80.— дин.

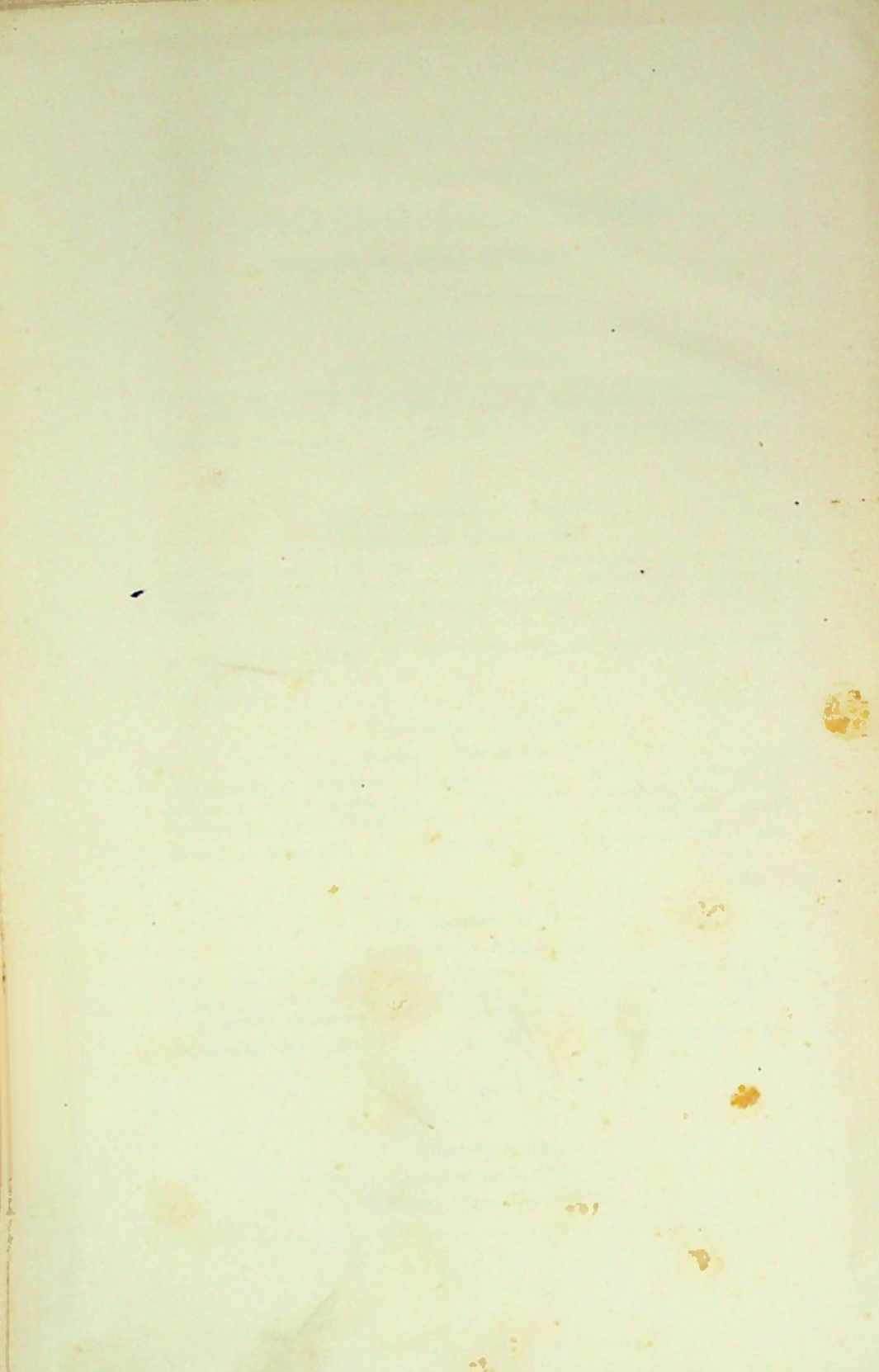
У штампи

5.

Ото Вајнингер

ПОЛ И КАРАКТЕР

Превела Ирма Шосбергер





НАРОДНА БИБЛИОТЕКА
"РАДОЈЕ ДОМАКОВИЋ"

ПО 159.922

ШТЕРН В.

Психологија раног



ДЕСКОВАЦ



0001292203

COBISS 