

Милан  
Петричковић

## ВАСПИТНЕ НЕПОЗНАНИЦЕ СОЦИЈАЛНОГ РАДА ЛИШЕНОГ ПЕДАГОГИЈЕ

*Човек је једини створ који  
мора да буде васпитан*

(Имануел Кант)

### Увод

Телеолошки усуд човековог родног битка, предодређен – задатом му егзистенцијалном хуманизацијом, током читаве историје цивилизације, путем најразличитијих облика свакодневног живљења, пресудно обликује квалитативни садржај универзалне делатности социјалног рада. У раскошју појавних облика ове разуђене људске делатности (од њених спонтаних до професионалних израза) сасвим јасно је уочљива (мање или више свесна) намера о нужности сваколиког мењања и преображавања човека као појединца, припадника група и читавих заједница, у правцу буђења и поспешивања његових сваколиких генеричких потенцијала. Таква *differentia specifica* ове делатности, њеним примарним професионалним носиоцима социјалним радницима, нужно у спектар професионалних активности, укорееује *васпитну* надлежност, чија је потреба више него очигледна у њиховој свакодневној пракси. Наиме, ако се пажљивије осмотри природа пружених професионалних услуга социјалних радника, у први план долази њихова стручна брига активног пружања помоћи и подстицаја припадницима свих старосних узраста (деци, одраслима и старима)<sup>1</sup>, поводом покушаја превазилажења многобројних егзистенцијалних

---

<sup>1</sup> На овом месту само напомињем да се педагошке дисциплине баве васпитно-образовном делатношћу, свих узрастних доба (деце, одраслих и старих), с чим у складу се, често као бит васпитања наводе *интенционални утицаји на развој личности, независно од њеног узраста*. – (М. Баковљев, *Основи педагогије*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1989). Поред *опште педагогије* и *социјалне педагогије*, овде треба поменути и *андрагогију*, реалтивно младу педагошку дисциплину која се такође пре две деценије са општом педагогијом изучавала на Факултету политичких наука у Београду, на Смеру за социјални рад и

проблема (породичних конфликта, делинквенције, токсикоманије, развода бракава, и сл.) при чему ови стручњаци хуманисти настоје да активно *осијособе* своје „штићенике” да се они што је могуће самосталније *користе искуствима* и *знањима* поводом конкретних животних ситуација. Током тог процеса, социјални радници (у духу своје професије) *воде* и *усмеравају* људе у њиховим егзистенцијалним лутањима, *буде* у њима *промене* ка бољем, *подстиичу* *усиановљавање* *груаичијеј* *вредносној* *систиема* у њих, *уиичу* на *промену* *усиалањених* *предрасуда* *кроз* *иружање* *различииих* *врста* *знања*, једном речју *васиийавају*, *одјајају* и ка хуманом *усавршавању* приводе свеопшти људски развој.

Међутим, упркос чврстој (током развоја цивилизације твореној) дијалектичкој прожетости васпитно-образовне делатности и делатности социјалног рада, које обострано (свака на свој непоновљив начин) за циљ постављају досезање *људској* *усавршавања*, наша савремена наука социјалног рада, већ готово две деценије уназад, не налази за сходно да своју теорију и методологију изграђује на сазнањима педагогије као науке. На који се начин васпитање и социјални рад заиста стапају у егзистенцијалниој задатости човековог битисања, зарад ког пракса социјалног рада не би у будућности смела да га, као до сада, априори одбацује, као и који су узроци и последице тог апсурдног нихилистичког односа према научно заснованој педагогији по хуманистику социјалног рада, питања су у чије ваљане одговоре овај текст покушава да проникне.

#### *а) Васиийино-образовни процеси – предмет истраживања педагогије*

У циљу доказивања чврстих спона између социјалног рада и у самом његовом језгру садржаних васпитно-образовних активности, којима се иначе, као предметним садржајем бави наука педагогија, на овом месту појашњавам суштинско значење појмова – *васиийање* и *образовање*. Лексема *васиийање* (чији је корен *иийание*) пореклом је из црквено-словенског језика и односи се на давање хране у уста, исхрану – одакле и потиче термин *иийомец*, *иийомац*, *васиийаник*. На сличну етимологију овог термина указују и санскритски семантички трагови преко речи *pitus*

---

социјалну политику. Термин *андрагогија* први пут је употребио Александар Кап у Немачкој 1833. год., да би се касније он усталио у научној номенклатури; то је реч грчког порекла и потиче од *aner* (*andros*) што подразумева одраслог човека и *agoge* што значи вођење. У данашњем поимању узимајући у обзир еволуцију овог термина, андрагогија представља науку о образовању и васпитању одраслих. Прим. аут. М. П.

која се такође односи на исхрану, што детерминише и термин *пихиомник* који обележава у нашем језику појам *расадника*. Синоним термина васпитање је термин *огіој*, настао синтезом две речи: *ог+іој*, што значи *іајіііи*, *іојіііи*, *узіајаііи* у складу са санскритским термином *gayaś* који обележава *кућу*, *дом*, *домаћинство*. И у латинском језику термин *educatio* има два изворна значења слична нашем термину васпитање. У првом случају, *educatio* се доводи у везу са глаголом *edere* што значи: *јесіи*, *храниіи се*, на такав начин, који подразумева узимање у обзир, најшире схваћеног комплекса фактора, од којих зависи квалитет човекове исхране и функционисања као органског бића, попут: *исхране*, *социјалне средине*, *брије* у фази *несамостјалности*, *хијіјене*, *здравствене заштііііе* и сл. У другом случају, термин *educatio* се повезује са термином *ex-ducare*, који значи *извлачіііи* (*вући из*) – што упућује на *развој* и *позизање*, *сознање*, *доживљавање* и *деловање*, оличено у максими познатој као „*Educatur obstetrix, educatur nutritrix, instituitur pedagogus, docet magister.*” – (Примала извлачи, доиља храни, васпитач подиже, учитељ поучава.)

Генеа термина васпитање (кроз различите аспекте семантичких варијација) од првобитног храњења, одгајања и извлачења, до данашњег подизања и развоја које усавршавају тежи, у ствари подвлачи бит ове људске делатности, која се у најширем смислу односи на *васколике процесе усвајања знања*, *вештіііна*, *навика* и *развијања способности*, као и на *процесе обојаћивања чулне и емоционалне сфере*, *односно развијања психичких људских особина*, *формирања уверења*, *сјавава* и *адекватних људских постојања*, путем којих се васпитање практично исказује у својим *физичким*, *интелектуалним*, *моралним*, *радним* и *естетским аспектима*.<sup>2</sup> Другим речима, *васпитање подразумева делатни активитет* у циљу *прилагођавања* и *мењања понашања*, *пожељним облицима* *човечког развоја*, који за циљ *поставља самопревазилажење* и *усавршавање људске природе* и *њој саобразних поштенција*.

У српском језику термин *образовање* везује се за глагол *образовати* – који у својој слојевитости носи различите финесе вишезначја, попут: *(на)чинити*, *стварати*, *устројавати*, *сачињавати* и *формирати*, с чим у вези, термин *образовање* је у језичком смислу еквивалентан појмовном садржају термина: *стварати се* и *настајати*. Образован је, значи, онај који је учењем стекао *знање*, *наобразбу* и *посао посвећен наукама*, које су израз стеченог и пренешеног *наука-искуства*. Овој лексеми сродан је израз *образан*, што значи – *честит*, *поштен*, *чистолубив*, *иј.*, *образит*. У

<sup>2</sup>Р. Круљ, С. Качапор, Р. Кулић, *Основи педагогије*, Београд, стр. 59.

немачком језику, *образовање* се означава термином *bildung* (који се јавља средином 18. века у окриљу немачког идеализма под утицајем Гетеа и Шилера), док у француском и енглеском језику не постоји адекватна реч која одговара нашој речи *образовање*, док је у руском језику то реч – *образование*, која се (слично као и у нас) односи на *стварање, формирање, наобразбу*. Из реченог је сасвим јасно да термини: *васпитање* и *образовање* ни етимолошки нису строго одвојени, што је логични продукт њихове садржајне испреплетености око јединствених вредносних парадигми човековог развојног стварања – физичких, радних, интелектуалних, моралних и естетских.

Неопходност за уопштавањем искуства и сазнања о васпитању, у циљу што адекватнијег одговора на захтеве постојеће праксе, наметнула је потребу теоријских разматрања проблема васпитања и образовања, интензивније у античко доба<sup>3</sup> – у оквиру филозофије,<sup>4</sup> што је неминовно водило ка постављању темеља, касније конституисане посебне науке о васпитању, која је добила назив – *педагогија*. Термин *педагогија* је грчког порекла, настао од две речи: *pais, paidos* (дете, дечак) и *ago, agein* (водити), што значи да је његово основно значење – водити дечака, дете. У прво време то „вођење” значило је вођење у буквалном смислу, које је чинио роб задужен да прати дете у школу, као и до оног места где су деца (одвојено, или у друштву са осталим грађанима) стицала и добијала одређено васпитање и образовање. У почетку робови су „водили” само дечаке, док су девојчице остајале у кући са мајкама које су се бринуле о њиховом васпитању. Посао вођења деце који је подразумевао и бригу о њиховој сигурности на том путу, могао је наравно да обавља само роб од поверења, који је први и добио назив педагог (*paid-agogos*). Поједини теоретичари тврде да тај роб није бринуо само о сигурности детета ван куће, ваћ да је он био задужен за комплетно праћење понашања детета у свим животним ситуацијама, наравно и у кући.<sup>5</sup>

У античком Риму значење и мисао тог „вођења” детета се знатно мења и приближава данашњем схватању педагошких активности. Педа-

<sup>3</sup> Ових покушаја било је и много раније у историји цивилизације, нпр. у древним културама попут оне најстарије – сумерске, међутим као колевка европске цивилизације, обично се античка Грчка и Рим, захваљујући развоју филозофије, науке, уметности и свакојаког другог духовног стваралаштва, узимају као узуси. Прим. аут. М. П.

<sup>4</sup> Стога с правом Алберто Грансе упозорава да „између филозофије и педагогије постоје везе које ниједан хируршки захват не може уклонити, јер су дубоко укоренење у културно и повијесно ткиво”. А. Грансе, *Дијалектишка огледа*, Загреб, 1978. стр. 70.

<sup>5</sup> У вези овога погледати: Е. В. Castle, *Ancient Education and Today*, Penguin books, 1963. LTD, str. 63–64.

гог није само роб који води дете ученом филозофу, односно учитељу говорништва, или на места где се окупља омладина ради васпитања, већ је то учен роб (обично Грк) који сам поучава и брине о васпитању деце свога господара. У питању је роб који захваљујући својој учености постаје породични учитељ, кога у Риму зову *paedagogus*, чиме се значење термина „вођење” мења, па педагог постаје онај који „*вогу*” *геџе* у дубљем смислу значења *џе речи*, у смислу усмеравања, *џомаџања* и *омоџућавања* целокујној развијка личности *геџеџа*. Педагог тако у опсег свог деловања, на прво место ставља духовни и физички развој детета о коме се брине, чиме он има улогу човека који заправо васпитава дете.

Касније се кроз историју, лексема *џегаџоџ*, употребљава да означи *одџаџиџеља-васџиџаџа*, што се потенцира у првој половини 15. века у Француској, а односи се на процес израстања детета, у току ког родитељи и друге одрасле особе настоје да дете буде здраво, да развија људске особине и да научи (усвоји одређено знање) које ће му користити у животу. Отуда васпитни процес има различита полазишта: биопсихичка, социјална, филозофска, културно-антрополошка, историјска, економска, правна и др. У антици започет процес научног конституисања педагогије, трајао је до 19. века када се друштвене науке интензивно издвајају из филозофије, што је случај и са педагогијом. Чинећи такав напор, Ј. Х. Хербарт (1776–1841) је дефинисао педагогију као засебну науку, темељећи је на такозваној моралној филозофији – етици, коју је повезао са естетским васпитањем и потребом развијања многостраног интереса васпитаника.<sup>6</sup> Одатле су произашле две педагошке оријентације<sup>7</sup>: *џеориџска* (филозофски заснована) којом се бавила већина мислилаца од Хумболта и Шилера, преко Конта и Ничеа, до Хербарта, као и *џракиџична* (заснована на психологији), чији поборници су били ређи, попут Хумболта, чија је заједничка карактеристика – стављање акцента на естетско васпитање.

Данашње значење термина *џегаџоџ* у нас је вишеструко:

- у најширем значењу, то је свако ко се на било који начин бави васпитањем (укључујући и родитеље);

<sup>6</sup> Бранислав Петронијевић, *Историја новије филозофије*, Нолит, Београд, 1982. стр. 452–453.

<sup>7</sup> У српском језику под утицајем немачких педагошких схватања, постоји израз *џегаџоџика* (у значењу теорије васпитања) и *џегаџоџиџа* (у значењу праксе васпитања). Међутим, постоје и другачија одређења *џегаџоџике*, нпр. оно које је схвата као „науку која изучава посебности социјално и лично детерминисане делатности усаглашавања живота јединке у животу друштва”, иначе врло блиско самој природи делатности социјалног рада. – Пидкасист, П. И., *Пегаџоџика*, Москва, 1998. Прим. аут. М. П.

- у нешто ужем значењу то су сви професионалци који се (било у школи или ван ње) баве васпитањем;
- у ужем значењу то су само наставници који раде у школама;
- у још ужем значењу то су они наставници који предају педагогију у школама за припремање наставника;
- и у најужем значењу то су само они који научно проучавају проблеме васпитања, који уопштавају педагошку праксу.

У складу са овом класификацијом појавних облика, широко распрострањене педагошке делатности, сасвим је јасно да и социјални радници, који се баве васпитно-образовним радом, као елементарним сегментом свог хуманог рада, дакле представљају специфичну врсту (између осталог „социјално-васпитних радника”) – педагога. Одакле проистиче, и на чему се током историјско-цивилизацијског развоја васпоставља та чврста сједињеност васпитне делатности са универзалном делатношћу социјалног рада, погледајмо пажљивије у наставку.

#### *б) Универзална прожештосӣ васӣиша̄ња и социјално̄ рада*

Дубоко и вишеслојно прожимање васпитања и социјалног рада, које произилази из самих корена цивилизацијског рађања и развоја људске врсте, непосредни је и живи израз логике свакодневног човековог битисања. То се као теоријска поставка може извести на основу често изношеног става у педагошкој науци, који се базира на искуственим чињеницама више других наука о настанку људског рада, путем ког се човек самоствара, развија и све више постаје људско биће, које говори, мисли, стиче свест о себи и својој, зарад опстанка и напретка – предодређеној друштвености.<sup>8</sup> С тим у вези, треба схватити и следећу тврдњу: „Управо онда када је човек почео да ради, да се удружује у раду и изван рада, да се ставља у активан однос и према природи и према другим људима – да ствара и производи самога себе, почео је да мења и своју биолошку природу, он се почео одвајати од животиња и постајати све више човек и друштвено биће. Језик, говор, мишљење, свест, итд., који су на том путу створени и који су човека учинили разумним бићем, друштвени су производ, као што је то и сам човек. У том процесу настало је и *васӣиша̄ње*, које постаје од

<sup>8</sup>Шире о овоме погледати: Милан Петричкивић, *Теорија социјално̄ рада*, Социјална мисао, Београд, 2006. стр. 10–12.

првог момента **значајан фактор очовечења човека.**<sup>9</sup> Спрегу васпитања и човештва истиче и И. Кант (1724–1804) који жели да се *природа човека усаврши*, тј. да се васпитањем дигне на што виши ступањ развика, који се може постићи само бесконачним напредовањем (прогресом), кроз васпитање, у вези кога истиче, да се не сме остваривати према садашњем, него према будућем, колико је могуће, бољем стању рода људског, према идеји човештва.<sup>10</sup> Главни узрок васпитног неуспеха Кант види у ограниченим ригидним приступима васпитача, који се у свом раду не руководе парадигмом усавршавања људског рода према идеји човечности. Исту педагошку идеју брани и Константин Димитријевић Ушински (1824–1870) идеал васпитања налазећи у моралном човеку који није егоиста, јер спаја интересе човечанства са интересима самога себе у тежњи ка *човечности*. Подвлачим на овом месту да је кључна одредница делатности социјалног рада управо то поменуто *очовечење човека*, које дијалектички спаја и исконски блиским и *неодвојивим* чини васпитање и социјални рад; што као теоријска поставка датира у хуманистичком приступу проф. Ива Растимира Недељковића, који универзалну *делатност социјалног рада смешта у саме темеље васпитања за човечност*.<sup>11</sup> У питању је тзв. „стварање човека” по подобју – родно задате му људскости, коме стреме ове две сродне делатности, а које као услов самог опстанка људске врсте, у сваком смислу превазилазе физичко рађање, храњење и одржавање у животу, далеко вреднијим циљевима свеколиког егзистенцијалног оспособљавања за живот и стваралачки рад који води самоусавршавању. Тај задатак у себе укључује увек елементе преношења искуства одраслих, родитеља и других чланова заједнице, на децу и обрнуто, тј. битне елементе васпитне делатности, одакле се да закључити, да као што је немогуће постојање друштва без рада, исто је немогуће постојање друштва без васпитања. Васпитање као и рад служи опстанку и развоју човека и друштва, а како се тај развој одржава преко генерација с колена на колена, то је *васпитање међугенерациска друштвена појава, интергенерациски вертикални однос, примарно преношење искуства са старијих на млађе и обрну-*

<sup>9</sup> Милена Орловић – Никола Поткоњак, *Педагогија, 1. гео*, Завод за уџбенике и наставна средства Србије, Београд, 1973. стр. 15. (Подвукао М. П.)

<sup>10</sup> Имануел Кант, *Васпитавање деце*, Ушће, Београд, 2002. стр. 6.

<sup>11</sup> Шире о овоме погледати: Ив-Растимир Недељковић, *Социјални рад у темељима васпитања за човечност (о површној сирези добротних дела и хуманистичкој образовања генерација)*, Социјални рад и социјална политика, Зборник радова 2, Факултет политичких наука, Београд, 1996. стр. 281–298.

*шо*.<sup>12</sup> У праву је истакнути педагог С. Патаки када сликовито, залазећи у само језгро васпитања, пише: „Одгој се врши трајно, то ће рећи увијек и свугде у слиједу и сусрету одраслих и младих генерација. Сваки каснији нараштај стоји на раменима претходних нараштаја. Слијед генерација ни у биолошком, ни у друштвеном погледу не би био могућ без одгоја, који их повезује у један живи непрекинути ланац. У том смислу одгој је нужни увијет живота људи у друштву, његов недјељиви дио. Одгој је животна потреба сваког друштва. Он представља сферу 'практичних социјалних односа' између одрасле и младе, још неразвијене генерације. Без тих одгојних односа немогуће је замислити развитак младих нараштаја, као ни постојање људског друштва уопће.”<sup>13</sup>

Из наведених тврдњи озбиљних твораца и зналаца у области педагогије, недвосмислено се дакле потенцира та природна и оживотворена испреплетеност васпитно-образовних активности и људског рада (који је увек социјалан) путем којих заправо људско друштво опстаје, расте и развија своје потенцијале. Од изузетног значаја је, у том смислу, у Патакијевом цитату став о **непрекинутом ланцу сусрета нараштаја**, који се одвија тако што деца осим на раменима, седе током цивилизације и на коленима старијих, при чему се предају, и с генерације на генерацију преносе најразличитија животна искуства и упути, који чине саму срж васпитања. Путем њега се вековима преноси непоновљивост животног наука претходне генерације на садашњу и будућу генерацију, као резултата егзистенцијално- стваралачког рада, кога су обављали у прошлости преци, а кога у садашњости обављају потомци, досежући животно искуство о преображавајућој снази сопственог рада, којим се мењају и ка бољем развијају спољашњи услови живота, као и унутрашња природа делатника. Због тога, одгој (васпитање) и представља сферу „**практичних социјалних односа**” коју су (упркос непознавању науке социјалног рада) интуитивно у функцији својих теорија наслутили педагози, просто нудећи готове проверене мисаоне обрасце о *пракџичној нераскидивосџи васџиџања и социјалних односа* у оквиру којих настаје и путем којих се практично остварује делатност социјалног рада у својој универзалности.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Милена Орловић – Никола Поткоњак, *Пегаџџија, 1. гео*, цит. дело, стр. 11–12.

<sup>13</sup> С. Патаки, *Оџа џегаџџија*, Загреб, 1951, стр. 9.

<sup>14</sup> „Васпитање је, како је напред казано, неодвојиво од живота и рада, од производње и других облика људске делатности, од међуљудских односа, и немогуће је ван друштвене заједнице у којој људи живе и раде. То је делатност свесних људских бића, који су постали такви захваљајући раду и животу у друштву.” – Милена Орловић – Поткоњак, Никола Поткоњак, *Пегаџџија, 1. гео*, цит. дело, стр. 13.



Крене ли се корак даље у правцу разоткривања дијалектичке прожетеости васпитања и социјалног рада, добро је за илустрацију узети, у педагогији често коришћене слике, које представљају форму аналогија и метафора васпитања. Scheurel H., нпр., предлаже следећих пет слика које (у његовој педагошкој теорији) изражавају суштину васпитања-одгајања:

- васпитање као пуштање семенке да расте;
- васпитање као утискивање на воштаној плочи (*tabula rasa*);
- васпитање као помоћ при рађању;
- васпитање као вођење на прави пут и
- васпитање као буђење или просветљавање.<sup>15</sup>

Може ли се, у складу са овом симболиком, у тим сликама пронаћи и поједини суштински аспекти делатности социјалног рада, у оквиру кога у борби за подстицај људског развоја и хуманизације се различите врсте васпитаника заиста усмеравају, фигуративно као семенке да расту, клијају, сазревају, донесе плод и берићетност? Није ли управо то пуштање и подстицање човековог раста, полазна парадигма социјалног рада, који често слично порођајним мукама, покушава да у егзистенцијалном смислу, од делинквента, токсикомана, криминалца и сл., у социјалном смислу отписаних – „мртвих” – „роди” неког новог, бољег човека? Или можда скромније у методичком смислу, да ли су социјални радници свесни, да могу применом Сократове мајеутике (бабичке вештине порађања) да породе истину, некакво знање, свест код људи са којима се сусрећу и које васпитавају? О (из)вођењу на прави пут, мислим да није потребно много говорити, као врло битној карактеристици социјалног рада, који је посебно препознатљив по том покушају преображаја оних који се налазе залутали у лавиринтима погрешног животног пута. Такође, и слика буђења и просветљавања, апсолутно одговара бити социјалног рада, који својим активитетом мора да буди успаване, мамурне, снене и лење, којима је неопходно више светлости и топлоте за раст и напредак, као поменутој семенци.

Истим језиком симбола, и Крон смисао васпитања представља у шест слика, које као кључне одреднице људског одгоја, потенцирају *вучење, вођење, управљање, пуштање расија, приладовање и йомајање*.<sup>16</sup> И оне одсликавају важне аспекте у свакодневном послу социјалних радника, који, како те слике кажу, заиста *вуку и извлаче* – из животног блата и глиба, често

<sup>15</sup> Scheurel H., *Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken*, U: Z.f. Pädagogik, 5, 1959, str. 211–223.

<sup>16</sup> Kron, F. W. *Grundwissen Pädagogik*, München, 1988, str. 173.

и горе од тога, живог песка – многе невољнике, који у случају да изостане то извлачење, као залутале жртве готово законито дочепа сигурно егзистенцијално давлeње и смрт. Као да говорећи о садржају васпитања, уважава и примењени одгој у социјалном раду, Крон подвлачи *ујрављање*, које је иманентно овој хуманој професији, чији посленици га се често држе у случају оних васпитаника који из најразличитијих разлога нису у стању да сами управљају својим понашањем, односом према самима себи, другима, или свом животу у целости. Широко је опсег тог стручног управљања које обављају социјални радници, почев од благог усмеравања дечјих ставова, преко обуздавања искривљеног кретања алкохоличара или наркомана, до института старатељства које обухвата комплетну *ујрављачку бригу* о лицу под старатељством. Упркос глобалном критичком односу према социјалном раду који *џрлајођава*, непоновљиву људску природу нормираним друштвеним канонима, који су законито у својој алијенацији, супротстављени тој природи, констатујем овде и ову васпитну димензију (у свој њеној контрадикторности) као нужни сегмент социјалног рада.

Пратећи развојне етапе процеса васпитања кроз цивилизацију, путем многобрјних „слика” које симболизују суштину ове људске делатности, у педагогији су ауторитети углавном сагласни, да се та бит може ваљано исказати кроз четири слике које представљају: **водитеља, носача, вајара и вртлара**. Апсолутно исправно би било ове слике навести као аналогije професионалних активности социјалних радника, с обзиром да се они у свом свакодневном послу налазе у свим побројаним улогама. Покушавајући да помогну и подстакну углавном оне личности којима недостаје способност самосталног кретања кроз живот, социјални радници су нужно водитељи, али не ови „савремени” из западне литературе спознати и преписани – водитељи случајева. Мислим на оне увек током развоја цивилизације присутне, забележене у Сумерској култури,<sup>17</sup> преко Ментора у античкој Грчкој,<sup>18</sup> затим оних које потенцира Русо у свом „Емилу”, па до многих социјалних радника, који, од када постоји ова професија, усмеравају, упућују и воде несигурне којима је таква подршка неопходна.

Слабост и немоћ невољника који очекују помоћ и подстицај од социјалних радника, просто нужно дају овим професионалцима улогу носача, који морају у складу са природом струке, да их преко различитих препрека „на леђима” пренесу на сигурно. У том професионалном задатку

<sup>17</sup> Погледати Милан Петричковић, *Теорија социјалног рада*, цит. дело, стр. 116–117.

<sup>18</sup> Ментор је био одан Одисејев пријатељ и васпитач његовог сина Телемаха, што га препоручује као симбол учитеља, водитеља, васпитача. Прим. аут. М. П.

социјалних радника, као да је сабијена већ поменута законитост човекове генеричке суштине – „пењања потомака на леђа предака”, коју, у случају изостанка леђа предака, фамилије, породице, у форми субститута – врше социјални радници, вођени стручном деонтологијом, кроз постављање својих леђа.

Саставни део стручних активности социјалних радника је и покушај преобликовања различитих људских природа у њиховом несавршенству, што апсолутно оправдава нужност постојања и развијања њиховог *вајарској умећа*. Тиме су ови хуманисти заиста слични занатлијама који теже обликовању,<sup>19</sup> и то врло посебном и захтевном пошто су људи у питању, што изискује методолошку заснованост вештине на чију *примењивосић, изводљивосић, уиопрѣбљивосић и делоићворносић* мора да се обрати пажња. Из Аристотелових и Хегелових списа, јасно се данас може извући закључак да социјални радници остварујући свој рад кроз *generatio heteronimus* (стварање нечег другог изван себе на другоме), дакле, мењајући друге људе кроз искуствено знање и стручну домишљатост, у ствари су примењивачи вештина којима сличе вајарима. У духу Аристотеловог појашњавања бити вештине, социјални радници у раду са људима практично изражавају однос између вајара и камена, у коме они вајају и преобликују често, попут камена дивљу и некултивисану људску природну структуру и обличје. У том стваралачком чину, успех антропоморфног отелотворења статуе да што више личи на човека упркос каменој структури, могућ је једино применом вештине која собом носи квалитет *вичносић, умешносић, умећа*. То даље рађа најлогичније питање социјалног рада као уметности, коју одликује потрага за хармонијом, мером, пропорцијом, симетријом, усклађеношћу и наравно лепотом, за којима све време вајар трага, покушавајући да их досегне.<sup>20</sup>

Посебно значајна димензија социјалног рада, условљена његовом кључном парадигмом свеопштег људског раста и напретка, по природи ствари даје социјалним радницима као њеним носиоцима улоге *вртлара и райара* који се брину о комплетном развоју васпитаника. То значи да им он као вртлар биљке (симболично, али и у дословном смислу речи) обезбеђује потребну воду, храну, излагање светлости, заштиту од временских непогода, гажења, ломљења и свакојаког другог ометања њиховог раста, који треба да донесе некакве егзистенцијалне плодове. Ту вртларско-ра-

<sup>19</sup> Gudjons, H., *Pedagogija*, Zagreb, Educa, 1994, str. 150.

<sup>20</sup> Погледати: Милан Петричкович, *Теорија социјалног рада*, цит. дело., наслов: *Терминологија комплекносћ и вишезначје социјалног рада*, стр. 51–59.

тарску одлику која прати људски преоражај, давно је у свом добу приметио и јасно формулисао и Леонардо да Винчи,<sup>21</sup> који ће природне сокове човека, сликовито довести у везу са вештином калемљења, путем ког се та опора структура дивље биљке претвара у благородност оплемењене воћке, уз помоћ калемара, чему је код људи аналогна нова плодност *културу*, *врлине* и *човештва*. „Трн на којем је дивно воће накалемљено”, пише Леонардо, „симболизује оно што, само собом немајући ваљаних наклоности, рађа најкорисније врлине, захваљујући учитељу”.<sup>22</sup> Зато социјалне раднике као животне учитеље који се баве најчешће људским манама и тешкоћама, са тежњом да из „дивљих сила” у њима подстакну бујање најкориснијих врлина, тј. да њихову природну дивљину преобрате у нову културну плодност и човештво, с правом можемо прихватит као вредне друштвене калемаре и васпитаче. С обзиром на њихов константни сусрет са двојењем људског добра и зла, лако је разумљив Леонардов језик симбола који говори о „сејачима добра и влина” из којих ниче бољи, искренији и све лепши човеков свет.<sup>23</sup> Управо ти *вршларски*, *рашарско-сејачки* и *калемарски наџори* и наводе зналце васпитне суштине, да је сагледају кроз призму поспешивања раста и одгајања,<sup>24</sup> које подразумева свеукупну бригу у току планског и систематског процеса помагања развоја људског бића,<sup>25</sup> што ову људску делатност и чини стожерним садржајем универзалне делатности социјалног рада.

*в) Узроци и последице одсуства педагошких дисциплина у нашој теорији и методологији социјалног рада*

Ако је неспорна чињеница да васпитно-образовни процеси чине битан сегмент социјалног рада, тј., да су васпитање и социјални рад као цивилизацијски продукти, недељиво дијалектички прожети, с њом у вези, намеће се више него логично питање: зашто онда наша савремена наука социјалног рада изопштава из свог научног фонда епистемолошко искуство педагогије и њених дисциплина? Другим речима, ако социјални радници (који у свом факултетском образовању нису имали педагогију)

<sup>21</sup> Шире о овоме полгедати: Милан Петричковић, *Етика Леонарда да Винчија – једна одредница истинској социјалној рада и људске хуманизације*, Зборник радова – Социјални рад и социјална политика, ФПН, Београд, 2002, бр. 5, стр. 247–265.

<sup>22</sup> L'institut de France, Manuscrit G, fol. 89. Recto.

<sup>23</sup> II Codice, Atlantico, fol. 71. Recto.

<sup>24</sup> Dietrich, T., *Zeit – Und Grundfragen der Pädagogik*, Bad Heild-brunn, 1992.

<sup>25</sup> Стјепан Патаки, *Ошћа педагогија*, цит. дело, стр. 6–7.

свакодневно васпитно делују према корисницима својих услуга (почев од деце, преко одраслих, па до старих) на основу које образовне компетентности и њима гарантованих знања они то чине?

Не улазећи у техничко административне узроке дводеценијског одсуства педагогије из високошколског образовања социјалних радника код нас, акценат стављам на оне суштинске факторе који су у том сплету несретних околности, заправо кључни. Ради се о епистемолошкој недоречености наше науке социјалног рада, која у одсуству сопствене аутентике још увек плаћа цех свог историјског настанка из психолошки оријентисаног социјалног рада са појединцем. Као непремостиву препреку, ни после пет деценија постојања, наша теорија и методологија социјалног рада (изузимајући ретке посленике у области) још увек не могу да савладају, у основи погрешно засновану и крајње вулгарну глобалну поставку, о доминантној психичкој природи човека. Његову, крајње комплексну генеричку суштину, готово по навици, већина своди на психичке аспекте који чине основу тзв. методике социјалног рада, при том апсолутно нихилистички одбацујући или превиђајући остале многобројне одлике. Тако, различите психолошко-психијатријске оријентације, позајмљене из клиничке психологије и медицине, чине њихово једино научно извориште и основу, где нема места, за прихватање, „утрадњу” и развијање (у духу суштине социјалног рада) многобројног, иначе драгоценог и неопходног искуства других хуманистичких дисциплина, које би осим те психичке димензије, сагледале и разјасниле и друге, многобројне квалитете људског суштаства. Једна од тих, погрешно, пре бих рекао погубно, по наш социјални рад, занемарених људских димензија, је свакако и ова васпитно-образовна, коју за свој предметни садржај узима педагогија.

Као теоријско-методолошки фундирана наука, педагогија би могла да подари хуманистици социјалног рада обиље провереног искуства, које би било од непроцењивог значаја за данас актуелне методике, које би морале зарад научне озбиљности, да надрасту своју тренутну (савремену) техничко-операционалну примену „туђих” позајмљених метода, као наводно својих. Насупрот томе, развојем сопствених метода, (које морају да произилазе из аутентичне теоријско-филозофске парадигме и њој саобразаног предмета истраживања, појмовно-категоријалног апарата, вредности и принципа чији су оне заправо директни изданак и нераздвојни део) методике једино могу да надрасту своју епистемолошку инфериорност, самопревазилазећи се кроз развој научно фундиране методологије, чији би битан сегмент наравно требало да чини и научно искуство педагогије. У тренду свеопштег преписивања западних научних образаца, наша наука социјал-

ног рада као да у инат изоставља поједина ваљана решења те врсте, попут оног које се односи на истицање значаја педагошког знања за ову хуманистичку област; наравно под условом, да се оно имплементира и дубље разради са аутономних позиција теорије и методологије социјалног рада. У том смислу, поједини теоретичари (Н. Junker, F. Flam, E. Richter) свесни дубоке укорееености васпитања у ткиво социјалног рада, идентификују његов предмет са социјалном педагогијом, за шта у богатој педагошкој литератури постоји безброј теоријских поставки. Скоро да нема ствараоца у области педагогије, у чијим радовима не провејава, за нас овде значајна, социјална димензија васпитања, која се између осталог очитује и у посебној педагошкој дисциплини *социјалној педагогији*. У том контексту треба схватити и речи оних аутора који подвлаче како, је модерна „одгојна знаност” у ствари „социјална знаност”,<sup>26</sup> чијим ставовима је близак и Жан Виал, заступајући у француској историји педагогије *социоцентризам* који фаворизује социјалне факторе васпитања и значај *социопедагогије*.<sup>27</sup>

Упркос томе, јавља се апсурд да наши социјални радници који немају педагошко образовање, свакодневно на најразличитије начине са позиција професионалности, у одсуству педагошког знања, васпитавају (питање је како они то чине) људе на основу интуиције, искуства, талента, импровизације или чега другог! Лично сам доследни присталица спонтаног социјалног рада, чији сам значај на почетку текста у историјско-цивилизацијском контексту и подвукао, доводећи га у нераскидиву везу са васпитно-образовним међугенерацјским процесима, саобразним свакодневнoј људској егзистенцији, наспрам кога се налази професионални социјални рад који не трпи лаицизам, и у одсуству конкретног научно заснованог знања, раширено довијање. То сналажење, како луцидно каже српски народ – помоћу штапа и канапа, изражено је у васпитном аспекту институционалног социјалног рада, које ме много подсећа на ситуацију у вези моралних аспеката социјалног рада (на чију сам погрешност више пута указивао) а којима се социјални радници такође интуитивно и лаички баве. Наводно, обе ове димензије (и још неколико других, од изузетног значаја, за социјални рад) су „ствари” које се подразумевају у својој очигледности, због чега теорија и методологија социјалног рада до данас нису показале доследну бригу за њихово критичко имплементирање и аутентично развијање у духу свог истраживачког предмета.

<sup>26</sup> Giesecke Hermann, *Uvod u pedagogiju*, Educa, Zagreb, 1993, str. 149.

<sup>27</sup> *Traite des sciences pedagogiques, tom 2, Histore de la pedagogie*, у редакцији А. Debesse et G. Mialaret, Paris, 1971, str. 379.

Треба ли посебно истаћи на овом месту епистемолошку рањивост овакве науке, која није у стању да у своју теоријско-методолошку структуру угради и развије искуство научно фундиране педагогије, наспрот чему стоји, на импровизацији лишеној знања, спонтанитет тренутно-ситуационих васпитних активности, лаицизму блиских? Непознаваоци суштине социјалног рада, верни преписивачи и имитатори лаке литературе, могли би у наиви прожетој интелектуалном немоћи, да примете како тај хендикеп социјалних радника лишених педагошког знања, професионално обављају педагози као чланови стручног тима, уместо њих. С тим у вези, питам се како ће то педагози учинити када они нису стручни да примењују, подвлачим *мейџоге социјалног рада*; они су оспособљени за примену једино педагошких метода уопште, па и у социјалном раду. А ја на овом месту управо потенцирам те конкретно примењене методе социјалног рада са породицом, делинквентима, токсикоманима, расељеним лицима, старима за чији стручни третман се једино социјални радници факултетски образују. Ту и јесте кључни проблем, што те методе социјалног рада још увек нису продукт научно утемељене методологије социјалног рада, чије језгро, поред психолошких, морају да чине и педагошке дисциплине (од социјалне педагогије до андрагогије). Искуство тих наука има једино смисла ако се оно научно усваја, критички проверава и развија само у епистемолошкој служби хуманистике социјалног рада и његовог истраживачког предмета, принципа и вредности, чиме ће тако фундирана методологија бити једино у стручној надлежности професионалаца социјалних радника, идентично као и у другим развијенијим професијама. На тај начин, слично психологији или педагогији које се узајамно надопуњавају и обострано једна од друге позајамљују искуства, при том чувајући своју научну аутономију, и социјални рад мора у односу према њима или било којој другој науци да заузме исти став. Разумљивије речено, као што социјални радници упркос бављења социјалним димензијама човека у одсуству владања методама педагогије, не могу код нас да обављају посао социјалних педагога, пропорционално томе по истим узусима, ни педагози не би могли да стручно залазе у (врло осетљиву) матичну предметност социјалних радника (разводе бракова, доделу деце, усвајање, смештај старих лица у геронтолошке центре и сл.) јер нису током студија били оспособљавани за теоријско разумевање ове проблематике и практичну примену метода социјалног рада, њој иманантних. С тим у вези, отвара се врло дискутабилно питање статуса, данас актуелних *водишеља случаја*, који директно потиру стручне границе и аутентичку професије социјалног рада, које овде само у форми илустрације неиз-

грађеног професионалног идентитета социјалних радника наводим. Уз своје уважавање нужности примене педагогије у социјалном раду (за коју се свесрдно залажем) примећујем да ће се педагози, као и остали законом предвиђени стручњаци, бавити специфичном проблематиком социјалног рада, за коју нису стручно компетентни, из простог разлога што ће сваки од тих водитеља комплексност конкретних феномена сагледавати само кроз један, њиховој професији, доступан и могућ дискурс. Супротно томе, сматрам нужним да наша наука социјалног рада, управо због тог професионалног идентитета, мора да у свом опсегу надлежности развија сазнања педагошких дисциплина, и то тако што ће их усаглашавати са сопственом суштином, која је током читаве историје цивилизације дијалектички неодвојива од васпитно-образовних процеса.

### Закључна разматрања

Свестан теоријско-методолошке ограничености, која нашу науку социјалног рада, између осталог (у односу на сродне науке) и чини – инфериорном, овде и истичем нужна сазнајна упоришта која она може, пре ће бити, мора, да (између осталих) пронађе и у педагогији. Стога, што је ова наука давно епистемолошки отворила и мање или више развила многа питања са којима се (врло често са крајње лаичких позиција) наша, данас актуелна пракса социјалног рада, како уме и зна, спонтано, у одсуству научних искустава педагошких дисциплина, суочава.

У функцији илустративних примера, овде само наводим неколико могућих педагошких садржаја, које наука социјалног рада може, да на основу истраживачког искуства педагошких дисциплина, развија саобразно свом специфичном предмету опште егзистенцијалне хуманизације човека. Баш том предмету примерено, пољски педагог Богдан Суходолски, смисао целокупне педагошке мисли сагледава у синтези *есенције* и *еџистенције*, на чијем размеђу се додирују егзистенцијалне детерминанте попут људске општости, универзалности, трајности и непроменљивости, са једне, и различитости, индивидуалности, пролазности и променљивости, са друге стране,<sup>28</sup> што свакако може бити од великог значаја за педагошко уобличавање делатности социјалног рада.

---

<sup>28</sup> Bogdan Suhodolski, *La pedagogie et les grands courants philosophique – pedagogie de l'essence et pedagogie de l'existence*, Paris, 1960, str. 3–81.



Са истих позиција полази и Т. Брамелд представник реконструктивистичког правца америчке педагогије, који међу шест фронтова у педагошкој теорији, увршћује и, за социјални рад незаобилазан *еџисџиенцијализам, теорију о сџваралаџиџу и социјалну самореализацију*.<sup>29</sup>

Утицаји *џраџмаџизма* као филозофске струје (Пирс, Џемс, Дјуи) у педагогији врло је близак делатној суштини социјалног рада, јер васпитање доводи у везу са константним процесом људског раста (развијање потенцијала) схватајући га као „процес сталне реорганизације, реконструкције и трансформације”,<sup>30</sup> с чим у вези, Џон Дјуи (1859–1952) сматра да програме васпитања треба трансформисати из статуса наставног предмета у статус искуства, експериментисања и решавања животних проблема; дакле врло блиско ономе што покушава да оствари *џрофесионални социјални рад*.

Педагошка идеја о људском *саморазвоју и самовасџиџању*<sup>31</sup> кроз *буђење и коришћење личних џоџенцијала*, свакако је незаобилазна за теорију и методологију социјалног рада, који на ту тему има обиље врских мислилаца попут Песталоџија (Johan Heinrich Pestalozzi) (1746–1827) који заступа схватање о васпитању које потпомаже *џприродни саморазвој васџиџаника*, затим Николаја Гавриловича Чернишевског (1828–1889) који истиче *самораџњу и акџивносџи* детета, као и Адолфа Дистерверга (1790–1866) који се руководи идејом општег људског *самораџа*.

Незаобилазна за област социјалног рада је и педагошка актуализација значаја *морала*, коју у својим педагошким учењима као васпитну суштину истичу Јан Амос Коменски (1592–1670) разматрајући при том васпитне тежње које стреме ка развијању *мудросџи, умереносџи, џраведносџи, џонизносџи, џослуџносџи, добронамерносџи, џоџиџовању сџариџих, џубави џрема исџини, и џубави џрема раџу*. Поједини зналци педагошке науке даље апсолвирају синтезу васпитања и морала, као нпр., Lawrence Kohlberg, који је на основу резултата до којих је дошао Пијаџе у својим истраживањима, (базираним на тези о корелацији интелектуалне способности и развојне логике са моралним способностима) издвојио 6. ступњева моралног развоја, при чему као шести ступањ Колберг на-

<sup>29</sup> Theodore Brameld, *Education as power*, New York, 1965.

<sup>30</sup> Džon Džui, *Democracu and Education*, New York, 1934, str. 316.

<sup>31</sup> Руски педагози Кондраток и Корнилов детаљнишу самоваспитање на следећи начин: „потребу за васпитачима треба замењивати самоваспитавањем, контролу – самоконтролом, организацију – самоорганизацијом, одобравање – самоодобравањем, оцењивање – самооцењивањем, критику – самокритиком, сугерисање – самосугерисањем, забрану – самозабранама.” – Кондраток А, П., и Корнилов, Б. И. Москва, 1979, стр. 39.

води усмерење *према савесности*, тј. према универзалним етичким начелима попут Кантовог категоричког императива. У том контексту морално васпитање има за циљ неговање и развијање *позитивних особина воље и карактера* као што су: *јачање воље, владање самим собом, ујравњање својим постојаницима, контролисање својих намерама и осећања, развијање ујорности, доследности, принципијелности, усредсређености на циљ, самосталности, сузбијање колебљивости, недоследности, лењости, површиности, савесности, марљивости, честитости, издржљивости, хуманости, солидарности* и сл.<sup>32</sup> Отуда проистиче блискост морала и васпитања, с чим у вези се „веома често морално васпитање поистовећује са васпитањем уопште, или се пак на морално васпитање гледа као на 'васпитање у ужем смислу'”.

Свестраније сагледавање педагошких учења у сфери социјалног рада, не би требало да превиди ни Хербартову *ходегетику* (од грчке речи *ходег* – показујем пут) која обухвата науку о управљању (*Regierung*) и науку о стези (*Zucht*). Задатак ходегетике састоји се у проучавању васпитних средстава којима се дете води од стања моралне аномије (самовоље) у раном детињству, преко хетерономије (послушности) када дете није способно да самим собом управља, до аутономије (моралне самосталности) када почиње сазнавати шта је за њега добро а шта зло, с чим у складу поступа, тј. ради из властитог уверења, а не због притиска споља, постајући тако одговорно за своја дела. Средства управљања су иста као и у социјалном раду: *прецизна, надзор, зајевед, забрана и казна (изузимајући физичко кажњавање)* које прате „помоћна” средства која прелазе оквире управљања: *ауторитет и љубав*.

И Алфред Адлер (1870–1937) указује на педагошке мере, које су примерене социјалном раду попут *објашњавања, храбрења, укључивања у заједницу* и сл. које треба применити како би се спречили, односно уклонили поремећаји личности, чему је близак педагошки приступ Едуарда Шпрангера (1880–1963) немачког филозофа, психолога и педагога (ученика В. Дилтаја) који потенцира да је циљ васпитања *актуализовање вредности у човеку у свим облицима културној живоји*. Педагог, васпитач као и цела наука о васпитању имају за задатак, сматра Шпрангер, да у складу са системом вредности објективног духа *обликују хармонијског човека*, узимајући у обзир и *одемењавајући све његове способности*, што ће Фридрих Фребел (1782–1852) довести у везу стицањем *свесности о јединству живоји, о његовом доуњавању и породуњавању*.

<sup>32</sup> Р. Круљ, С. Качапор, Р. Кулић, *Основи педагогије*, цит. дело, стр. 115–116.

Наведени педагошки аспекти утемељени су на конкретним *принципима васпитања* у духу хуманистичког сагледавања човека, који су недељиво садржани у социјалном раду попут *вере у човека и моћности развијања хуманих односа међу људима, тежње за људским усавршавањем, борбе за здраво постојање и одговорно родитељство; развијање културе заједничког живљења са другима, њиховог односа према раду и сл.* Ти принципи су саобразни *задацима васпитања* (идентичним подручјима) која су израз рефлексија основних компоненти васпитања попут: физичког и здравственог, интелектуалног, моралног, естетског и радно-техничког. У све те егзистенцијалне сегменте, покушавајући да их хуманизује, најдиректније залази социјални рад, за шта му педагогија нуди разрађен теоријско-методолошки систем васпитних вредности које чине окосницу задатака васпитања, чије су носеће компоненте: *генеричке, социјалне и персоналне вредности*.<sup>33</sup> Такође, педагогија указује и на задатке васпитања који се односе на структуру *психичког живота*, коју карактеришу когнитивни (сазнајни) афективни (емоционални) и психомоторички (вољно-делатни аспекти) са којима се такође у свакодневној пракси нужно срећу и социјални радници..

Наравно, ово су само нека од многих важних питања којима се бави педагогија као наука о васпитању, чијим истраживачким искуствима могу и морају у будућности да се послуже наша теорија и методологија социјалног рада, чији носиоци социјални радници, покушавају да васпитно утичу на најразличитије категорије васпитаника од деце до одраслих, без елементарног поседовања педагошког знања. У супротном, као и до сада, наука и пракса хуманистичке делатности социјалног рада остаће на инфериорним позицијама епигоне зависности у односу на сродне хуманистичке науке, од којих још увек позајмљује и покушава да „накалеми” преузете методе без епистемолошког фундаирања саобразног свом матичном предмету истраживања, што резултује тзв. методикама које су, фигуративно речено, само антиципације будуће озбиљне методологије социјалног рада.

---

<sup>33</sup> У основи задатака васпитања налазе се следеће васпитне вредности:

– *генеричке вредности* (од генерис род, племе) општељудске, родне, прихваћене вредности;

– *социјалне вредности* (изграђене у историјској и просторној повезаности људи, засноване на свесним активностима и емоционалним везама међу људима) и

– *персоналне вредности* (везане за лични живот, достојанство личности; то су вредности које се тичу људске јединке, које је чине срећном и успешном). Прим. аут. М. П.

## Литература

- Brameld Theodore, *Education as power*, New York, 1965.
- Giesecke, Herman, *Uvod u pedagogiju*, Educa, Zagreb, 1993.
- Грансе А., *Дијалектишка огіоја*, Загреб, 1978.
- Gudjons, H., *Pedagogija*, Zagreb, Educa, 1994.
- Dietrich, T., *Zeit – Und grundfragen der Pedagogik*, Bad Heild-brunn, 1992.
- Djui Džon, *Democracu and Education*, New York, 1934.
- Кант Имануел, *Васіишање деце*, Београд, 2002.
- Кондраток А, П., и Корнилов, Б. И., Москва, 1979.
- Kron, F.W., *Grundwissen Padagogik*, Munchen 1988.
- Круљ Р., Качапор С., Кулић Р., *Основи педагогіје*, Београд, 2002.
- L'institut de France, *Manuscrit G*, fol, 89. Recto.
- Недељковић Ив-Растимир, *Социјални рад у шемељима васіишања за човечности (о поврајној сірези доброчиних дела и хуманістичкој обраровања іенераціја)*, Социјални рад и социјална политика, Зборник радова 2, Факултет политичких наука, Београд, 1996.
- Орловић Милена – Поткоњак Никола *Педагогіја, 1. гео*, Завод за уџбенике и наставна средства Србије, Београд, 1973.
- Патаки Стјепан, *Оіша педагогіја*, Загреб, 1951.
- Петричковић, Милан *Теорија социјалној рада*, Социјална мисао, Београд, 2006.
- Петричковић Милан *Еішика Леонарда да Винчија – једна одредница ішінској социјалној рада и људске хуманізаціје*, Зборник радова – Социјални рад и социјална политика, ФПН, бр. 5. Београд, 2002.
- Петронијевић Бранислав, *Исіорија новије филозофије*, Нолит, Београд, 1982.
- Suhodolski Bogdan, *La pedagogie et les grands courants philosophique – pedagogie de l'essence et pedagogie de l'existence*, Paris, 1960.
- Scheurel H., *Uber Analogien und Bilder im padagogishchen Denken*, у: *Z.f.Pedagogik*, 5, 1959.
- Traite des sciences pedagogiques, tom 2, Historie de la pedagogie*, u redakciji
- A. Debesse et G. Mialaret, Paris, 1971.
- Castle, E. B. *Ancient Education and Today*, Penguin books, 1963.
- II Codice*, Atlantico, fol. 71. Recto.

## **EDUCATIONAL UNKNOWN OF SOCIAL WORK DEPRIVED OF PEDAGOGY**

By Milan Petričković

### **ABSTRACT**

Despite the fact that educational processes make an important segment of the universal activity of social work, its contemporary theory and methodology have been deprived of the scientific experience of pedagogy with us. Instead of implementation of pedagogical paradigms, principles, values, tasks, aims and methods into the science of social work by means of their critical consideration and development, conformant to its specific subject, the educational processes in social work expressed to ultimately sensible and demanding inmates (from children to adults) are based solely on professional routine, spontaneity and improvisation. To overcome the prevailing situation necessitates theory and practice of social work to undergo the epistemological transformation. It is of essential importance at that to have the social work methodics and the level of technical-operational application of borrowed methods (psychology first of all) outgrow through serious foundation their own methodologies of social work which must not renounce the cognitive experience of pedagogy.