

## РАЗВОЈ СХВАТАЊА О ЛИКОВНОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ У СРБИЈИ

У прошлости, али и данас, у нашим школама и дејчим вртићима су се могла срести два опречна приступа у остваривању задатака ликовног васпитања и образовања. У жељи за новином, за експериментисањем, за прекидом са свим оним што је превазиђено, отишло се у другу крајност, односно у импровизацију лишена сваког система, као и у ситуације у којима је наставник и васпитач био потпуно потиснут у други план. Уз то су се, у неким срединама, примењивале многобројне технике које нису биле у складу са узрастом детета. И док је негде долазило до појаве препуштања деце себи, на другом месту је било превише усмеравања и учења технике ради ње саме, као и неадекватне синтезе старих и нових начина рада. Развој ликовног васпитања код нас могуће је пратити кроз програме забавишта, основних и средњих школа, у уџбеницима, као и у текстовима који су излазили у стручним часописима. Значајно је свакако направити и кратак преглед настанка и развоја забавишта и школа као и схватања о значају ван породичног васпитања код нас.

Забавишта код нас појављују се првом половином 19. века у Војводини, а у осталим крајевима Србије су се појавила касније и то углавном у градским срединама. Прве установе, које се баве васпитно-образовним радом са предшколском децом су отворане почетком 19. века. Најпознатије међу њима биле су у Енглеској *Школа за малу децу* (1820), *Анђеошки врти* (1828) у Аустроугарској. У бившој Југославији су се прве установе јавиле у Војводини, док се у другим деловима земље забавишта отварају касније. Васпитно-образовни рад се у Војводини одвијао на мађарском и немачком језику. Прве предшколске установе отворене су у Суботици (1844), потом у Зрењанину (1858), а у Новом Саду „Завод за чување мале деце“ (1867). У многим часописима излазили су чланци за унапређење педагошке културе родитеља јер је већи део деце био васпитан у породичном окружењу. Године 1880. М. Фрачковић учитељ и сарадник часописа „Учитељ“ био је иницијатор оснивања првог српског забавишта које је 1881. године отворено у Вршцу (које није никада прорадило). М. Фрачковић је након стручног усавршавања у Немачкој у сомборском часопису *Школски час* објавио неколико чланака о предшколском васпитању и Фребеловим схватањима. Андрија Сабо у *Листу за народне учишћеље* пише чланак *Рукојвори у дагиљаштву* у коме говори о активностима које имају за циљ припрему деце за школу и рад (Е. Каменов, 2006, 175)

Војислав Бакић (1847–1929) је био српски педагог који је стекао значајан углед у области педагогије будући да је након студија у Лајпцигу промовисан за доктора педагошких наука из педагогије Ж. Ж. Русоа. Иако је било писаних педагошких дела српских аутора Н. Поткоњак сматра да је В. Бакић био пионир и зачетник систематског бављења педагогијом (и теорије и праксе), као и да су његове заслуге за афирмисање, утемељење и прихватање педагошке науке у Србији немерљиве. По свом основном опредељењу В. Бакић је био хербартовац,

али је доста слободно и аутономно решавао бројна педагошка питања са веровањем да је „хербартијанско могуће осавременили и модернизовати, да је у њега могуће унети најновије научне тековине, али исто тако и националну компоненту и тиме ту педагошку оријентацију учинити дуговечном“ (Н. Поткоњак, 1983). На овај начин је В. Бакић дао одреднице будућој педагогији у Србији. Он је 1880. године издао књигу *Поуке о васпитању деце у родитељској кући* у којој су приказана европска достигнућа без Фребеловог система, где аутор износи ставове засноване на тадашњим европским педагошким достигнућима у оквиру предшколског васпитања, па се може рећи да је на одређен начин зачетник предшколске педагогије, као и развојне психологије код нас. У делу *Поуке о васпитању деце у родитељској кући* он образлаже предшколско и основношколско васпитање и образовање као физичко, интелектуално, морално и техничко, што га је одвело корак даље од хербартовског приступа само интелектуалном и моралном аспекту васпитно-образовног рада. У књизи В. Бакића *Примењена наука у васпитању*, као и у *Методици* М. Шапчанина препоручује се стигмографска метода. Један од наших првих педагога С. Д. Поповић је такође у својој методици *Раду у школи* (1872) цртању посветио посебно поглавље. Ј. Панчић 1876. године истиче образовно-васпитни значај цртања и предлаже да се уведе као наставни предмет у основној школи, јер развија „чуло укуса и вештине“.

Када се говори о школама у *Крајњевачкој гимназији* предмет цртање је уведен 1841. године. Увођење ове наставе представљао је велики напредак за образовање Србије. Из тог периода треба поменути и појаву првог приручника чешког аутора Јована Шоле *Теоретичко и праксијско настављеније о чертању* намењено наставницима. Аутор овог приручника инсистира на геометријском цртању, и савлађивању перспективе. Ученику се не поставља захтев да црта по моделу из природе већ се са табле направљеним цртежом врши упоређивање са природним предметом. Такође он инсистира на разумевању самог цртежа, који након тога ученици прецртавају у својим цртанкама. Очигледно је да се овај аутор залаже да оствари свој утицај на концепцију предмета којом се инсистира на базичном и општем ликовном образовању. Кадрови су оспособљавани за подручја архитектуре, грађевинарства и разних могућих уметничких заната. због недостатка стручног учитељског кадра, није се могло увести цртање као сталан и обавезан наставни предмет у школама, али је интересовање за цртање све више јачало. Андрија Сабо у *Листу за народне учишћеље* пише чланак *Рукојвори у дагиљаштву* у коме говори о активностима које имају за циљ припрему деце за школу и рад. Поред В. Бакића треба поменути и Јована Миодраговића, Вићентија Ракића и Војислава Младеновића који су такође значајно допринели афирмисању и развоју педагогије у Србији. Године 1885. отвара се прво српско забавиште у Сомбору за децу од 4. до 6. године.

Крајем 19. века све више се отварају предшколске установе широм Војводине. Ово што је био суштински проблем ових установе јесте дефинисање

садржаја васпитно-образовног рада у њима због тенденције да се школски принцип учења не пренесе на овај узраст, па се истицао значај умног васпитања али кроз игру, а не путем наставе како је то било у школама. Иако се покушавало избећи подучавање школског типа оно је ипак постојало у форми вежбања говорних и умних способности као и ручног рада. Методе рада су касније углавном биле по Фребеловом систему (Е. Каменов, 2006, 176). Године 1898. објављена је књига М. Стојишића *Градња за разна занимања Српцаги*, у којој се такође описују активности које би могле бити реализоване у предшколским установама.

Први званични програм рада у нашим забавиштима када забавишта улазе под управу народних школа израђен је 1898. године *Законом о народним школама*. У овом програму су се предлагали први покушаји у цртању, а предвиђао је и ручни рад (ређање дрвених штапића, картона, зрневља, плетење, низање ђинђува, прављење облика од иловаче). Значајно је напоменути да се поред осталог у овом програму препоручивало да сав рад у забавишту тежи томе да се деци помогне укупан развитак личности. У другом одељку В. Бакић говори о задатку и важности естетског васпитања: „Естетичко васпитање има за задатак развијање виших чула и усавршавање маште за схватање лепоте, које прате естетичка осећања. Оно има важност за интелектуално васпитање, које зависи, пре свега од чулног развитака. После, оно је важно за техничко васпитање, које такође зависи од изоштрености чула и од естетичког схватања, јер се цени укусна израда. Затим, оно има везе с моралним васпитањем, јер естетичка осећања умекшавају срце човеково, те овога чине наклоњеним за добротина; такав утицај имају на првом месту поезија и музика, а у другом реду живопис и пластика. Најпосле, естетичко васпитање има вредност и за физичко васпитање, јер развијена су чула чувари најважнијих телесних органа, и естетичко уживање има повољан утицај на здравље човеково. С гледишта непосредне користи и важности по живот, естетичко васпитање долази на последње место, али је оно ипак потребно за виши духовни живот“ (В. Бакић, навод Н. Поткоњак, 1983, 97). Као што се може видети В. Бакић истиче значај естетичког васпитања који је у функцији развоја свих аспеката човекове личности.

Године 1891. у Србији је донесен *Закон о дечјој заштити* који је допуњен организацијом и садржајима рада у предшколским установама 1903. кроз *Нацрт наставног градива, учила, играчке и намештај за српска забавишта*. Ово усклађивање обавио је Душан Стошић, а свој допринос је дала и Мила Малетешки. Значајно је напоменути да се поред осталог у овом програму препоручивало да „сав рад у забавишту тежи томе да се деци помогне укупан развитак личности“ (Е. Каменов, 2006, 180). Сматра се да од 1903. године настаје период када започиње организован васпитно-образовни рад са предшколском децом код нас, као и ширење забавишта по читавој Србији (Београд, Ниш, Крагујевац, Шабац, Зајечар, Крушевац...). Након доношења овог закона оснивају се и установе за стручно образовање кадра.

Када говоримо о школи, у наставним програмима из тог периода за наставу цртања предвиђено је да се посматрани предмети цртају на табли како би их ученици копирали у својим цртанкама, а у старијим разредима предмете могу да копирају на табли и сами ученици. У програму се инсистира да ученици посвећују пажњу оним предметима којима ће се служити у животу те ће мушка деца цртати алате, занатске и за свакодневну употребу а женска деца ће се посвећивати везу и шараме бавећи се декорацијом. На тај начин се указује предност утилитарних задатака који ће имати функционални карактер образовања.

Садржаји предмета цртање су се у главном односили на облике у равни (дводимензионалне слике), основе цртања линије, углове геометријске слике и разни орнаменти, да се по моделу инсистира на пројектовању али све у слободоручном погледу, да се сенче пре свега модели дрвених предмета, зграда, споменика и мостова. Касније се ради на тумачењу боја и појма хармоније, мешање и здруживање боја, и утиче се и убрзава развој цртачких способности код деце. Ови различити покрети и правци утицали су више или мање на развој наставе цртања у каснијем периоду. После Првог светског рата истиче се социјална, а занемарује педагошка функција и није се придавао велики значај припреми васпитачког кадра који се тада обучавао течајима у учитељским школама. Бележи се да у том периоду није било званичног програма рада, а такође ни довољно стручне литературе.

Године 1904–1905, Мила Малеташки је у часопису *Школски одјек* објавила збирку радова о српским вероисповедаоним забавиштима. Она говори о цртању и ручном раду као омиљеној забави деце, где посебно истиче значај ручног рада ради стицања техничке спретности и физичке снаге. „Деца су цртала уз песму – прав и криви пут, бич, лутка, флаше, кифле, и слично. Цртање се реализовало на мрежасто штампаном папиру или таблици, по диктату и слободно, али то није била слобода у садашњем смислу речи, јер се прецртавао узорак са табле“ (Б. Карлаварис, 1986, 12). Такође, и приручници Леа Екснера *Занимање деце* из 1913. и 1918. године давали су методска упутства и садржаје који су доста допринели да рад са предшколском децом постане систематичнији.

Када је у питању настава ликовног васпитања, цртање се појављује у гимназији у Крагујевцу 1841. године. Јосип Панчић је 1867. године предложио да се цртање уведе и у све основне школе. Веома дуго је у Србији настава ликовног васпитања имала техничко-имитативни карактер, а ту идеју је код нас заступао Војислав Бакић. Један од првих теоријских радова из области ликовног васпитања настао у том периоду јесте рад Вићентија Ракића *Васпитање широм и уметношћу*. У том периоду су се почеле одржавати и прве изложбе дечјих ликовних радова код нас као и у већим центрима широм бивше Југославије од којих свакако треба поменути изложбу у Зрењанину (тадашњи назив града је био Бечкерек). Прво удружење ликовних педагога код нас основали су 1921. године у Београду Војислав Стевановић, Симеон Роксандић, Милица Цађевић,

Бора Стевановић, Властимир Петровић и Мира Јелесић. Треба свакако поменути и сликарску школу коју је 1850. године у Београду основао Јован Дероко када је постављен за наставника цртања у гимназији, када је основао и приватну школу цртања. Тим поводом је направљена и изложба ликовних радова ученика са темама портрета, предела, животиња, цвећа и воћа, арабеске, архитектуре, машина, а радови су били рађени пером, тушем и бојама. Дероко је објавио уџбеник цртања, и то је прва књига те врсте у српској уџбеничкој литератури, *Ујражњенија начершанија*. У Србији је 1882. године донесен *Закон о народним школама* којим је уведено и цртање, као обавезан наставни предмет у народним школама. Следеће године прописан је и наставни план и програм, по коме се у свим разредима ниже (основне) народне школе предвиђају по два часа цртања недељно, и то геометријско цртање разних орнамената предмета, и цртање мапа Србије, српских земаља и Балканског полуострва.

Као прво друштво у Краљевини Југославији основано је 1921. године Друштво наставника цртања са циљем да се афирмише настава цртања. Чланови тог друштва су између осталог Војислав Стевановић, Симеон Роксандић, Милица Чађевић, Бора Стевановић, Миодраг Петровић, Мира Јелесић и др. Тада настају и нови наставни планови и програми. У програмима за наставни предмет цртање за први разред средњих школа прописује се: цртање мотива из природе, листови, цветови лептирови који се подвргавају геометријском конструктивном и пропорционалном транспонувању наведених мотива, понављају се геометријски елементи и допуштена је употреба геометријског прибора али само оквири и помоћне линије. Обрађује се боја и упутство мешања боја, орнаменти, перспективно цртање и сенчење по меделу. Све се такође реализује уз наставничково објашњење. Од материјала се користе угљен, сепија, водене боје, креде. Такође се радило и цртање по сећању се у којима је задатак да се задобијене представе још више учврсте у свести ученика, развијају се естетичка осећања у складу са учениковим схватањима и представама. У назнаци постоји разумевање за ученикову личности и индивидуализује се приступ у раду. Године 1935. Никола Кирић издаје *Приручник за народна забавишта и ниже разреде основних школа* у коме нема посебног осврта на ликовно васпитање, а када се говори о раду васпитача могуће је у извесном смислу препознати утицај М. Монтесори. У оквиру осталих садржаја дати су елементи естетског васпитања као што је уочавање лепих облика и боја и појава у природи и друштву. Када се говори о раду васпитача рад на ликовном васпитању био је неуједначен, несистематичан, а васпитачи су у раду са децом били више усмерени на пружање информација. Са децом се најпре разговарало о некој теми, затим су се читале песме, потом су правили облике од различитих материјала и на крају се цртало. Углавном је цртеж био заснован на сећању и доживљају детета, а потом се исти предмет радио по природи (Б. Карлаварис, 1986, 14). Између два рата су настали и уџбеници за цртање као што је и уџбеник *Слободно цртање* В. Петровића.

Први званични програм настаје 1940. године када је Министарство просвете Југославије прописало програм и начин рада у забавиштима, који није примењен у пракси. У овом програму се први пут појављује естетско васпитање како би се утицало на формирање личности код деце. Васпитачи су тада добили слободу у избору метода рада са децом предшколског узраста (игра, драматизација, цртање, моделовање, ручни рад). Требало је да се деци у забавишту обезбеди пријатна и лепа атмосфера, а да васпитач у раду са децом мора водити рачуна о напредовању сваког детета, о његовом расположењу и склоностима према одређеним активности-



ма, а посебно да се обрати пажња на дечје шематско изражавање. Такође се наводи у програму да васпитач мора да води рачуна о избору градива као и о месту извођења активности. Програм је давао само оријентациона упутства васпитачима од којих се сада захтевао креативнији приступ у раду са децом. Предлажу се материјали за цртање, па осим креде и оловке, препоручују се и оловке у боји, појављује се и моделовање где се први пут говори о стваралаштву деце, да дете треба да експериментише, проналази и ствара, а ручни рад полази од резања, цепања и савијања папира. Овај програм је представљао значајан напредак у методолошком смислу, као и у систематизацији рада, обрађујући већу пажњу на индивидуалне способности деце, као и значај естетског васпитања. Упркос новинама које је овај програм доносио, васпитачи су и даље радили по старом, то јест деца су и даље цртала по узору. 1940. године је Министарство просвете Југославије прописало програм и начин рада у забавиштима који се заснивао на концепцији Фребела и М. Монтесори. Програм је давао оријентациона упутства васпитачима од којих се сада захтевао креативнији приступ у раду са децом. Овај програм је представљао значајан напредак у методолошком смислу, као и у систематизацији рада, обрађујући већу пажњу на индивидуалне способности деце. Али упркос новинама које је овај програм доносио, васпитачи су и даље радили по старом.

У периоду после Другог светског рата земља се рехабилитује након великих људских губитака, отварају се поново стара предратна забавишта. Године 1948. донесена је савезна *Уредба о оснивању дечјих врћића и јаслица*, а 1949. године донесен је *Правилник о организацији у раду дечјих врћића*, а 1952. године *Правилник о предшколским установама*. *Општим законом о школству* из 1958. године озакоњено је место предшколског васпитања у јединственом систему васпитања и образовања у земљи. У овом периоду су објављивани приручници као што су *Прилози методички васпитног рада с децом предшколској узраси*, 1950; *Програмско-методска упућивања за рад предшколских установа*, 1952 и *Васпитни рад у предшколској установи*, 1959 (Е. Каменов, 2006, 186).

Од оснивања вртића и школа па до почетка Другог светског рата ликовно васпитање код нас је углавном подразумевало цртање и моделовање, а ручни рад је била посебна област. У оквиру ликовних активности није било подручја сликања, графике, примењене уметности, као ни коришћење различитих материјала. Оно што је карактеристично за овај период јесте тежња да се код детета развијају радне способности (развијање тачности, прецизности, уредности, као и стицање одређених вештина и навика) како би задовољили потребе индустрије за стручном радном снагом, па су се и методи рада односили првенствено на механичко увежбавање и рад по моделу и шаблону. Цртање је суштински било средство за остваривање мање креативних, а више радних способности. Ручни рад који је био веома заступљен у програмима и плановима рада, што је било резултат промене ставова о пасивном начину стицања знања и у складу са идејом *Активне школе* чије су присталице истицале значај дечје слободе изражавања и доживљавања, спонтаност, индивидуалност и продуктивност у раду, у чему се огледала могућност развоја естетског аспекта личности (А. Феријер, *Активна школа*, 1935).

Бележи се да су се у ликовном васпитању најмлађих у периоду непосредно после Другог светског рата користила предратна искуства са циљем да се постигну уједначени резултати у групи деце са којом се радило. Методе рада су полазиле од устаљених поступака техничке савладаности (шематско цртање, конструисање по моделу...) са акцентом на стицању вештина, чиме су активности имале извршни, а не стваралачки карактер. Рад је био колективан са целом групом, а од деце се очекивало да постигну приближно исти резултат (техничко-имитативна фаза).

Године 1950. издаје се *Упућивања за организацију васпитног рада у дечјем врћу* (које је преведено са руског) у коме се дају препоруке за рад са материјалом које су подразумевале стваралаштво у цртању и моделовању, са применом веома разноврсног материјала за цртање, сликање пластично обликовање, а препоручивало се и илустровање на основу литерарних текстова, као и тематски рад на основу визуелног искуства деце. Године 1952. издата су *Програмско-методска Програмско-методска упућивања за рад са предшколским установама* у којима се од подручја за рад предвиђају само цртање и ручни рад, а естетско

васпитање се наводи као равноправна компонента осталих видова васпитања које треба да утиче на развијање осећаја за лепо, развијање уметничких, занатских и стваралачких способности путем посматрања и уочавања лепог у природи и уметничким делима. У активностима које предвиђају ручни рад и моделовање постојало је извесно шаблонизирање јер се препоручивало да деца раде на основу узорка који израђује сам васпитач. Естетско васпитање сада постаје равноправно са осталим видовима васпитања које треба да утиче на развијање осећања за лепо, уметничких, занатских и стваралачких способности, путем посматрања и уочавања лепог у природи и уметничким делима (Б. Карлаварис, 1986, 15). Након реформе школе ликовно васпитање добија одговарајући програм и било је суштински једина област која је у потпуности била реформисана као област погодна за неговање креативног рада. Темелила се на откривању и развијању стваралачко-изражајних способности, па је у курикулум уведено позитивно вредновање дечјег ликовног изражавања и ангажовања деце да се креативно баве уметношћу (А. Ф. Корјак, 2008).

Како се временом мењала класична академска структура наставе то се одражавало и на област цртања и сликања и долази до снажног утицаја дечје психологије, нових педагошких теорија и модерних ликовних праваца које је доносила савремена уметност, а самим тим и долази и до новог, савременог приступа у ликовном васпитању и раскида са класичном уметничком традицијом (експериментална или психолошка фаза).

Међународна федерација за уметничко васпитање FEA (*Fédération internationale pour l'éducation artistique*), као и INSEA (*International Society for Education through Art*) које су основане у Паризу још 1900. године допринеле су уједињењу већине националних организација и друштва ликовних педагога, а естетско васпитање постаје саставни део општег образовања, као равноправна васпитно-образовна област. Ове светске тенденције су се одразиле и на наше школе и предшколске установе, а период после 1954. године се може означити као јасна прекретница у развоју ликовног васпитања. Широм бивше Југославије су се оснивали центри за ликовно васпитање (Загреб, Љубљана, Нови Сад) као и удружења ликовних педагога који су организовали многе изложбе дечјих ликовних радова, са тежњом да укажу на вредности дечјег ликовног стваралаштва.

Није могуће говорити о ликовном васпитању код нас, а да се не помене рад *Центра за ликовно васпитање деце и омладине Војводине* у Новом Саду (који и данас постоји и ради). Основан 1954. године у време које је било обојено ентузијазмом и жељом за општим хуманистичким напретком, посебно у области образовања и културе, у време када је тек основани UNESCO одржао светску конференцију о ликовном васпитању (1957), у време када се школа учења преображава у школу мишљења, стваралаштва и повезивања са средином. Поменути *Центар* је неминовно постао носилац прогресивних идеја у ликовном

васпитању уживајући свесрдну подршку политичких и просветних фактора. У том периоду *Ценџар* за ликовно васпитање деце и омладине Војводине је преузео развој теоријске мисли и савременијих критеријума у процени дечјег ликовног стваралаштва, а *Друштво ликовних ђедаџа Војводине* преузима бригу о сталном развоју наставне праксе, а овај принцип прожимања теорије и праксе карактерисао је рад Центра све до гашења *Друштва ликовних ђедаџа Војводине* (1992). Важан фактор развоја ликовног васпитања био је и избор млађег наставног кадра на ликовном одсеку Више педагошке школе у Новом Саду, који је већ у првим годинама отпочео са проучавањем спонтаног дечјег ликовног стваралаштва и тако усмерио рад и *Ценџара за ликовно васпитање*.

Као матична институција и исходиште нових идеја и промена у ликовном васпитању предшколске и школске деце *Ценџар* је од свог оснивања истраживао на становишту да је дечје ликовно изражавање, односно ликовна педагогија од прворазредног значаја у образовању и култури нашег друштва, истражујући, подржавајући а пре свега афирмишући дечје стваралаштво. Афирмисање и изучавање аутентичног дечјег ликовног израза и стваралаштва се потврђује кроз богату и вредну збирку ликовних радова деце и омладине. Она је формирана првенствено од радова деце из Војводине, а потом и из других крајева бивше Југославије<sup>1</sup>. *Ценџар* се својим односом према друштвеној средини и својом делатношћу трудио, а у континуитету и даље настоји да негује мултикултуралност и од оснивања до данас задржао је интернационални карактер деловања, држећи се начела универзалности ликовних уметности (М. Спасојевић, 2004).

Годинама су се смењивале војвођанске и југословенске дечје изложбе, а сваке четврте године међународне. Тако се формирао заинтересован тим стручњака који су отпочели с проучавањем разних питања. Једно од првих био је проблем илустровања литерарних текстова од стране деце уз упоређивање реалистичних и фантастичних текстова по узрастима. Друго истраживање односило се на квалитет наставе од вртића до средње школе, и трајало је неколико година. Истраживачке теме, на темељу радова из праксе, следиле су једна из друге, од ликовног развоја ка индивидуалности, од појединачних квалитативних решења до уједначених резултата у разреду, од слободе наставника и систематичности наставе, хоризонталне и вертикалне повезаности наставног процеса, интегралности ликовних садржаја с другим наставним предметима, до посебних проблема, а нарочито простора и његовог приказивања, од проширивања ликовног подручја и визуелне комуникације, до односа теоријског и практичног рада, односа деце појединих узраста према врстама ликовних дела, развоја креативности и еманципације личности итд. Постепено се развијала и информативна активност. Издаван је прво *Билџен*, па

<sup>1</sup> Данас *Ценџар* поседује дечје радове из више од 100 земаља широм света. Осим што представља драгоцен извор за научна истраживања стручњака различитих области, из ове збирке се традиционално траже примерци за илустровање поштанских марки, књига, часописа, филмова и др.

часопис *Ликовно васпитање* да би се постепено публиковале и књиге, зборници или су истраживачки материјал и резултати уступани другим издавачима. Стручњаци окупљени око центра сугерисали су повремено уношење новина у важеће програме, а такође су учествовали у изради истих програма. *Ценџар* је остварио узорну сарадњу с бројним институцијама културе и образовања. Организованост и садржајни рад Ликовних педагога Војводине утицали су на оснивање сродних друштава ликовних педагога и у другим срединама, све до оснивања Савеза ликовних педагога Југославије (1960).

*Нова Концепција ликовног васпитања* Б. Карлавариса је реформисала ликовно васпитање на свим образовним нивоима са тенденцијом да се деци омогући слободан ликовни израз, као и да се одговарајућим педагошким поступцима подстичу стваралачке способности код деце. У предшколском васпитању је дошло до значајних промена у концепирању циљева и задатака који су се заснивали на принципу стваралаштва и слободе ликовног изражавања.

Променом циљева ликовног васпитања дошло је и до иновација у методама рада, а као најважнији циљ треба истаћи индивидуални приступ детету. Оваква метода је била резултат тадашњих психолошких знања и познавања специфичности ликовне уметности. Основни ликовно-педагошки принцип је гласио да „слободу дечјег ликовног израза не треба схватити као потпуно препуштање детета себи и као екстремни пермисивизам, већ као основни постулат, да би се дете сачувало од имитативне компоненте у изразу и од наметања готових шема, што би га кочило у његовој оригиналности и специфичности ликовног изражавања. (Б. Карлаварис, 1968, 45). *Нова концепција ликовног васпитања* је у први план стављала развој дечјих стваралачких способности. Према степену развоја детета васпитач поставља задатке који утичу на карактер методичких поступака. У том периоду у предшколским установама постојала су два опречна приступа ликовном васпитању, а нарочито у методама рада. Као резултат новог приступа иновације понекада одлазе у другу крајност која је подразумевала један стихијски приступ, несистематичност у раду и крајњу импровизацију, у чему је могуће препознати већ тада прве појаве социјализацијско-матурацијског приступа, за разлику од *Нове концепције ликовног васпитања* Б. Карлавариса која има карактер когнитивно-развојног програма ликовног васпитања. Долазило је до препуштања деце самој себи или је било превише усмеравања и учења техника зарад техничке спретности, а не креативности детета, а такође је долазило и до неадекватне синтезе старих и нових начина рада (Е. Каменов, 1987, 43). Реформа школа и предшколских установа у периоду од 1960–1964. доприноси осавремењавању и развоју ликовног васпитања, чему су значајно допринели и резултати нових истраживања при Центру за ликовно васпитање у Новом Саду (Карлаварис, 1964), а ликовна пракса је била на једном вишем нивоу, значајно осавремењена *Новом концепцијом ликовног васпитања* (Б. Карлаварис, 1968).

Први отпор *Новој концепцији ликовног васпитања* пружале су релативно добро организоване групе конзервативних педагога. Разуме се да је било наставника који нису могли да схвате суштину и специфичности новог ликовног васпитања, што је била последица концепције рада неких кадровских школа. И сам програм ликовне културе заснован на теорији обликовања (Баухаус 1919–1933) последица је недемократске атмосфере тога времена, а заживео је као југословенско језгро и окитио се епитетом – „савремен” да би изазвао велики застој у развоју ликовног васпитања (Б. Карлаварис, 2004).

Традиционални (академски) приступ који је и даље био заступљен у ликовном васпитању деце предшколског узраста, могуће је препознати у методичким приручницима које су васпитачи користили у том периоду. А. Јулије (1962) у часопису *Предшколско дејство* говори о ликовном васпитању предшколског детета описујући карактеристике ликовног израза предшколског детета по фазама, дефинише циљеве и задатке ликовног васпитања у предшколским установама, и даје упутства васпитачима за организовање ликовних занимања по узрастним групама. Наведени циљеви и задаци могу бити у својој основи донекле прихватљиви у оном делу који се превасходно односи на целовит развој дететове личности при чему се наводи потреба развоја способности посматрања, запажања, доживљавања, уочавања, процењивања лепог у природи и окружењу, развој ликовне осетљивости, креативности и маште.

Веома јасан академски концепт може се препознати у оном делу у коме се дефинишу задаци ликовног васпитања у предшколским установама и задаци васпитача. А. Јулије каже: „Деца морају да концентришу своју пажњу на све време цртања, сликања, моделовања, грађења да би могла извршити конкретни ликовни задатак” (А. Јулије, 1962, 63). Овакав став говори о положају детета које извршава унапред задате задатке које поставља васпитач, при чему се акценат ставља на резултат, а занемарује се процес ликовног стварања. Овде се детету даје епитет будућег произвођача чији производи треба да задовоље „добар укус” и сигурни естетски критеријум, где се може препознати утицај техничко-имитативне фазе ликовног васпитања. Јулије А. такође говори о улози васпитача који треба да контролише ликовни развој. Васпитачу се саветује да треба да прати и бележи своја запажања о току ликовних активности (као врста евалуације сопственог рада и остварења циљева), а сам ток активности подељен је као и школски час на уводни део (са јасним и конкретним истицањем циља и задатка пред децом и објашњавањем), главни део (који се састоји од усмеравања, руковођења и контроле ликовног рада) и завршни део (који подразумева разговор о постигнутом успеху, суд васпитача о појединим радовима и истицање најбољих радова). Као врсте активности Јулије Аника истиче поред слободних и обавезна ликовна занимања која су одређена једном обавезном темом коју задаје васпитач. Такође се академски приступ може сагледати и у поступцима васпитача које аутор описује где се каже да васпитач може да цртаћим прибором покаже начин цртања, дакле да нацрта деци како треба.

Такође аутор наводи као методе рада са децом поред показивања како се нешто црта и усмеравање и руковођење радом да би деца „развила издржљивост и да сви у групи без изузетка овладају умењима и вештинама.” Постоје и промери крајности за које се може рећи да су недопустиве и да штете развоју како креативности, тако и личности детета у целини. Аутор набраја велики број примера који су у потпуности конципирани на директном одређивању шта ће се и како цртати. Описујући задатак у коме деца цртају људску фигуру на основу посматрања каже се: „Ево како је Ивица нацртао велику главу и кратке ноге и то зато што је ниско почео да црта човека,.... Видите ли како је Катица нацртала шта је све видела на Васи,.... Идући пут ћемо сви тако лепо све да нацртамо ако будемо пажљиво посматрали оно што треба нацртати или насликати” (А. Јулије, 1962, 64). Овакав приступ у коме се истиче тачност у запажању и приказивању објекта који се црта запоставља креативни фактор, не поштује специфичности дечјег ликовног израза, као нпр. емоционалну непропорционалност, истиче се рад поједине деце а истовремено критикује рад другог детета. То су поступци који су непримерени у васпитно-образовном раду са предшколском децом и директно штете развоју, а свакако га не можемо приписати ниједном од хуманистичких програма васпитно-образовног рада са предшколском децом, већ искључиво бихејвиористичком тј. академском приступу који се могао препознати у програмима код нас, што показује и методика ликовног васпитања Јулија А. која у значајној мери представља модел традиционалног ликовног васпитања у Србији у првој половини 20. века.

Године 1967/68. Просветни савет СР Србије донео је предлог првог званичног *Програма васпитно-образовног рада у предшколским установама* који се почео примењивати 1970. године. До тада се област ликовног васпитања у незваничним програмима дефинисала као област – цртање, ручни рад и моделовање. Новина је била да су се у ликовној области новим програмом дефинисала област ликовног васпитања са ликовним подручјима: цртање, сликање, основи графике и ликовно обликовање материјала. Први пут до тада су се наводили издвојени задаци из којих произилазе садржаји за сваки узраст посебно у складу са развојним способностима детета, а уз сваки садржај дата су и образложења у којима се могао препознати нов савременији приступ ликовном васпитању, разумевању и вредновању дечјег ликовног стваралаштва, савремена методологија рада као и повезаност између постављених задатака садржаја и материјала, у чему су се огледале полазне основе Нове концепције ликовног васпитања.

Године 1970. Просветни савет СР Србије донео је предлог првог званичног *Програма васпитно-образовног рада у предшколским установама* који се почео примењивати, а због утицаја школских система рада који су се могли препознати у области предшколског васпитно-образовног рада 1975. године Просветни савет СР Србије је усвојио *Основе програма васпитно-образовне делатности дечјеј вршња и васпитне групе предшколске деце при*

основној школи са садржајима који су чинили интегрални део програма у којима је су скоро све васпитно-образовне области рада са децом предшколског имале равноправан однос.

Године 1975. Просветни савет СР Србије усвојио је *Основе програма васпитно-образовне делатности децеј вршћића* са садржајима који су чинили интегрални део програма у којима је су скоро све васпитно-образовне области рада са децом предшколског имале равноправан однос, и у коме је посебно дефинисана област ликовног васпитања. Ликовно васпитање као област која негује креативност добија на значају. Ликовно васпитање имало је веома значајно место равноправно са осталим садржајима као интегрални део програма. Васпитачи су добили нове подстицаје и савременији програм, као и ликовно-педагошку оријентацију за организацију непосредног практичног рада са децом. Програмски садржаји су били распоређени по ликовним подручјима: цртање, сликање, вајање, елементи примењене уметности и основи естетског процењивања. За сваки узраст су била дата детаљна упутства и објашњења.

Ако се направи поређење са ранијим програмом рада из ове области, промене у новом програму се односе и на нову формулацију ликовних подручја. Уместо посебног подручја основи графике и ликовно обликовање различитих материјала, формулисано је ликовно подручје елементи примењене уметности<sup>1</sup> у чији састав улазе елементи графике као облици примењене уметности, рад на керамици, израда предмета и играчака. Ликовно подручје основи естетског процењивања је издвојено као посебно ликовно подручје чији је циљ био да посебним садржајима децу уведу у елементарну ликовну културу путем уметничких дела, при чему су програмски задаци знатно проширени и садржали су више елемената који су васпитача упућивали како да код деце развија одређене способности и знања.

Е. Каменов (2006) запажа да су у нашој предшколској васпитно-образовној пракси више или мање увек била присутна савремена ликовна педагошка схватања у односу на ликовни израз детета и да се смишљеним педагошким усмеравањем и подстицањем детета на ликовно изражавање остварује његова основна тежња и потреба за активним сазнањем живота и света, за стваралачким приказивањем у којем свако дете може наћи своје облике изражавања путем линије, боје, површине као и тродимензионалним пластичним обликовањем.

Године 1990. Просветни савет СР Србије је усвојио концепцију за израду Основа програма васпитно-образовног рада са децом од три до седам година, на основу којег је направљен један од модела Основа програма, док други представља скраћени и донекле прилагођени превод канадског програма, а *Законом о друшћеној бризи о деци* 1992. године дефинисана је делатност

<sup>1</sup> Одговоре на многе дилеме које су се односиле на ово подручје као и многи необјашњени ставови до тада који су се односили на тродимензионално обликовање великим делом разјашњава књига групе аутора *Ликовно обликовање у децијим вршћићима*, издата 1987, дајући објашњења за природу и облике различитог пластичног обликовања.

предшколских установа. Године 1991. објављен је нови план Просветног савета Србије, а задаци ликовног васпитања и посебно наставе ликовне културе представљају један нови приступ који се састоји у развијању децеј способности за ликовно-стваралачки рад, ликовне елементе, различите ликовне материјале и медије, естетске критеријуме, историју уметности, визуелну перцепцију, креативно мишљење, оплемењивање животног и радног простора, учешће у јавном културном животу (децеј изложбе), неговање укупних људских достигнућа, будућих занимања, еманципацију личности и културу рада. Може се приметити да је током 20. века дошло до продора идеја карактеристичних за хуманистичке програме васпитно-образовног рада са предшколском и школском децом како у свету, тако и код нас, као и да су се деведесетих година 20. века наши васпитно-образовни програми разгранали на социјализацијско-матурацијске и когнитивно-развијне програме који се огледају у моделима *Основа програма*.

У Србији су пре десетак година почеле да се примењују две врсте програма (тзв. *А модел* и *Б модел*) од којих се *А модел* може сврстати у матурацијско-социјализацијске, а *Б модел* у когнитивно-развијне програме. Програми који су се пре њих примењивали, због своје сличности са школским (наставним) програмима, могу се сматрати претежно академским програмима.

Програми о којима је реч, имају одређене реперкусије и на схватање децеј ликовног стваралаштва, односно на поступке којима се доприноси његовом развоју. Шта више, у односу према децеј ликовном стваралаштву и поступцима за његово унапређивање огледа се читава васпитна филозофија која је у одређеном периоду актуелна у педагошком систему једне земље. Док се у когнитивно-академском приступу полази од тезе да дете треба научити стваралачким поступцима да би постало креативно (јер оно то није по својој природи), матурацијско-социјализацијски приступ карактерише уверење да је дете рођени стваралац и да се сва улога васпитача своди на уклањање препрека његовом стваралаштву и обезбеђивање материјалних средстава за њега. Истовремено је когнитивно-развијни приступ много софистициранији, односно у њему се сматра да је сваки човек потенцијални стваралац, али да се креативност као карактеристика личности развија и оплемењује низом поступака, без чега је у стању да закржља.

