

ЛИКОВНО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ КАО САДРЖАЈ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА

ЕВОЛУЦИЈА СХВАТАЊА О ЛИКОВНОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Потреба да се усвоји савремена педагошка концепција, појавила се свим нивоима система васпитања и образовања, као снажна тежња за изменом свега знога у педагошкој пракси као ликовно лоше, неприхватљиво и рецептивно. Јавила се нова тенденција да се деци омогући слободан ликовни израз и да се одговарајућим поступцима подстичу њихове стваралачке способности, а не да се спутавају, чиме се кочи природан дечји развој. Пошто је ликовни израз детета специфичан и зависи од његовог психофизичког развоја, оцењено је као тогрешно свако прерано наметање визуелног реализма и виђења одраслог, што је био основни недостатак старе концепције, јер се битно разликује од онога што се зна о дечјем развоју и ликовним активностима. Дошло је до значајних промена у постављању циљева и задатака, прешло се са старе вештине цртања која се заснивала на имитацији као поступку за стицање вештине цртања, на ликовно васпитање и образовање које је засновано на принципу стваралаштва и слободе ликовног изражавања. Фундаментални ликовно-педагошки принцип слободу дечјег ликовног израза не треба схватити као потпуно препуштање детета себи и екстремни пермисивизам, већ као основни постулат да се дете зачува од имитативне компоненте у изразу и наметања готових шема, кочећи ова оригиналност и специфичност ликовног изражавања.

Полазећи од дечјих стваралачких могућности, педагошки поступци се ослањају темељито на доживљајима деце, на култивисању естетског сензибилитета и креативних способности, чиме се омогућава пунији и богатији ликовни израз. Измена циљева утицала је и на измену метода рада. Као најважнији, уведен је индивидуални приступ, настао као резултат примене нових психолошких знања и познавања специфичности ликовне материје. То је укратко битна разлика нове концепције ликовног васпитања. Њоме је стављен у први план развој дечјих стваралачких способности, што подразумева правилан развој најживљајних и техничко-изражајних способности и повезивање поступака са проширивање дечјег искуства и стицање знања са његовим изражавањем. Према степену развоја детета одрасли поставља задатке који утичу и на карактер методичког поступка.

У прошлости, али и данас, у нашим дечјим вртићима и школама су се појавила два опречна приступа у остваривању задатака ликовног васпитања и образовања. У жељи за новином, за експериментисањем, за прекидом са свим старим што је превазиђено, отишло се у другу крајност, односно у импровизацију

лишену сваког система, као и у ситуације у којима је васпитач био потпуно потиснут у други план. Уз то су се, у неким срединама, примењивале многобројне технике које нису биле прилагођене деци одређеног узраста. 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.

Кроз историју, ликовно васпитање се може пратити са више становишта: као професионално ликовно образовање које подразумева образовање ликовних стваралаца, затим као стручно ликовно образовање које подразумева припремљеност кадра за одређене уметничке занате и као опште-образовно васпитање деце. Развојем ликовне уметности која је блиско повезана са друштвом, политиком, филозофијом и науком одређених историјских епоха, развијала се и ликовна педагогија у складу са развојем педагошке мисли. Као организовани облик у оквиру васпитно-образовног рада са децом ликовно васпитање и образовање се јавља тек почетком 19. века.

Професионално ликовно образовање је првобитно постојало као професионално образовање још од старог века (Египат, Асирија, Грчка и Рим) где је вршена обука ликовних стваралаца у радионицама најбољих мајстора у којима су се углавном оспособљавали у оквиру занатских вештина и израде употребних предмета (примењена уметност – керамика, јувелирство, израда и колорисање текстила...), скулптура, декорација ентеријера и екстеријера и грађевина, а знаменити мајстори и уметничко-занатске радионице су углавном радили у служби државе.

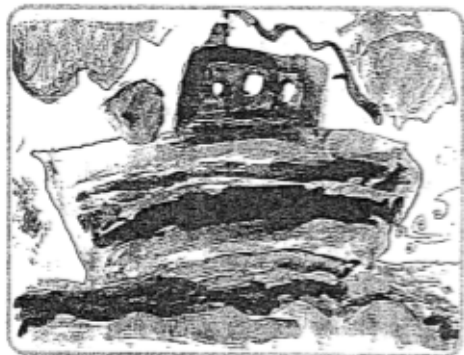
Данас постоје разноврсни системи припремања професионалних уметника, стваралаца који се образују не само на академијама, већ и на високим школама, факултетима, комбиновано са изучавањем друштвених или техничких наука. Измењена функција ликовних уметника у савременом друштву, захтева и нове системе обуке професионалних ликовних уметника.

Уметност као један облик друштвене свести кроз историју је задовољавала човекову тежњу за стваралаштвом, помагала му да открије и доживи нове садржаје и нове вредности, да дубље схвати и разуме свет у коме живи, да га критички допуни, регулише и мења. Посматрајући уметност са педагошког становишта може се сагледати и ликовно васпитање које је у васпитно-образовном раду еволуирало кроз различите развојне фазе, пратећи кроз историју развојне токове цивилизације и уметности, као и потребе друштва. Општеобразовно ликовно васпитање се јавља још у старом веку, где је рад био несистематичан и односио се више на естетско васпитање деце богатијих појединаца и владајућих слојева друштва. У античко доба, у духу тадашњих филозофских идеја, сматрало се да развој личности треба да буде хармоничан и да у оквиру тога треба радити и на естетским способностима. Деца владајућих слојева стицала су неке елементе ликовне културе углавном у раду са приватним учитељима.

У средњем веку, у доба ренесансе, познато је да су постојали неки елементи ликовног васпитања са млађом децом, као и увођење у лепо понашање и лепо одевање и увођење у поезију. Развојем педагошке мисли и јачањем грађанске класе, почела је да се обраћа већа пажња естетском васпитању које све више добија на значају. У школе је цртање уведено нешто пре музике, а значај ликовног васпитања, посебно цртања, истицали су Џон Лок (John Locke), као и Ј. А. Коменски (Jan Amos Komensky) који је сматрао да деца треба да цртају и сликају већ од треће године живота у складу са њиховим интересовањима. Ј. А. Коменски чак даје и инструкције о томе како дете треба упутити у ликовни рад, па предлаже да им прво треба дати слободу да цртају шта желе, а да је могуће понудити и модел – узорак за цртање како би савладала цртање кружића, линија, тачкица, итд., као и да деца могу цртати кредама и угљем по подлози.

Са рађањем хуманистичких филозофских идеја Ж. Ж. Русоа (Jean – Jacques Rousseau) ликовно васпитање се дефинише као активност која треба да буде у складу са идејом слободе и поштовања унутрашњих потреба деце и да васпитач не сме давати готова правила већ да дете треба само да их проналази, будући да по Ж. Ж. Русоу свака активност треба да буде одраз унутрашње потребе. Песталоци (J. Pestalozzi) је својим ставовима умногоме допринео да почетком 19. века ликовно васпитање постане обавезан део васпитно-образовног рада са децом предшколског и школског узраста. Песталоци први уводи цртање у школе како би се деца лакше оспособила за писање. Тадашња потреба за образовањем свих становника, као и њихово припремање за различите производне послове, тражили су одговарајућу обуку у школи, што је тада преузела настава цртања, која осим што је уводила децу у писање, омогућавала је увођење у мерење, геометријско цртање и слично. Као педагог Песталоци је цртање схватао и у припреми руке за писање, али и да деца развију своје духовне и физичке снаге – ум, срце и руку (Б. Карлаварис, 1991, 16). У овом систему обуке, Песталоци је израдио готове узорке различитих облика које су деца прецртавала, са захтевом развијања техничке спретности, тачности и прецизности, а касније се додају и захтеви за развијањем проматрања и мишљења. Тако су дидактичко-утилитарни и техничко-имитативни захтеви увели цртање у школу и дали му одређени карактер и концепт (Б. Карлаварис, 1991, 75).

Ф. Фребел (F. Froebel) је у оквиру својих поставки о васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста сматрао да дете поседује одређене инстинкте, да поред осталих постоји и инстинкт рада, инстинкт сазнања и



уметнички инстинкт, па је давао и методска упутства за рад са децом. Сматрао је да дете треба да слика, црта, моделује и обликује папир као и природне материјале, што је по њему била основна компонента уметничког васпитања. Фребелов дидактички материјал је примењиван на начин у коме је поштована дечја спонтаност и слобода изражавања, са подстицајима на активност и стваралаштво (Б. Карлаварис, 1986, 8).

Опште-образовно ликовно васпитање са децом нагло се развија почетком 19. века као потреба грађанског друштва за образованијом радном снагом. Развој уметности је био веома интензиван у овом периоду, али ликовни уметници као ни стручњаци за ликовну уметност нису се интересовали за наставу цртања у школама. Прве анализе дечјег цртежа, начина цртања њихове перцепције, опсервације и логике појављују се у 18. и 19. веку. Лике (Luquet) је 1913. године дефинисао развојне фазе дечјег цртежа анализирајући радове своје деце.

Б. Карлаварис (1986) је дефинисао фазе развоја ликовног васпитања које су карактеристичне за развој школског система па су утицале и на концепцију ликовног васпитања предшколске деце.

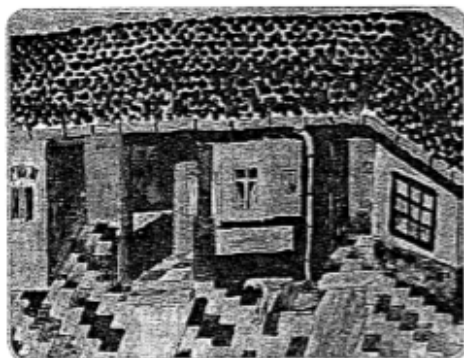
Техничко-имитативна фаза обухвата период 19. века када је била повећана потреба грађанског друштва за радницима са развијеним техничким и визуелним способностима. Прва ликовна активност која је уведена у наставу било је цртање и то цртање техничко-практичне природе као што је развијање вештине руке копирања и имитирања готовог узора, као и неговање уредности и дисциплине. Ове активности су искључивале креативност, што је ограничило наставу цртања да развија искључиво техничку спретност, прецизност и имитативност (то је данас периферно у односу на креативне способности). Разрађене су посебне методе усклађене са концепцијом наставе и њеним механичко-имитативним циљевима као што су методе копирања, методе прецртавања, метода цртања по диктату, геометријска метода, стигмографска метода које су развијале техничко-имитативну способност, а сами узорци по којима су радили ученици имали су елементе каснијих радних операција у производњи. Стиммографска метода¹ се састојала у цртању помоћу тачкица које су биле шематски приказане у цртанкама. Овакав метод рада није имао никакав развојни учинак ни у психолошком смислу нити у ликовно-стваралачком, већ је циљ био да се помоћу ње осигура тачна репродукција жељеног облика, а касније је утврђено да је донекле била и штетна за вид детета (Б. Карлаварис, 1991). Шематска метода је подразумевала готове облике направљене од поједностављених шема, док је геометријска подразумевала да се природни облици, који су некада рађени на основу посматрања, сада цртају као геометријска тела из којих се касније изводи реална форма. Овакво схватање цртања као вештине умногоме је спутавало иницијативу, индивидуалност и

¹ Стигматизација (lat. Stigmatisation) = утискивање, обележавање. Стигмографску методу су осмислили Штулман (Stulmann) и Хилард (Hilart), 1839. године (Б. Карлаварис, 1986)

стваралачки развој ученика, а настава цртања није полазила од деце и њихових развојних потреба, већ је више била окренута друштвеним захтевима.

Покрећ за уметничко васпитање, настао крајем 19. века, бележи период сталног напретка индустријске производње, када се на тржишту јавља потреба за естетско обликованим производима. Ствара се потреба за образовањем кадрова радника и шире публике који схватају значење лепог у свакодневним предметима, што је утицало на нову оријентацију ликовног васпитања услед чега се ствара покрет за уметничко васпитање. У том период биле су доминантне идеје Џона Раскина (John Ruskin), Херберта Спенсера (Herbert Spencer), Луиса Пранга (Louis Prang) и других. Креативна пракса је настојала да усклади модерна схватања уметности и производње и да старе и нове занате подигне на ниво креативног схватања рада, дефинишући смисао обликовања, критеријуме за изглед и функцију предмета.

У том периоду су, као што је могуће видети кроз историју уметности постојале две оријентације. Прва је полазила од академских идеала који су двоструко оријентисани, неговао се антички идеал уметности или пак реализам. Цртање се у школама ослањало на академизам, ослањајући се на систем обуке ликовних уметника деца су цртала по узорима природе (мртва природа) или по узору на скулптуре. Друга оријентација је пратила захтеве да се произвођачи и потрошачи естетски васпитавају, па се обнављају многи уметнички занати, оснивају школе за уметност и занатство, као и за украшавања индустријских производа. Дакле оваква школа полазила је од познавања декорације, орнамената које су ученици израђивали. Негативна страна академског реализма и декоративности били су неприлагођеност развојним потребама као и могућностима ученика, што је био резултат недовољне развијености дечје психологије и непознавање карактеристика развоја детета. Оно што је било позитивно јесте то што су се ипак наглашавали елементи уметности у настави, за разлику од претходног техничког концепта наставе цртања. Такође су се појавиле теоријске расправе о детету као уметнику, као почетак развоја дечје психологије. Чарлс Дарвин (Charles Darwin) је још 1877. објавио приказ развоја свог сина Додија као „биографију бебе“. Озбиљнија проучавања дечјих цртежа су започела почетком двадесетог века којима је претходила књига аутора Корада Ричија (Corrado Ricci) 1887. године под називом Уметност мале деце (*L'Arte dei Bambini*), прва која се озбиљније бави анализом дечјих ликовних радова, са посебним освртом на дечји цртеж. К. Ричи је успео да уради анализу дечјих



радова дефинишући заједничке одлике дечјег ликовног израза, као и емоционалну компоненту која карактерише дечје радове.

Године 1895. отворена је једна од првих дечјих изложби ликовних радова у Бечу под називом *Дечје као уметник* где се убрзо отвара и уметничка школа за младе. У педагогију се уводи уметничко цртање као реакција на дотадашњи техницистички и механички принцип цртања и прецртавања готових узорака али у духу академског реализма и по идеалима класицизма. Поред цртања и сликања значајно место има и ручни рад за који су предлагали да треба да постане метод „општи принцип целокупне наставе“ са сврхом да буде помоћ у сваком предмету. Овакве идеје су заступале присталице радне школе. У овом периоду су се јавиле методе за развој дечјих способности као што је бимануелно цртање, односно цртање са обе руке истовремено (Б. Карлаварис, 1991, 18). Ставови „уметност у свему – уметност за све“ се преносе и на педагошки план. У Немачкој се развио покрет за уметничко васпитање радна школа или активна школа (Италија, Швајцарска, Белгија, Француска...), настао као потреба да се естетској култури да што више простора. Покрет првобитно није био уже педагошке природе, већ је био културни покрет који је касније добијао педагошка обележја, а настао је као резултат незадовољства интелектуалистичким и формалистичким карактером старе школе, као и због развоја дечје психологије и све већег истицања значаја активности детета (И. Кораћ, 2008). Цртање сада постаје као игра и сматра се видом дечјег изражавања активности која има своју значајну улогу у дечјем развоју. Дотадашње веома уско схватање значаја наставе ликовног васпитања искључиво као друштвене потребе за образовањем спретних произвођача проширује се на нова сазнања. Георг Кершенштајнер (Georg Kerschensteiner) је био један од првих педагога 20. века који је истакао „педагошку“ вредност „слободног“ дечјег ликовног израза који је обавио прво систематско истраживање развојних фаза дечјег ликовног изражавања (прикупио је око 30.000 дечјих ликовних радова) и утврдио је одређене психолошке законитости у дечјем ликовном изражавању, које је објавио у својој књизи *Развијак дара* за цртање 1905. године.

Психолошка фаза представља период развоја дечје психологије - 20. век – век детета (Е. Кеј, *Век деце*, 1900). Васпитачи почињу да уважавају дечје активности при чему се придаје већи значај ликовном стваралаштву. Дечје интересовање и активност су се сматрале као полазна основа васпитно-образовног рада, посебно са предшколском децом. Рад на ликовним активностима се ослања на тежње и потребе саме деце уважавајући њихове индивидуалне потребе. Иако у психолошкој фази васпитач првенствено уважава потребе детета, слобода и спонтаност у дечјем ликовном стваралаштву допринеле су развоју и естетске компоненте ликовног васпитања. Дечји цртежи се систематски проучавају. Објављиване су и студије посвећене дечјем цртежу – Левинштајн (Siedfried Levinstein) је 1905. године објавио књигу *Дечји цртежи*, Мејџер (Major), 1906, Дикс (Dix), 1912, Креч (Krötsch), 1917. Рад у школама је ипак

био несистематичан јер се полазило искључиво од детета. У том периоду може се препознати изванредан недостатак одређенијих васпитних циљева. Позадина оваквог схватања и наглашавања индивидуалности, утврђивање грађанске културе, без јасних циљева о даљем друштвеном развоју, карактеристични су за педагошко схватање које се називало педоцентризам.

Педагошка фаза се развија половином 20 – ог века, у раздобљу између два светска рата, под утицајем теорија Баухауса и Херберта Рида (Herbert Read) чији су корени били у концепцијама радне и активне школе, а своје пуније значење и утицај добија после Другог светског рата. Теорије Баухауса¹ имале су за циљ формирање целокупне личности кроз ликовно-стваралачки рад и заступале су обучавање по законитостима ликовног обликовања. У периоду од 1919. до 1933. године неке школе су рад заснивале на теоријама обликовања Баухауса. Алфред Ерхард (Alfred Ehrhardt) је 1932. године објавио књигу *Теорија обликовања*, пракса савремене наставе ликовног васпитања и ручног рада. Педагошка фаза је карактеристична по новим тенденцијама које су заступале ставове да се ликовно васпитање може учити, јер постоје одређене законитости обликовања (Б. Карлаварис, 1991, 19). Х. Рид је 1943. године издао књигу *Васпитање ђуштем уметности*, у којој сматра да уметност треба да буде фундаментална основа васпитања, за разлику од ранијих ставова да се васпитава за уметност. Дакле Х. Рид сматра да уметност треба да васпитава дете за живот. Теорије Х. Рида полазе од уметничког стварања које постаје узор и за педагошки рад, што је унапредило наставу ликовног васпитања проширивши његове циљеве.

Социолошка фаза представља тенденције савременог доба где уметност има социолошки значај, комуникацијску функцију и идеолошки аспект. У педагошком раду одваја се ликовна од визуелне културе, па се и садржаји ликовног васпитања проширују на дизајн и визуелне комуникације. „Савремена настава ликовног васпитања прихвата интердисциплинарност, комплексност и друштвену реалност као неопходне факторе теорије и праксе ликовног васпитања.“ Будући да друштво добија демократска обележја ликовно васпитање и образовање постаје универзално и приступачно свима. Један од најзначајнијих представника ове фазе је и Виктор Левенфелд, аустријанац који је живео и радио у Пенсилванији као универзитетски професор, а његово најпознатије дело је књига *Креативни и ментални развој (Creative and mental growth, 1975)*.

¹ Као школски предмет ликовно васпитање и образовање поставља се на модерне основе почетком 20. века у школи Баухауса који је могућностима новог изражавања допринео балету, позоришту, архитектури, урбаном планирању, као и дизајнирању предмета из свакодневног живота, и извршио снажан утицај на савремену уметност.

