

ПРОБЛЕМИ ЛИКОВНОГ ОДГОЈА

Рагиб Лубовац

Поводом »XV изложбе ликовних радова деце Југославије« у Новом Саду, октобар, 1980.

Као што је познато, општеобразовно ликовно васпитање од Песталетија, који је у настави »цртања« истицао развој руке, срца и ума, преко те исте наставе уведене у Југославији, у Крагујевцу 1841, преко Оријента у Сарајеву 1869. итд., преко Прве изложбе дјечијих радова у Хрватској 1904, изложбе дјечијих цртежа Југославије у Паризу 1932, до првог Савезног савјетовања ликовних педагога Југославије у Вогошћи код Сарајева и Прве међународне изложбе дјечијих радова у Југославији 1958. год., те познате трансформације наставе »цртања« у настави ликовног васпитања — до данас су се измијенили друштвени, национални, класни и културни, а с тим у вези, и ликовни, услови и прилике. Но, ипак не можемо бити до краја задовољни; прије свега због броја часова у настави, те због третмана наставе ликовног васпитања. Али XV изложба ликовних радова дјече Југославије у Новом Саду очит је примјер плодне активности ликовних педагога.

Овом приликом треба ипак указати на субјективне слабости и неуједначен ликовни приступ и ниво. И ова тематска Изложба показује и изражава различите програмске и наставничке приступе. Приликом избора радова за Изложбу и избора за награде било је занимљиво пратити богатство у тематским и ликовним разликама које условљавају узрасне, географске, климатске и националне средине. То је оно што се види на први поглед, што је на површини цртежа. Дубља анализа би показала и дубље специфичности свијести и подсвијести дјечијег бића. У тим неминовним карактеристикама има, наравно, и пропуста и формализма. Могло би се рећи да ту има и претјеривања и клишеа, од којих заблуда ни сам жири није био имун. Објективнијем награђивању радова и колекција најбоље могу помоћи сами наставници. Занимљиво је констатовати да наставници из различитих ликовних и тематских проблема, културне и ликовне баштине, граде естетске категорије код ученика. Ту има добрих резултата, али има и недостатака; један наставник инспирише своје ученике дјелима свјетских умјетника, други наставник покушава инспирисати ученике савременим југославенским умјетницима, док трећи нуди жирију велики број ученичких радова у којима »гради« ликовну естетику ни на чему; има се невјероватан утисак да ни ученици, нити наставник нису видјели дјела својих великих сународника. А шта се може градити без властитих темеља и ликовне баштине?

Не можемо до краја бити задовољни ни оним колико је теорија и методика присутна у пракси. Од ликовних педагога и методичара прије рата: Томислава Кризмана, Жељка Хегедушића, Драгана Бараковића, Камила Темпе, Еде Ковачевића и Хакије Куленовића до савременика, на примјер: Хакије Куленовића, Богомила Карлавариса и

Јосипа Роце, постоје неке разлике у избору и формулацији ликовних подручја рада и појму и именовању ликовних облика рада. Хтио бих да укажем на њих. Ријеч је заправо о материјалном и духовном у настави ликовног васпитања, о ликовном и тематском, о ликовној форми и садржају.

У првој методици ЛИКОВНЕ АКТИВНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ¹⁾ именована су ликовна подручја рада: цртање, сликање, моделовање и грађење, графика, графичко писмо и упознавање ликовних умјетности. У наставном Плану и Програму за основне школе Босне и Херцеговине ликовна подручја су: цртање, сликање, графика с декоративним радом, просторно обликовање и визуелно-естетско процјењивање. Овакве и сличне разлике се могу видјети и у другим методицима и срединама. Разлике постоје и у заступљености и именовању ликовних облика рада. Наиме, аутор у наведеној методици не обрађује посебно ова питања, што значи да се ликовним облицима рада не придаје одређени значај, већ се оно понегдје и уз пут у тексту помиње као недефинисан појам, изузев ондје гдје аутор саставља наставне јединице.

У другој методици МЕТОДИКА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА²⁾, између осталог стоји: »Изражавање о извођењу наставе неће тећи по ликовним подручјима, већ комбиноване са облицима рада, дакле, следећим: тематски рад, илустровање, рад по природи, вајање, графика, примењена уметност и естетско процењивање, као и ваншколски рад и завршне изложбе«.

У трећој методици ЛИКОВНО ВАСПИТАЊЕ³⁾, ликовни облици рада су именовани као методе рада, а облици рада подијељени према социјалном аспекту на: индивидуални, групни и колективни.

Наведене су три методике, из чега се може лако закључити да још увијек та питања нису ријешена, нити им се придавао потребан значај. Рекло би се да се у све три методике с ознаком »ликовни облици рада«, мијеша неколико појмова, као што су: ликовна подручја рада, ваншколски рад и методе. Као што се види, овдје су настале разлике, које нису случајне. Али, циљ овог текста није само то да установи има ли формалних или суштинских разлика у именовању, заступљености и структури ликовних подручја и ликовних облика рада, већ је циљ адекватније именовање обје активности. Тврдим да би ликовна подручја требало именовати ЛИКОВНА ФОРМА, а ликовне облике рада појмом САДРЖАЈ, и тако оба појма и активности довести у равноправну улогу, јер се и ликовна форма и садржај морају посматрати као јединствен процес.

Недефинисаност форме и садржаја у ликовном процесу рађа знатне неспоразуме. Јавља се недоумица и код васпитача и код наставника разредне наставе. Ове категорије наставника, након студија, немају довољно времена да одрже ниво ликовне културе, нити да продуже и обогате ликовно оспособљавање. Тако за њих ликовна форма и садржај губе

¹⁾ Јосип Роца: ЛИКОВНЕ АКТИВНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ. *II издање*, Школска књига, Загреб, 1970.

²⁾ Богомил Карлаварис: МЕТОДИКА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА, за учитељске школе и педагошке академије, Завод за издавање уџбеника СРС, Београд, 1966.

³⁾ Хакија Куленович: ЛИКОВНО ВАСПИТАЊЕ, Веселим Маслеша, Сарајево, 1966.

своју вриједност. Осим тога, захтјеви средине и појединаца иду за тим да дјеца треба објективно да приказују свијет око себе, тврдећи да то треба и будућим васпитачима и наставницима разредне наставе.

Слиједећи повод је ПРЕДШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА⁴), први уџбеник ове врсте који је написан у нашој земљи«. У поглављу Естетско васпитање, »за разлику од старих схватања, према којима естетско васпитање треба да добије мјесто тек у периоду интелектуалне зрелости дјетета, нова концепција истиче да естетско васпитање има фундаменталну улогу у индивидуалном развоју и да с естетском културом треба почети већ од најранијих дана дјечијег живота. Међутим, умјетност, захваљујући специфичној синтези садржаја и форме у којој је тај садржај изражен, има предност над другим видовима естетског и сматра се најснажнијим средством естетског васпитања. Чињеница је да васпитни утицај може извршити само естетски садржај високог квалитета, па се као принцип поставља естетска вредност или квалитет садржаја«. И даље, овај текст доноси низ нових и занимљивих општих судова о естетском васпитању. Аутор у пасусу ликовна уметност излаже шта би дјеци требало показати из ове области, па каже: »С обзиром на то да је илустрација ликовни начин приказивања и тумачења особитости људи, појава и догађаја из света стварности и људске маште, потребно је да оне буду својим садржајем и обликом (формом) представљања, разумљиве деци. Илустрације и сликовнице у облику гротеске и карикатуре превазилазе могућности предшколске дјеце (...) Није свако ликовно уметничко дело уједно и вредно за дете, мада међу великим и познатим ликовним уметничким делима има и много и таквих која нису стварана за децу, али својим садржајима и формом одговарају деци (...) Ликовно уметничко дело не сме бити наметљиво, тенденциозно, тј. наметљиво поучно. Погрешно је пружити детету слике и илустрације у стилу 'ликовног тепања' тј. у стилу који подражава дјечији начин ликовног изражавања, јер тај стил не привлачи дете, и не подистиче развој његових стваралачких способности (...) Укратко речено ни дилетантизам, ни кич, ни површност, већ само истинска и права уметност«.

Има се утисак да су у тексту посљедње мисли дискутабилне. Да дјеци треба показати »само истинску и праву уметност«, то је тачно, али недовољно. Оно што се конкретно препоручује — »илустрације и сликовнице за децу« — питање је да ли је и колико је то велика умјетност. Остаје дилема колико је овај иначе вриједан уџбеник ликовну умјетност приближио студенту и васпитачу за кога је писан?

Додао бих, наравно ништа ново, да кад је ријеч о визуелно-естетском прецењивању треба водити рачуна о корелацији с другим васпитно-образовним садржајима, да се анализа и средине и околиша може почети од родитељског дома, обданишта, парка и насеља. Свакако, процјеном треба почети и од играчака намјештаја и сликовница, које су универзалне и за садржаје других области. Али, зар се не може

⁴) Др Даринка Митровић: ПРЕДШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА, ИНКРО »Свјетлост«, ООУР Завод за уџбенике Сарајево, 1980.

наставити и продужити, водећи рачуна и о томе да је млађој дјечи ближе стваралаштво старијих доба из »дјетињства човјечанства«, а старијој дјечи умјетност млађих генерација. По том принципу дјечи се могу приказати из области примијењених умјетности: керамика, украсни и употребни предмети, костим, народна и наивна умјетност; и даље, изузев неколико осјетљивих средњовјековних тема, све теме и садржаји од претхисторије и антике, посебно на нашем тлу, до импресионизма, јер оне имају разумљив слој визуелних садржаја. Наведени садржаји (провјерено у пракси) су дјечи интересантни, коментар је више него изворан, а ликовна форма и садржај изазивају естетски доживљај.

Васпитачки кадар у предшколским установама је врло млад, релативно добро упознат с ликовном културом и стваралаштвом младих. Али је питање колико ће он наставити своју ликовну надградњу? Да ли ће се десити и са њима као и са учитељима-наставницима разредне наставе, ликовно образовани у учитељским школама, усљед разних околности, недовољно заинтересирани и стимулирани за успјешно вођење ликовне наставе. Додајмо да је један проценат тог кадра имао у основној школи наставу »цртања«, која је оставила неке посљедице. Познато је да у овој структури школства не постоје стручни педагошки савјетници. Резултати су, као што се види и на XV изложби, вјерна слика тог стања.

Ко зна до каквих би се података дошло једним студиозним прегледом стања и резултата у нижим разредима основне школе? Ти би резултати свакако били врло интересантни, а да не говоримо колико би користили да се у тој настави нешто учини. Из дјелимичног искуства и присуства у школаниа, слушајући разредне наставнике, и по мишљењу наставника предметне наставе (који прихватају ликовну наставу у петом разреду), из чињенице да се никако или ријетко организују семинари или други облици рада, можемо претпоставити какво је ту стање. Тако се ликовна умјетност уселила у школу преко предмета историје. Видимо да су историјске читанке и уџбеници матерњег језика обогатили своје садржаје. Тако је дошло до мишљења да је настава ликовног васпитања без садржаја, да је она само забава која се не мора оцјењивати, нити јој треба њен број часова. Вјерујем да колико су год дјеловали објективни услови, толико су им ишли наруку и наши субјективни пропусти. Има се утисак да смо се наставом ликовног васпитања више бавили ван наставе, а мање у самој настави.

Посљедица нејасног става унутар наставе је и терминологија, која је ликовну форму означавала појмом »ликовна подручја рада«, мислећи заправо на технике рада, а садржај »ликовним облицима рада«.

Свакако би богату праксу наставе ликовног васпитања требало теоретски усмјерити, осмислити и транспоновати. У том контексту је посебно питање шема ликовних форми и садржаја. Наиме, оно што се данас налази у нашим уџбеницима и приручницима старо је педесетак година. Тако васпитачи и наставници очекују Кершенштајнове ликовне шеме и садржаје, а дјеца и ученици раде сложеније, па настаје знатна збуњеност. Ту се јављају неспоразуми. Васпитач и наставник дају задатке и очекују

результате по приручнику а дјеча и ученици или су незадовољна тежином задатка, или дају више па се васпитач понекад нађе у чуду. Најчешћи су неспоразуми онда кад се од васпитника тражи објективан опис догађаја. То се онда мјери неком изузетном зрелошћу субјекта. То је свакако погрешно. Усудио бих се рећи да је наставник остао на застарјелим позицијама, а ученик — обogaћен новим садржајима — отишао за пар година напријед. Отуда се намеће потреба за савременом анализом ликовног стваралаштва дјече, ученика и омладине.

Именовање досадашњег »ликовног подручја рада« ликовном формом треба узети као дубљи и сложенији, али и професионалнији смисао циља. Јер појам »подручје« ни у рјечнику ни у ликовној енциклопедији није обрађен. Додуше, није обрађен ни појам »машта« — њу обрађује естетичар Р. Арнхајрт, али не као садржај, већ као ликовну форму.

Ликовна форма има дубоку везу с ликовним умјетностима, технологијом, историјом и теоријом. Оно што су ликовне области: сликарство, вајарство, архитектура, графика и примијењене умјетности, и теорија умјетности, то су у настави ликовног васпитања: цртање, сликање, графика с декоративним радом и визуелно-естетско процјењивање. Неке су ликовне форме идентичне с областима, као што је сликање са сликарством, просторно обликовање с вајарством и архитектуром; графика с декоративним радом идентична је са графиком и примијењеним умјетностима, док се форма цртање прожима у свим ликовним областима, јер се налази у свима; на крају визуелно-естетско процјењивање ослања се на богату теорију културне и ликовне баштине. Због тога и настава ликовног васпитања има своје шире изражајне могућности и у себи носи компоненте васпитања и образовања.

Шта су то ликовни облици рада? То јест: рад по сјећању, рад по визуелном посматрању, рад према машти, рад према тексту и рад према ликовном стваралаштву? Зар то нису путеви и начини који покрећу и обogaћују садржај? Они покрећу и обogaћују садржај у дјетету, а то је и циљ наставе ликовног васпитања. Стога је нелогично да називом »ликовни облици рада« буду означени путеви до циља. Логично је да активност именујемо самим циљем, а то је САДРЖАЈ, који се преко природе, науке и умјетности развија у дјетету.

Циљ наставе ликовног васпитања и јесте развој чулних, емоционалних и мисаоних категорија и процеса. И управо је тај циљ, нејасно формулисан »ликовним облицима рада«, унио неку нејасноћу, рекао бих и нама самима, а колико тек средини у којој и за коју радимо. Па, кад садржаја »није« било, јавили су се захтјеви да се наставом ликовног васпитања праве дидактички цртежи. Тиме се врши притисак да настава ликовног васпитања треба да иде у другом правцу, а садржај у слободној и субјективној ликовној креацији постаје недокучив.

У васпитно-образовном процесу садржаји се формулишу темама и мотивима. Поред тога садржаји могу бити васпитни и образовни. Васпитни су упућени »срцу«, а

образовни, који у себи носе објективну стварност, упућени су разуму. Они могу бити свјесни и несвјесни, или подсвјесни; могу бити из далеке и блиске прошлости и из садашњости, познати и конкретни, живи и узбудљиви. У наставном процесу садржаји се могу и понављати, али увијек морају бити проширени и продубљени; треба да буду свјежа мисао на стару таму.

Наведене активности су мање-више постојале и бивале реализиране, изузев садржаја, који је инспирисан према ликовном стваралаштву. Овај извор садржаја је и био један од разлога настанка овог текста. Јер, има се утисак да ликовна баштина и револуционарна прошлост, те савремена умјетност народа и народности Југославије, и свјетска умјетност — нису довољно присутне у обданишту и школи. Уз овај разлог стоји и то да у постојећим методиикама ликовног васпитања ликовна подручја и ликовни облици рада нису јасно одређивали активности.

Конкретизација појмова и активности иде за тим да умјетност уопће, па и дјечије стваралаштво, приближи ствараоцима и посматрачима. Јер, »много тога што се данас говори о умјетности ставља посматрача у положај, човјека коме се објашњава функционисање непознате машине. Тек кад му се каже да умјетничко дјело има садржај и да се читава организација боја и облика спроводи искључиво с том сврхом да се саопшти тај садржај — тек онда ће разумјети зашто га се та уравнотежене форме могу тицати.«⁵).

⁵) Рудолф Арахјм: УМЈЕТНОСТ И ВИЗУЕЛНО ОПАЖАЊЕ, Уметничка академија, Београд, 1971. Текст објављен у ревији »ОДЈЕК«, Сарајево, 1-15. новембра, 1980. број 21.