

**ДР ОЛИВЕРА ГАЈИЋ**

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ, Одсек за педагогију, Нови Сад  
*Саветовање о естетском васпитању, Београд, 1996.*

**ПЕДАГОШКО-ПСИХОЛОШКЕ ДИМЕНЗИЈЕ ЕСТЕТСКОГ ОДНОСА  
ПРЕМА ЛИКОВНИМ УМЕТНИЧКИМ ДЕЛИМА**

# ПЕДАГОШКО-ПСИХОЛОШКЕ ДИМЕНЗИЈЕ ЕСТЕТСКОГ ОДНОСА ПРЕМА ЛИКОВНИМ УМЕТНИЧКИМ ДЕЛИМА

## Резиме

Основно полазише у раду представља претпоставка да недовољна развијеност естетског укуса и смисла за уметничке и естетске вредности код младих, утиче на њихов однос према тим вредностима, тј. доводи до њиховог неразумевања и неприхватања, док их, на другој страни, приближава неуметничком и неестетском - кичу у најразноврснијим видовима.

Рад је конципиран из два дела; први представља естетичко-аксиолошки и психолошки приступ проучавању проблема успостављања естетског односа према уметности, у којем се разматрају основна теоријска полазишта, одређују основни појмови и указује на најзначајније психичке функције и процесе који учествују у том односу. У другом делу је учињен покушај осветљавања педагошких димензија естетског односа према ликовним уметничким делима - као комплексног менталног стања које укључује анализу, интерпретацију евалуацију, итд. - и указивања на најважније педагошке импликације за наставу ликовне културе.

Аутор закључује да се формирање и васпитавање шире способности за доживљавање естетског осећања и успостављање естетског односа може задовољити само континуираним, систематским и приступачним доживљавањем истински вредних ликовних уметничких дела у васпитно-образовном процесу. У том погледу школа има пресудан утицај.

Кључен речи: естетски однос, ликовна култура, уметничко дело

Многи се теоретичари слажу са констатацијом да је уметност веома тајанствен и дефиницијама неподложен феномен. Она нас често збуњује. И то у толикој мери да нам се чини - како каже П. Огњеновић - "да је све остало ближе неком разлогу постојања од ове чудне појаве" (Огњеновић, П.;1985;7). Узроци њене "неухватљивости" крију се у сложености самог феномена, али и у разматрању уметности с различитих полазишта у филозофији, естетици и другим наукама које уметност проглашавају предметом свог проучавања (историја уметности, психологија уметности, социологија уметности итд.). Ове науке показују понекад "недостатак слуха за некохерентност и недоследност некад разбарушене уметности коју сад треба уклопити у логичке норме посебних научних дисциплина" (с.9). То може довести до кризе уметности и поједини аутори (Арган, Францастел, Рад, Супек и др.) узроке кризе траже управо у релацијама - које она успоставља са филозофијом и другим наукама. Други пак аутори (Дорфлес, Јаус, Хуизинга, Спајић) узроке кризе у уметности траже у начину њене рецепције, обележавајући и ближе одређујући на тај начин једно ново, до сада недовољно истражено подручје уметности. Они, наиме, сматрају да је криза примарно проузрокована непримереном рецепцијом уметничких дела која данас карактерише "обичног конзумента".

Чини се да "пробод из оквира традиционалног начина тумачења уметничког дела бива могућ тек кад се напусти категоријални апарат којим се традиционална теорија служи" (Узелац, М.;1990;13). Увођење нових појмова (категорија) вишедимензионалних приступа, свакако, уводи могућности нових тумачења и другачијих исхода.

## 1. ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА

Појам "естетско" се у прошлости тумачио и поимао на различите начине.<sup>1)</sup> Данас више нема сумње у то да се он појавио, не просто као синоним лепог, већ као нова категорија, која је изражавала научну потребу да се означи јединство појмова који се односе на сферу естетског односа човека према стварности (Столович, Л. 1983;173). Естетски однос, према овом аутору, може бити вануметнички и уметнички. Естетске вредности које су производ стваралачке делатности, које одражавају објективно естетско-вредносно богатство света, у којима је утиснут субјективни естетски однос човека према том свету, - то су управо уметничке вредности. Уметничка делатност настаје из потребе да се он концентрише и објективизира. Уметнички однос, - то је естетски однос који рађа или осваја вредност, сматра Столович.

И уметнички и вануметнички однос имају активну-стваралачку, делатну страну, ону која ствара (рађа) вредност, и посматрачку-опажајну већ постојећих вредности (освајање вредности). Столович сматра да се уметнички однос разликује од неуметничких врста, естетског односа, како у процесу стварања тако и у процесу опажања, пре свега по већој активности и свесности. Међутим, суштинска разлика између уметничких и вануметничких односа не потиरे њихову заједничку естетску специфичност. Рекли бисмо да је успостављање естетског односа могуће на два начина:

- усвајањем садржаја који објективно постоје у стварности делатним, активним стваралачким обликовањем, и

- путем опажања и доживљавања, у процесу којег активно делује читав сплет психичких процеса (емоције, интелект, воља, машта итд.).

Наша даља разматрања постављеног проблема кретаће се у оквирима овог другог модуса естетског прилажења уметности. Треба рећи да се у естетичкој литератури наводе различити ментални процеси и психичке функције које су кључне за успостављање естетског односа, односно за разумевање естетских квалитета уметничког дела: естетски опажај, естетски осећај, естетски одговор (реакција), естетско процењивање, естетско схватање, естетска перцепција, естетски доживљај, итд. Најчешће се, ипак, користи термин "естетски доживљај". Овај се термин појавио много раније него сам појам<sup>2)</sup> који се веома различито тумачио: као емоционални одговор, перцептивна активност, контемплација и сл.

Током XIX века у експерименталној естетици доминира емоционалистичко-субјективистичка оријентација у истраживању феномена естетског доживљаја, тако да се оно повезује са осећањем задовољства. Такво полазиште често је оспоравано. Ј. Виготски (1975;29) сматра да је основна грешка ове оријентације у томе што она "почиње од краја, од естетског задовољства и суда, занемарујући сам процес и заборављајући да задовољство и суд често могу да се покажу као случајни, другостепени, па чак и споредни чиниоци естетског понашања". Ј. Виготски свакако није усамљен у покушају да оспори полазиште експерименталне естетике да је суштина естетског доживљаја осећај задовољства. Човек не гледа уметничко дело да би (само и првенствено) уживао, већ да би видео (осмислио естетске квалитете дела) и због тог виђења уживао. Прихватајући такво становиште, В. Татаркиевич (Tatarkiewicz, W.; 1980;324) предлаже плуралистичку концепцију естетског доживљаја, сматрајући да је само алтернативама могуће описати тако комплексан и разноврстан феномен. Овакви приступи отварају могућности флексибилнијег разматрања феномена естетског доживљаја, али су још увек далеко од његовог јасног одређења. Чини се да је у томе најдаље отишао познати пољски феноменолог Р. Ингарден (1975), који естетски доживљај дефинише као процес, односно као вишефазну категорију чија идеална структура у сукцесији садржи и емоционалне и стваралачке и рецептивне елементе.

Бројни истраживачи данас сматрају да ни емоције, ни интуиција, ни уживање, не могу дефинисати естетски доживљај као што то може – контемплација или став. Естетски став се обично одређује као способност која омогућује естетски доживљај тако што се издваја уметничко дело ради уочавања оних квалитета које оно има само по себи. А. Шопенауер (Schopenhauer, A., према Спајић В.; 1988 б; 58) дефинише контемплацију као усредсређење (концентрацију) чула на естетски предмет, при чему нестаје подела на субјект и објект гледања. Закупљеност објектом који лежи у средишту естетског доживљаја И. Кант назива безинтересном пажњом. Концепције естетског доживљаја као контемплације и безинтересне пажње (уживања) касније се настављају у теорији психичке дистанце (Е. Bullough), теорији некористољубивости (М. J. Guyan), теорији безинтересног перципирања (J. Stolnitz) и теорији нетранзитивне пажње (Е. Vivas).

Новије систематско тумачење естетског доживљаја као контемплације или става налазимо код Х. Озборна (Osborne; 1971). Бити естетски окупиран неким предметом за њега значи разумети га или опажањем стећи потпуну свест о њему. У том смислу он одређује низ обележја естетског става ради примеренијег доживљавања уметничког дела (с.460 и даље):

- (1) Изолација предмета ради интензивне пажње,
- (2) когнитивна активност приликом изолације перципираног предмета,
- (3) перцепција предмета као комплексне и јединствене структуре.

Озборн посебно инсистира на перцепцији целовите структуре јер естетски однос, по његовом мишљењу, није истозначан анализи саставних делова целине и утврђивању њихових међусобних односа. Неко може, каже Озборн, перципирајући слику набројати део по део, али то нема везе с естетским модусом опажања. Мишљења смо да се не можемо у потпуности сложити са тезом да је перцепција целине могућа и оправдана без истраживања међусобних односа њених делова. Процеси перципирања и придавања значења нису међусобно одвојени, већ једни друге одређају у процесу узајамне зависности.

За нас је занимљиво и Хаусманово схватање о естетском разумевању уметничког дела (према: Спајић, В.;1988б). Овај аутор настоји да своју концепцију изложи и објасни уз помоћ различитих нивоа естетског разумевања уметности:

- (1) ниво идентификације предмета приказа;
- (2) ниво идентификације форме уметничког дела која подразумева дискриминацију структуралног јединства у односу на његове делове;
- (3) ниво разумевања садржаја што значи идентификацију форме и њеног значења;
- (4) ниво разумевања целокупних односа дела, тј. разумевање дискриминације и интеграције његових формалних, тематских, експресивних, културно-историјских и др. обележја.

Наведеним становиштима заједничко је то што уметност одређују као јединство садржаја и форме. Ако појединац поима то јединство, за њега можемо рећи да уметност естетски доживљава. Сада се, међутим, поставља питање на који начин појединац *поима* то јединство, односно које менталне функције и психичке способности леже у основи естетског доживљаја? Дуго времена се трагало за одговором на ово питање. Данас више није спорно да се бројни психички процеси спајају у феномену уметности. Ту је свакако реч о специфичном сензитивитету, перцепцији, заступљено је памћење и заборављање, емотивне компоненте, промена личности у процесу учења, когнитивне карактеристике широког спектра, а посебно машта и продуктивно мишљење (Огњеновић, П.;1985;12). Иако је јасно да је реч о целовитој структури, променама и развоју јединке, истраживачи су се ипак дуго кретали у оквирима истраживања посебних димензија овог феномена и занемаривали целовиту перцептивно-рационално-конативну структуру личности. То је изазивало одређене тешкоће приликом "спајања овако схизофрено поцепане личности" - каже П. Огњеновић. Јер маса података о свакој функцији посебно није исто што и разматрање личности у целини. Постоји неки, како каже овај аутор, "лепак између свега тога, па држи личност да се не распадне" (с.65) .

Почетком шездесетих година у психологији се појавило учење о когнитивној контроли и когнитивном стилу - као прва идеја о природи тог психичког лепка. То значи да у личности постоји специфична организација различитих когнитивних процеса и конативних захтева која регулише понашање те личности - когнитивни стил. У свету, а и код нас<sup>3)</sup> вршена су систематска, корелациона истраживања о односу когнитивне контроле, когнитивног стила и доживљавања уметности. Резултати упућују на

констатацију да когниција није само посредник између уметничког дела и неких "дубљих одјека" (термин П. Огњеновића) већ да се у когнитивном процесу одигравају одлучујући догађаји. Когниција је носилац одлука, слојевита, задужена за "препознавање" уметности. У свакој личности постоје различити нивои са којих се доноси одлука у естетској преференцији. То су когнитивне операције различите дубине, односно краћи или дужи ланац операција обраде информација. Естетско опажање и доживљавање претпоставља, дакле, - поред учешћа чула, емоција, воље итд. - и активизацију свих интелектуалних способности .

Сфера естетског, тј. она врста вредносног односа која у себи обједињује чулно, емоционално и когнитивно, непрестано се проширује. На овај закључак упућују нас и резултати нових истраживања у области естетског васпитања саопштени на Конгресу о естетском васпитању у Немачкој (1981) где је основна теза гласила:

"Естетско васпитање је процес активизације чула ради развијања нове способности опажања и разумевања" ( The International Encyclopedia of Education; 1985;213-214). У циљу остваривања таквог концепта естетског васпитања предлаже се нови "тродимензионални приступ" опажању естетских објеката који обухвата:

- (а) појмовни аспект (човек кад год се нађе суочен са естетским објектом настоји да формира појам о њему),
- (б) опажајни аспект (естетско опажање зависи у великој мери од перцепције, општег сензибилитета и претходног сензуалног искуства,
- (в) дозначни аспект ( естетско опажање је увек детерминисано социо-културним окружењем човека и делатним вредносним системом).

Сматрамо да можемо прихватити захтеве нове концепције естетског васпитања да је у васпитно-образовни процес потребно укључити - као подједнако значајне - све три димензије које ће симултаним деловањем обезбедити мултидимензионалност естетског разумевања уметничких остварења. Суштински елеменат ове теорије јесте да се естетски објекти не посматрају као формалне структуре - што су многе педагошке теорије до сада предлагале - већ из једног новог, вишедимензионалног аспекта субјекта који активно опажа, доживљава и схвата, уз уважавање социјалних услова.

## **2. ВРЕДНОСНИ АСПЕКТ ЕСТЕТСКОГ ОДНОСА ПРЕМА УМЕТНИЧКИМ ДЕЛИМА**

Након разматрања основних теоријских полазишта битних за проучавање назначеног проблема и указивања на најзначајније психичке функције и процесе који учествују у естетском односу према уметности, желимо нашу пажњу да усмеримо на следеће димензије односа који се успостављају у делу и око уметничког дела:

- (1) Егзистенција уметничког дела могућа је само у интеракцији субјективне и објективне стране естетског односа;
- (2) Естетски однос је увек вредносни однос;

Досадашње анализе показале су да сложени и многострано димензионирани односи између уметничког дела и конзумента условљавају "естетичност његове егзистенције" (Ранковић, М.; 1964;39-40). На питање да ли уметничко дело које постоји без посматрача,

тј. оно дело које се привремено налази ван непосредног доживљајног односа са конзументом, садржи у себи "трансценентну егзистенцију", Л. Столович (1983; 50-51) одговара да такво дело садржи егзистенцију у латентном, потенцијалном облику. Према томе, егзистенција уметности остварује се не само егзистирањем уметничког дела, него и живим, доживљајним односом који се непрекидно и увек конкретно успоставља између уметника ствараоца, уметничког дела и примаоца уметности. Бит уметности и уметничку истину могуће је открити само у релацији ових трију суштинских момената, јер је одсуством ма и једног од њих онемогућен и сам феномен уметности у целини.

Сваки естетски доживљај претпоставља прихватање естетске егзистенције од стране примаоца уметности. Различите врсте уметности, а не само различита појединачна уметничка дела претпостављају различите посебне облике и видове естетске егзистенције. Естетски некултивисан човек не увиђа нужност прихватања естетске егзистенције као посебног облика егзистенције. Такав прималац уметности остаје пред уметношћу (као потенцијални прималац уметности), стојећи пред сликом он остаје и суштински пред сликом.

Задатак посматрача није у пукој рецепцији, једноставној реконструкцији дела већ у "допуни и актуелизацији потенцијалних елемената и момената, па је дело у неку руку заједничка творевина аутора и посматрача" (Ингарден, Р.;1975;188). Све ово говори у прилог тези да постоји испреплетеност естетског доживљаја и свих других реакција у нашој психи, те да их треба посматрати у интеракцији са осталим интрасубјективним догађањима у личности. Сваки посматрач различито "прима" и конкретизује уметничко дело, па конкретизација има колико и рецепијената, што ипак - како каже М. Узелац (1989;79) - "не води у релативизам јер је дело одређено схематском "Структуром коју је фиксирао аутор".

Што се тиче другог аспекта естетског односа - вредновања уметности, треба рећи да он представља предмет проучавања бројних научних дисциплина које га различито проблематизују. Тако ни до данас није, до краја, дат одговор на нека кључна питања: шта је вредновање уметничког дела, каква је његова структура, чиме је оно детерминисано?

Вредновање се, углавном, схватало као функција, последња фаза или дериват естетског доживљаја изражен судом свиђања или судом укуса. С обзиром да се естетски доживљај дуги низ година разматрао у просторима емоционалности, угоде и задовољства, вредновање је, примерено томе, објашњавано као функција личних наклоности о којима се није могло нити требало расправљати (Спајић, В.; 1988б,110) .

Савремена схватања своје полазиште налазе у процесу конституисања естетског предмета који поседује естетске квалитете. Чим је конституисање естетског предмета довршено, по мишљењу Р. Ингардена (1975; 22-23), наступа кулминациона фаза естетског доживљаја. У њој се остварује не само осећајно доживљавање ових квалитета него и особена емоционална реакција онога ко доживљава естетске вредносне квалитете. У тој реакцији, одговору на вредност, врши се естетско вредновање. Естетско вредновање, како га одређује Ингарден, други аутори чешће називају вредновање на основи свиђања, или преференције, а естетски суд вредности познатији је као суд свиђања или преференције. Естетски доживљај заснива се на критичком увиду у дело и одвија се кроз неколико међузависних етапа: дескрипција, анализа, интерпретација и евалуација. Дескрипција укључује именоване, идентификацију и класификацију уметничког дела као целине. Она је основа свих каснијих етапа, а то значи и естетског доживљаја у целини. Етапа анализе подразумева пажљиво издвајање и уочавање елемената целине, уз утврђивање њихових

међусобних веза. Она је повезана са интерпретацијом у којој се утврђује значење целине у односу на оно што се открило кроз две претходне етапе, што на крају води евалуацији или вредновању (Спајић, В.; 1988б; 73). Са евалуацијом се затвара целина естетског вредносног доживљаја и он резултира признавањем или одбацивањем, односно свиђањем или несвиђањем. Заговарање критичког односа према уметности никако не значи укидање или негирање субјективног односа. Однос према делу увек је вредносно искуство, што значи да је став према неком уметничком предмету увек нечији став према њему, а суд увек нечији суд о нечему.

Овакав приступ проблему естетске комуникације претпоставља наглашавање релације која постоји између објективних и субјективних страна естетског односа. "Суштина је у томе што се људи у својим вредновањима руководе и субјективним критеријумом који постоји у субјективној свести" (Столович; 1983; 192-193). Такав критеријум естетског вредновања јесте естетски укус.

Појам естетског укуса, и поред бројних дефиниција, до данас није једнозначно одређен. Од XVIII века он се дефинише вишезначно - као "смисао за лијепо, способност осјећања за умјетнички вриједно, способност суђења о естетским предметима, естетско вредновање (Филозофски рјечник; 1984; 341). Кант укус схвата као способност расудне моћи да независно од користи и пожуде изабере општеваљано. За Крочеа је укус "активност која суди", а за Л. Н. Столовича "естетски укус је способност да се диференцирано-вредновалачки опажају различита естетска својства према осећају пријатности или непријатности (1983; 193). Наш естета Богдан Поповић сматра да је естетски укус једна од најсложенијих човекових моћи и као такву убраја је у ред највиших људских способности. За савременог естетичара Сретена Петровића укус је општа могућност да се естетска вредност доживи, види и прими (према: Мркшић, П.; 1986; 41).

Естетски укус, дакле, могли бисмо одредити као способност да се диференцирано-вредновалачки опажају различита естетска својства према осећању пријатности или непријатности, способност суђења о естетским предметима, осећање за уметнички вредно, моћ естетског вредновања. Позната латинска изрека "De gustibus non est disputandum" указује на постојање различитости укуса. Њихове узроке треба тражити у компонентама које укус детерминишу, као што су: различит степен индивидуалне сензибилности, не-уједначен ниво и карактер образовања, различито естетско искуство, итд., што говори у прилог чињеници да естетски суд укуса припада реду субјективних судова, лишених егзактности, и стога веома различитих (Мркшић, П.; 1986; 42). Оно што није дискутабилно јесте да само однегован, развијен естетски укус препознаје лепо. Изрека "О укусима се не спори" има још један аспект, каже Л. Столович: о укусима се не спори на нивоу вредновања према укусу "свиђа ми се" - "не свиђа ми се". У естетском односу човека укус се налази и нераскидивом јединству са свим другим елементима и нивоима тог односа. Укус настаје у процесу естетског опажања и он је садржан у том опажању. На његовој основи изграђују се естетски идеали и погледи људи који, са своје стране, делују на укус, коригују га и усмеравају његово кретање. Естетска осећања, естетичност доживљаја приликом контакта са уметничким делима битно се разликују код естетски култивисаних и естетски некултивисаних личности. Примитивизам укуса (Звонаревићев термин за кичерско уживање) увек је скопчано са недовољним општим и посебним васпитањем и образовањем на темељу уметничких садржаја и стога је схватљиво његово одбијање уметничких дела која се према кичу појављују као "вишеслојне, неприступачне и хладне креације" (Фохт, И.; 1976; 175). Ипак, и осећања на том нижем ступњу естетске



култивисаности, ма колико била неуобличена и неуздигнута, често су први подстицај који стимулише даље интересовање за уметност.

## II

Чини се да "просечан гледалац" у ликовној уметности (поготово савременој) није у могућности да успостави адекватан естетски однос према уметничким делима, односно да сагледа све његове естетске квалитете, већ прибегава преференцији псеудоуметничких дела јер му је основни критеријум вредновања, најчешће, верност реалном изгледу<sup>4)</sup>, а не стил, композиција, пропорција, формални елементи (равнотежа, ритам, колорит) оригиналност, експресивност итд. То, наравно, не би требало да нас збуњује, јер, према М. Ранковићу, (1964) често баш дела високе и највише уметничке вредности не изазивају обично никаква естетска осећања код естетски некултивисаних људи (с.104). Уметност захтева обимна предзнања, навику схватања сложенијих видова естетских вредности. Управо овде налазимо простора за систематични васпитно-образовни рад који би био повезан са схватањем суштине и функције уметности у одређеној култури с једне, и с претпоставкама о психичким способностима неопходним за њено разумевање и прихватање с друге стране (Спајић, В.; 1985;130).

У вези с тим поставља се пред педагогију питање да ли се ученици у процесу васпитања и образовања могу оспособити за разумевање и доживљавање уметности (да "виде" уметничко дело, да га разумеју и у њему уживају) и да ли се у том процесу може значајније утицати на формирање њиховог укуса? Овај проблем повлачи за собом следећа питања: шта је васпитање за уметност, тј. васпитање односа према уметности, да ли се он може код деце развијати, и како сазнања из ове области методички осмислити и операционализовати у пракси?

### **3. ВАСПИТАЊЕ ОДНОСА ПРЕМА УМЕТНОСТИ - ИНТЕГРАЛНИ ДЕО ЕСТЕТСКОГ ВАСПИТАЊА**

Увођење младих у свет уметности све до XVIII века сводило се на припремање талентованих појединаца за уметничку професију или на један сегмент васпитања и образовања више класе. Однос према уметности није издвајан као посебан проблем. Са индустријском револуцијом јавља се потреба за естетским васпитањем и образовањем (а у оквиру њега и васпитањем за уметност) ширих слојева. У почетку је та потреба експлицитно садржана у програму општекултурног покрета у Енглеској (J. Ruskin, W. Crane, W. Morris и др.) а касније и у Немачкој где се под паролом "уметност за све, уметност у свему" верује у моћ уметности за радикално реструктурирање света. На прелазу из XIX у XX век јавио се покрет уметничког васпитања који се, из првобитно општег културног покрета, постепено трансформисао у Покрет за уметничко васпитање путем уметности (F. Avenarius, K. Lange, A. Lichtwark, H. Wolgast, E. Weber и др.). Значајан допринос проучавању естетског васпитања дале су и две познате међународне организације<sup>5)</sup> које су објавиле нову концепцију естетског васпитања у којој уметност добија значајну функцију у општем развоју личности и постаје интегрални део опште културе. Естетско васпитање има поливалентну улогу у развоју личности јер развија

смисао за лепо (естетско образовање, развијање естетских мотива, интересовања и потреба), оспособљава за доживљавање и вредновање естетских обележја у уметничким делима и појавама свакодневног живота. Способности о којима је реч фундаментална су претпоставка образовања естетског односа према уметничким делима.

Данас је коначно прихваћено схватање да је за разумевање и доживљавање уметности уопште, а савремене посебно<sup>6)</sup>, неопходна тзв. "специјализирана перцепција" или "увјежбаност гледања" (Dorfles,G.;1963;93) која је резултат знања и способности стечених и развијених у васпитно-образовном процесу у школи и ван ње. Овај веома значајни чинилац развоја естетске културе, међутим, све до недавно био је прилично занемарен. Разлози за то крију се делом у наглашавању емоционално-интуитивног карактера естетског доживљаја за који се веровало да се не може "подучити" у класично-наставном смислу, а делом у пракси школе која је дуго времена рецепцију уметности остављала по страни (Спајич,В.;1988б;113). Проблем односа према уметности педагошка теорија и васпитно-образовна пракса озбиљније почињу разматрати након јављања потребе за увођењем младих у културу, а тиме и уметност.

Можда у овом контексту не би било на одмет указати на одређене разлике које постоје у значењу појмова "естетско васпитање", "васпитање уметношћу", "уметничко васпитање" и најзад "васпитање односа према уметности". Појам "естетско васпитање" и "васпитање уметношћу" међусобно су веома блиско повезани с обзиром да је најпотпунији израз естетског садржан у уметности која концентрише све особености човековог односа према свету. Често се ова два појма и поистовећују, што је присутно у неким студијама савремених француских, англосаксонских и америчких теоретичара и педагога који уметност посматрају као најпотпунију манифестацију естетског. С друге стране, марксистички оријентисани естетичари појам естетског не изједначавају нити ограничавају искључиво на уметност, већ му дају шире значење. У овако схваћеном естетском васпитању, уметност представља значајно средство васпитања естетског односа, подразумевајући под овим појмом један вид универзалне човекове активности према спољашњем свету, а у исто време пут целовитог развоја његове личности. Уметност је важно, али не и једино средство естетског васпитања, па према томе, мишљења смо да се појам "васпитање уметношћу" не може поистоветити са појмом "естетско васпитање" које има шире значење. Оно што се, ипак, може сматрати заједничким за наведена два појма у савременим погледима на естетско васпитање јесте њихов опште васпитни карактер. У прилог овим констатацијама говоре и ставови, и запажања неких од најпознатијих теоретичара естетског васпитања<sup>7)</sup>.

Холешовски (Holešovský,F.;1967) свестрано прилази објашњавању односа естетског и уметничког васпитања у контексту васпитних садржаја који спадају у програм општеобразовне школе. Он се супротставља тенденцијама изједначавања појма естетског васпитања са појмом уметничко васпитање, сматрајући да је онај први шири појам од овог другог. Можемо се сложити са овим аутором да је уметничко васпитање - које се темељи на уметничким садржајима и служи развијању уметничких интереса и потреба, тј. уметничке културе, - по свом значењу ужи појам од естетског васпитања као васпитно-образовне делатности која се утемељује на естетским садржајима, развија естетске интересе и потребе, естетску културу, стваралаштво и естетски поглед на свет.

Такође нам се чини прихватљивим и увођење једног новог термина "васпитање односа према уметности" (Kuklinková и сар.;1980;224) који може означити подручје које ће истовремено постати саставним делом и естетског и уметничког васпитања. Под овим

појмом подразумева се развијање примереног односа према уметности (њеног адекватног доживљавања, разумевања и вредновања) тј. васпитање способности препознавања квалитета и структурираности уметничких дела. С обзиром да уметност постаје све значајнији сегмент васпитно-образовног рада, јавља се потреба за једном савременом концепцијом естетског васпитања која ће представљати комплексан, вишедимензионални приступ и синтезу различитих гледишта, насупрот досадашњем схватању естетског васпитања као процеса развијања смисла за лепо (Спајић, В.; 1989а; 144). У до сада доминантној концепцији естетског васпитања главна посредна варијабла био је естетско-емоционални доживљај, при чему су остале менталне функције (опажање и вредновање) подређене доживљају, недовољно одређене и теоријски неважне. Овај аутор наводи примере многих земаља (САД, Немачка, Француска, Шведска) које су одавно прекинуле са теоријом и праксом васпитања и образовања за лепо, оријентишући се на разраду концепције развоја критичких визуелних способности, визуелног памћења и мишљења и визуелно-дискриминативне перцепције. У средиште пажње ставља се уметност па се и однос према њој дефинише као комплексно ментално стање које укључује анализу, интерпретацију и евалуацију. Само кроз процес целовитог развоја ових способности може се пронаћи начин приступа уметности најпримеренији његовој суштини.

#### **4. ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА НАСТАВУ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ**

У нашим се школама настава цртања замењује наставом ликовног васпитања (данас ликовне културе) крајем 50-тих година овог века. Ипак, увођење тог термина није експлицитно указало и на приступ увођења младих у ликовну културу: да ли се у том процесу наглашава развој ликовне експресије ученика, развој разумевања ликовно-уметничког стваралаштва, или је ликовна култура синтеза и једног и другог подручја. Резултати бројних дискусија упућивали су на овај трећи двозначни приступ. На њега указује и Б. Карлаварис (1965) кад спомиње две основне методе ликовног васпитања: прва (путем ликовног стваралаштва ученика) води до развијања његовог визуелно-ликовног сензибилитета и упознавање језика ликовног изражавања, а друга претпоставља стални контакт са уметничким делима. Остварење и једног и другог задатка води развоју "естетске култивисаности", односно укуса који се манифестује у доношењу "сигурног суда" о уметничким делима (с.33-34). Слично се и у Енциклопедијском рјечнику педагогије (1963;445) истиче да је задатак ликовног одгоја да "развија и оплемењује доживљајне и стваралачке способности ученика као основу за стјецање ликовне културе и да оспособи ученике за правилно ликовно вредновање", односно да "развија ученикове способности за опажање и просуђивање ликовних вредноста изражених у умјетничким дјелима". Ликовна култура остварује се у току два процеса: практичним ликовним радом и теоријским радом (Педагошка енциклопедија;1989;435). "Практични обухвата рад на цртању, сликању, графици, вајању, примењеној уметности и дизајну, архитектури (грађењу) и визуелним комуникацијама, а теоријски рад на теорији уметности, историји уметности и естетском процењивању уметничких дела" (с.435). Слично се и у Педагошком лексикону (1996) ликовна култура одређује као "знање о ликовној култури и стваралаштву у тој области у прошлости и данас, знање о ликовним ствараоцима, али и оспособљеност за доживљавање и уживање у ликовним и уметничким делима; развијеност

сензибилитета за ову врсту људског стваралаштва; основа за сопствено бављење и стварање у овој области" (с.264).

Наведеним одређењима ликовне културе заједничко је што истичу потребу формирања естетског критеријума, односно развоја способности за естетско оцењивање. Да би се сазнало шта једно ликовно дело чини уметничким, потребан је, свакако, приступ вишег нивоа од обичног посматрања. У том смислу, Б. Карлаварис (1965) оправдано истиче потребу систематског васпитног рада са уметничким делима у области ликовне културе, те што чешће контакте васпитаника са овим остварењима. "Данас је евидентно", каже Карлаварис, "да ученици немају сигуран критеријум у оцењивању уметничких дела и да им је знање о уметничким делима минимално" (с. 292) . Ако је ова претпоставка тачна, онда би комплексан и вишедимензионални приступ ликовној култури морао дати одговор на питања која су нам се већ у уводном делу рада наметнула: шта значи адекватан, примерен естетски однос према ликовним уметничким делима, какве приступе он подразумева (разумевање, доживљавање или синтезу и једног и другог) и који се ментални процеси налазе у њиховој основи?

Ако одговоре на ова питања потражимо у програмима за ликовно васпитање односно ликовну културу, видећемо да се у њима на првом месту, истиче потреба развоја специфичних перцептивних способности, јер се опажај сматра основом и првим приступом уметничком делу. Због тога се у овим програмима посебно утврђују задаци за развијање способности визуелног опажања и памћења виђеног, маштовито представљање, доживљавање и јачање осетљивости за облик, боје и просторне односе (План и програм основног васпитања и образовања;1998;7) којима се поставља проблем перцепције као способности визуелне структурације и питање могућности њеног развоја. Следе задаци упознавања ученика са појавама и законитостима у природи који се могу односити на ликовне активности, затим развијање способности за коришћење различитих материјала за рад, аналитичко посматрање и ликовно представљање (Јаковљевић,Р.;1989;14). Тек се након тога - као велики допринос свестрано развијеној личности која у себи садржи и естетске квалитете - наводи задатак да се развијају ученикове способности за стицање естетских критеријума. У директној вези са овим задатком је и рад на развијању способности за разумевање уметничких дела. "Да би ше разумело и естетски доживело једно ликовно уметничко дело, потребна је осетљивост за ликовни језик, емоционална спремност и извесно ликовно искуство" (с.15). Треба рећи да су новом програмском оријентацијом у настави ликовне културе настале многе промене у односу на досадашњи програм ликовног васпитања. Досадашњи програм истицао је теорију обликовања и ликовно описмењавање, а нови у први план ставља стваралаштво, стваралачко понашање ученика и развијање имагинације. Тако је и формулација задатака наставе ликовне културе усклађено са њеним циљевима и променама у програму. Њима се истиче управо оно што је примарно у ликовној уметности као визуелном доживљају: опажање облика, боје, просторних односа, појава и законитости у природи и друштву, аналитичко посматрање и развијање естетских критеријума (Јаковљевић, Р.;1989;5).

У методикама наставе ликовне културе обично се наводи да се развој ликовног сензибилитета ученика базира на развоју способности адекватног доживљаја уметничко-ликовног дела и ликовног стваралаштва ученика. Задаци ликовне културе који се односе на доживљај или рецепцију уметничког дела (обично именован као естетски доживљај) углавном експлицитно не дефинишу специфичност приступа<sup>8)</sup>. Иако би бројни елементи

које смо у раду споменули морали наћи своје место у методици наставе ликовне културе, они су прилично несистематизовани и некохерентни.

Б. Карлаварис (1965) у вези са постављеним проблемом у области ликовне културе указује на три основна питања: (1) питање естетског критеријума уопште, (2) питање избора уметничких дела намењених појединим узрастима, и (3) методички поступци приликом показивања уметничких дела и њихове обраде (с. 292).

(1) Проблем естетског критеријума јесте проблем прилажења уметничком делу. У васпитно-образовном раду могуће је успоставити двозначан контакт са уметничким делом (Крагуљац, М.; 1965; 3): интелектуални и емоционални. Такав контакт претпоставља стално јачање критичке способности, свесно перципирање појединих квалитета одређеног дела, разумевање његове комплексно организоване композиције, једном речју, прелаз из наивног у критички став према уметничким делима (с. 5). Перцепција комплексног облика захтева да пажња детета буде усредсређена на једно уметничко дело, да оно покуша да схвати његове главне елементе у њиховој узајамној повезаности. То није "пасивна контемплација или голо запажање разних облика, већ активно и селективно испитивање и координација детаља"<sup>9</sup>. Напор који дете чини да дело перципира као целину, да објасни своја осећања према њему, трагајући за пореклом својих осећања, за њиховим појединим елементима, значи већ прелаз ка интелектуално-критичком ставу" (Крагуљац, М.; 1965; 5).

(2) Код деце на различитим узрастима постоје разлике у ликовном сензибилитету, односно у осетљивости за естетске појаве у уметничким делима, тако да проблем избора и метода приступа ликовном уметничком делу треба "везати" за узраст детета. Пошто ликовна уметничка дела нису - за разлику од уметничких дела у области књижевности, музике, филма - стварана према дечјем узрасту, педагози се, већ на првом кораку, суочавају са тешкоћама. Поставља се проблем избора уметничких дела примерених дечјим наклоностима за поједине садржаје, мотиве, ликовну форму дела, узрасту, животном искуству и ликовној зрелости.

Резултати неких истраживања<sup>10</sup> и искуства у васпитно-образовном процесу говоре у прилог тези да за први додир детета са уметничким делима треба одабрати дела "конкретне" уметности из појединих периода и праваца до импресионизма и дела наивних сликара јер су она детету које се налази у фази тзв. "физио-пластичног ликовног израза" (Белохлавек, И.; 1959; 209) најразумљивија и најближа. Младу децу више привлаче уметничка дела са фигурама где им је радња јасна и блиска, затим долазе мотиви са животињама, а далеко мање мртва природа, портрет, акт или предео (Карлаварис, Б.; 1965; 293) тек касније, пошто дете упозна читав низ ремек дела из историје уметности, може се приступити делима савремене уметности уз објашњење естетског феномена које једно дело чини уметничким.

У погледу ликовне форме, млађој деци је ближа једноставнија ликовна форма јасних контура, интензивних боја, дакле уметничка дела која делују декоративно и примитивно, а старијој деци уметничка дела меких контура, импресионистичка, тонског колорита, живих потеза (с. 293).

Дамјанов Ј. (1969) издваја три карактеристична периода значајна за контакт детета са ликовним уметничким делом. У првом, од 3 - (7)11. године, дете учи перципирати предмете, издвајати их "и давати им значење. За овај период треба бирати дела у различитим сликарским и цртачким техникама - сматра овај аутор. У другом, основношколском периоду, који карактерише нагло интелектуално сазревање, уметничка

дела се аналитички перципирају, док се у трећем (15-30. године) периоду прелази на синтезу која израста из аналитичког приступа претходног периода у смислу искључивијег и дубљег бављења с ликовношћу (с.53).

Нема сумње да уметничка дела - да би остварила своју васпитну функцију - морају бити усклађена са психичким особеностима узраста деце, али је неопходно водити рачуна и о њиховом уметничком квалитету, јер само дела праве уметничке вредности могу васпитно деловати. Ту се поставља и питање естетског суда васпитача. ОН мора бити сигуран у свој суд о уметности и разликовати кич од аутентичног уметничког дела. Уважавање принципа уметничке вредности доприноси и обликовању естетског укуса који значајно утиче на оријентацију младих ка естетским вредностима, а удаљује од кича у разним облицима. Сматрамо да разлоге неразумевања и неприхватања правих и истинских уметничких и естетских вредности не треба тражити у општој неспособности младих већ у недовољној развијености њиховог смисла за такве вредности.

(3) Треће питање односи се на методичке поступке приликом показивања уметничких дела и њихове обраде. Искуства показују да се на часовима ликовне културе посвећене естетском процењивању, обично прикаже репродукција уметничког дела, а након тога се говори о уметнику и времену у коме је дело настало. Таквим методичким поступком не постиже се циљ. Није довољно да ученици посматрају дело, већ је неопходно да га дубље осете, доживе и схвате. А то је могуће тек кад им се помогне да открију онај унутрашњи, често скривени садржај и структуру дела, ствараочеву поруку, начин компоновања, употребу валера, ликовних елемената, што подразумева анализу, а затим апстракцију и синтезу уочених и схваћених елемената. То неће бити могуће уколико уметничка дела која се одабирају не одговарају - барем у оном делу њихових формалних и садржајних особина који је изабран за наставну обраду - доживљајним могућностима узраста. Реч је, заправо, о психичким процесима који омогућују естетски развој детета уз стално јачање критичке способности, свесно перципирање појединих квалитета одређеног дела и разумевање његове целовите композиције.

\*  
\*       \*

Закључили бисмо да ликовна уметничка дела имају специфичну сугестивну моћ и пружају бројне васпитне могућности у настави ликовне културе, али и у остваривању задатака естетског васпитања. Потреба формирања и васпитавања шире способности за доживљавање естетских осећања и успостављање естетског односа може се задовољити само континуираним, систематским и приступачним доживљавањем истинских вредних уметничких дела. О том смислу школа (уз коришћење могућности које пружају остали васпитно-образовни фактори: музеји, галерије итд.) представља један од најважнијих посредника између уметничке креације и њеног разумевања и доживљавања јер има потенцијале развоја естетске културе и обликовања уметничке свести младих. Естетски однос према уметности у савременој концепцији естетског васпитања темељи се на јединству доживљавања и разумевања, односно на целовитом развоју перцептивних, аналитичких, критичких и евалуативних способности ученика. У којој мери педагошка теорија и васпитно-образовна пракса у садашњем тренутку успевају одговорити суштини саме уметности, то тек треба да покажу резултати неких новијих истраживања у овој области.

Напомене:

- 1) Крајем XVIII и почетком XIX века запажа се тенденција ка све ширем тумачењу појма естетског. Баумгартен је сматрао лепо за основни естетички појам. Код Канта се естетско јављало у два основна вида: као лепо и узвишено. Трагично и комично сводили су се на те основне видове. Код Хегела се естетско изједначаје са лепим. Узвишено, трагично и комично у границама естетог претварали су се у модификацију лепог. Постхегеловска естетика средином XIX века укључивала је, поред трагичног и комичног, и ружно у област естетског.  
У нашем раду термин "естетско" употребљаваћемо у оном значењу у којем га користе и поједини естетичари (нпр. М. Ранковић): за означавање свега онога што припада уметности и уметничком делу као естетском феномену, док "естетичко" обележава оно што припада естетици као теоријском приступу тој уметности.
- 2) Још је Аристотел сматрао да се појам "опажање лепог" може дефинисати као интензивно задовољство које се јавља као последица чулне активности (Tatarkiewicz, s. 307).
- 3) У Лабораторији за експерименталну психологију Филозофског факултета у Београду.
- 4) Резултати истраживања које је вршила В. Спајић у Институту за педагогиска истраживања у Загребу (1986) недвосмислено указују на то да васпитање и образовање у подручју уметности утиче на вредновање ликовних уметничких радова и да доношењу суда свиђања и квалитета претходи својеврсна анализа. Ученици уметничког усмерења прихватили су све уметнички вредне радове без обзира на њихову "конкретност" и "реалистичност", а ученици неуметничког усмерења (дакле без систематског васпитно-образовног рада у области уметности) преферирали су само реалистичне и неквалитетне радове.
- 5) Међународно удружење за уметничко васпитање (FEA -Federation Internationale pour l'education artistique) основано 1904. године, и Међународно удружење за васпитање помоћу уметности (INSEA - International Society for Education through Art) у склопу UNESCO-а основано 1954. године.
- 6) Између вредновања старије, појмовно-конкретне (класицизам, романтизам, реализам, импресионизам), и новије (фовизам, кубизам, надреализам) уметности постоје значајне разлике. Док са доношењем суда о делима старије уметности посматрач са елементарним уметничким образовањем нема потешкоћа (вредновање се збива по аналогији са искуством) дотле се савремена уметност конституише у просторима "симболичке самоекспресије или строге ареалне структурације, па су за њено разумевање и вредновање неопходна посебна знања и фигуративне способности (Спајић, В. 1988; с. 113).
- 7) Т. Манро у делу "Уметничко васпитање - његова филозофија и психологија" (Art Education - Its Philosophy and Psychology, New York, 1956;3) естетско васпитање разматра као саставни део општег образовања а под уметничким васпитањем

подразумева професионално васпитање. Слично схватање засновано на естетици, педагогији и психологији, заступа и И. Војнар, сматрајући да естетско васпитање представља саставни део опште културе и доприноси развоју отвореног духа ако у своје садржаје обухвати све врсте уметности. И други аутори сматрали су да свођење естетике на уметност не даје одговор на питање естетског у свој његовој комплексности.

- 8) Изузетак, по нашем мишљењу, можда представља приручник за наставнике ликовног одгоја и разредне наставе Ј. Роче: Ликовни одгој у основној школи (1979) у којем се назначени задатак ("систематско увођење ученика у свијет умјетности и њихово оспособљавање да разумију и естетски доживљавају поједине ликовне умјетности" с.8) конкретизују и даље операционализују у оквиру посебних поглавља: "Проматрање и естетско доживљавање ликовних дјела" и "Проматрање ликовних дјела у галеријама и музејима" .
- 9) Разумевајуће гледање слике не настаје гледањем тачака, линија и бојених површина, већ је последица њиховог односа (G. Wohlfart).
- 10) в. М. Каргуљац: Преференције ученика основне школе према сликарским делима (1965) .



## Литература:

- Белохлавец, И. (1959): Естетско проценоивање - једна од компоненти ликовног васпитања, Настава и васпитање, Београд, 4, 206-209.
- Виготски, Л. (1975): Психологија уметности, Београд, Нолит
- Damjanov, J. (1969): Prvi kontakt s likovnim djelom, Umjetnost i dijete, Zagreb, br. 1, 10-13, br. 2, 44-49, br.3, 52-55
- Dorfler, G. (1963) : Oscilacije ukusa i moderne umjetnosti, Zagreb, Mladost,
- Enciklopedijski rječnik pedagogije, ured. D. Franković, Z.Pregrad, P. Simleša, Zagreb, Matica hrvatska,
- Ингарден, Р. (1975): Доживљај, уметничко дело и вредност, Нолит, Београд
- Јаковљевић, Р. (1989): Настава ликовне културе, Београд, ЗЗУТНС
- Карлавариц , Б. (1965): Естетско процењивање уметничких дела у настави ликовног васпитања, Педагошка стварност, Нови Сад, 5, 292-297.
- Крагуљац, М.(1965): Преференције ученика основне школе према сликарским делима, Београд, Институт за педагошка истраживања
- Kuklinková, T, Zagoršková, M, Fischerová, A. (1980): Estetika a estetická výchova, Bratislava, Obzor
- Мркшић, П. (1986): Улога естетских категорија у естетском васпитању, Самоуправна школа, 2, 36-46.
- Munro, T. (1956): Art Education - Its Philosophy and Psychology, New York,
- Огњеновић, П. (1985): Нацрт за једну психолошку теорију уметности, Београд, Лабораторија за Експерименталну психологију
- Osborne, H.(1971): Appreciation as percipience, u Smith,R. A. (ed.): Aesthetics and Problems of Education, Urbana, University of Illinois Press, 445-472.
- Педагошка енциклопедија, ред. Н. Поткоњак и П. Шимлеша (1989), Београд
- Педагошки лексикон (1996), Београд, Завод за издавање уџбеника
- План и програм основног васпитања и образовања у САП Војводини (1988), Нови Сад, Педагошки завод Војводине
- План и програм основног васпитања и образовања (1991), Београд, Педагошка академија за образовање учитеља