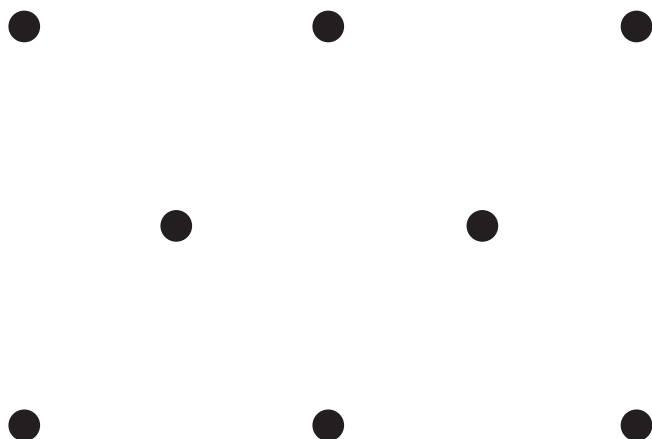


Милица Божић Маројевић



**МЕТОД КАО ПРЕДМЕТ**  
**ИЛИ**  
**ПРЕДМЕТ КАО МЕТОД:**  
ПОУЧАВАЊЕ (О) УМЕТНОСТИ У ОСАМ КОРАКА



1838



**Милица Божић Маројевић** рођена је у Београду.

Основне, мастер и докторске студије историје уметности завршила је на Филозофском факултету, где данас и предаје. Државни стручни испит за кустоса положила је 2010. године. Од 2011. до 2013. била је ангажована у настави Факултета примењених уметности и дизајна, а од 2016. сарађује на програмима додатног образовања при Центру за образовање наставника. Такође, током 2018. и 2019. године држала је наставу на Филозофском факултету Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици.

Последњих 15 година интензивно се бави регионалном и међународном музејском сарадњом, те организовањем гостујућих изложби и програма. Будући да верује у целоживотно образовање, креирала је и реализовала различите пројекте едукације, како за запослене у институцијама културе, тако за оне из цивилног уметничког сектора. Учествовала је на бројним конференцијама, као и програмима усавршавања у земљи и иностранству. Научне и стручне радове објављује на енглеском, француском и италијанском језику, у водећим часописима из домена њених интересовања, односно критичке музеологије и херитологије, музејске комуникације, заштите, интерпретације и презентације наслеђа, савремених кустоских пракси, те методике наставе историје уметности. Превела је, била редакторка, рецензенткиња и уредница више публикација.

Управница је Центра за музеологију и херитологију Филозофског факултета Универзитета у Београду од 2019. године, чланица Националног комитета ИКОМ (од 2004), као и Музејског друштва Србије (од 2008). Међународна је консултанткиња Развојног програма Уједињених нација (UNDP) на пољу меморијализације баштине (од 2012).

Њена прва књига *(Не)жељено наслеђе у просторима памћења. Слободне зоне болних успомена*, објављена 2015. године, резултат је пионирског истраживања у области меморијализације ратног наслеђа на просторима Југославије и прва је публикација такве врсте на српском језику.

*Филозофски факултет, Универзитет у Београду | 2022*



1838

*Центар за музеологију и херитологију | 2022*





**М**

**етод  
као предмет или  
предмет као метод:  
поучавање (о) уметности  
у осам корака**

*Милица Божић Маројевић*

Милица Божић Маројевић  
*Метод као предмет или предмет као метод:  
фокусирање (о) уметности у осам корака*  
Прво издање, Београд 2022.  
© Милица Божић Маројевић и ЦМих

*Издавач*  
Универзитет у Београду – Филозофски факултет,  
Центар за музеологију и херитологију, cmh.rs  
Чика Љубина 18–20, Београд 11000, Србија  
www.f.bg.ac.rs

*За издавача*  
проф. др Данијел Синани,  
декан Филозофског факултета у Београду

*Уредник издања*  
др Милан Попадић

*Рецензенти*  
др Јована Милутиновић  
др Драган Булатовић  
др Јасмина С. Ђирић

*Лектура и коректура*  
Наташа Вуловић Емонтс

*Индекс*  
МА Марија С. Ђорђевић

*Превод резимеа*  
Емилиа Епштајн

*Дизајн корица*  
Ивана Зорановић

*Припрема за штампу*  
Досије студио, Београд

*Штампа*  
ЈП Службени гласник, Београд

*Тираж*  
250

ISBN 978-86-6427-221-6

Реализацију овог истраживања је финансијски подржало  
Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије  
у склопу финансирања научноистраживачког рада на  
Универзитету у Београду – Филозофском факултету  
(број уговора 451-03-68/2022-14/200163).

Штампање књиге финансирао је Министарство просвете, науке и технолошког развоја  
Републике Србије, на основу решења бр. 451-03-5432022-14/2 од 14. 03. 2022. године.

Нестору, мудром,  
који ми је помогао да савладам  
мој *The Crazy Eight Item*  
кроз његов *Mario Kart...*

... док је стрпљиво чекао нове авантуре МС – НТ  
за Нестора, луталицу.





# Садржај

- 9 | РЕЧ УНАПРЕД  
Драган Булатовић: О пожељности методике ћутења слика  
или како стварати ликовну културу
- 37 | АУТОРСКА БЕЛЕШКА
- 43 | УМЕСТО УВОДА  
Образов(а)на реалност – јаз између теорије и праксе
- 63 | О УМЕТНОСТИ И ЊЕНОЈ СВРХОВИТОСТИ
- 75 | ЈЕДАН НА ЈЕДАН: ИЛУЗИЈА И МЕТОДА
- 87 | ПРИЧЕ ИЗ ДАВНИНА
- 113 | Уметничкост у свету око нас
- 121 | НА ПОЧЕТКУ БЕХУ РЕЧИ...  
... педагогија... и /или васпитање кроз образовање
- 129 | ... дидактика или поучавање
- 130 | ... методика или практично остваривање
- 132 | На крају...  
Како предавати историју уметности / ликовне културе
- 137 | ПОУКА И НАУК: ОД ОТВАРАЊА ДО ОСВАЈАЊА  
ПРОСТОРА МОГУЋНОСТИ
- 155 | ПРАКТИКУМ КАО СЛИКА И ПРИЛИКА
- 189 | *ОРИГИНАЛ ФАЛСИФИКАТА* ИЛИ КА СМЕЛОМ  
КОРАЧАЊУ
- 197 | ЛИТЕРАТУРА И ИЗВОРИ

207 | ИНДЕКС ИМЕНА

211 | ИНДЕКС ПОЈМОВА

217 | SUMMARY

Method as Subject or Subject as Method:  
Eight Steps of Learning (about) Art

# Реч унапред

## О пожељности методике *ћушења* слика или како стварати ликовну културу

„У(*чесник у разговору*): Ја ту слику никада не бих сам тако посматрао (да није било Вас).

И(*мдал, њрофесор, иницијалѡр разговора*): Да, али то је само питање стрпљења и спремности (на нешто). Свака ствар, која нешто хоће да саопшти, има наравно право на то да је се саслуша или погледа. Ви и неку симфонију морате да слушате сат времена, зашто се онда том сликом не бисте бавили сат времена? А кад је то могуће, онда је то једно искуство, под условом да сте га претходно сматрали немогућим.“<sup>1</sup>

### Шта је по среди?

А уторка овог штива Милица Божић Маројевић, одмах у наслов ставља дилему *Метѡд као ѡредметѡ или ѡредметѡ као метѡд: ѡучавање (о) уметносѡи у 8 корака*. Као да одмах жели да истакне да се о овој методици – ’уметности’ или ’о уметности’ – не подразумева оно без чега је не може бити – јединствене дефиниције предмета. Дакле, најављује се путовање кроз нерешиву дилему.

Дужни смо, у претходници, да објаснимо да смо у овом нашем доливању уља на ватру, употребом речи *ћушење*, (од *ћушило*, што

1 Max Imdahl, „Seminar u fabrici Bajer u Leverkusenu. 5. XI 1979. Žorž Sera, Pit Mondrijan, Barnett Njumen“, u: *Izbor tekstova*, priredio Zoran Gavrić, preveo Zoran Kukić, Muzej savremene umetnosti, Beograd, 1986., 49–82.

је запостављени термин за осетило) желели да подсетимо на једну обавезу креативног подразумевања. Креативно подразумевање јесте одлика једне врсте ентимема или непотпуног силогизма. Због тога наглашавамо да се у размишљањима о изванјезичким феноменима, какав јесте слика, користе и употребљавају сви облици спознаје стварности, а најмање говор те се због тога много неречитог подразумева као слика, имагинација. Говор се ипак јавља као нужда тек у формирању изреке о спознатом или код формулисања суда о (свим чулима) замишљеном и просуђеном. Још сугестивније речено, у подизању пажње свим чулима подразумева се мук оног који опажа како би се околина и нарочито процеси који се у њој одвијају боље чули, не само видели, већ и осетили свим чулима једновремено. Све што би удруженим чулима било побуђено заједно би учествовало у процесу који ће од мноштва виђеног формирати (и запамтити) баш неки лик. Он сам је већ не само репрезент једне (циљане) спознајне синергије чулног, расудног и искуственог закључивања, него и слика у малом једног, визуелно мишљеног уређења догађаја који се памти, тачније сликање *сйрукйуре* једног света који смо ми, пре свега за себе обликовали, а потом и разменили с другима. Због тога смо одмах у наслову указали да не треба игнорисати тежобност у којој се мора наћи *ликовни свей* када се нађе у, нужно дискурзивном, методичком свету. Од тога га не да поштедети ни чињеница да је методичком свету баш овај, обликовни, позајмио име. *Bildung* је у немачком језику у основном значењу обликовање јер му је у корену слика, лик, образ (*Bild*), док му је у просветитељској реформи превладало друго, не мање сликовито, значење, *образ,-овање* и усталило се као име систематске *изградње* личности знањем.<sup>2</sup> Постало је то општеприхваћено не без дубинских разлога. Потребно је, ипак, подсећати да је у односима ова два имена (обликовање и образовање), поред тога што се једно у другом огледају, пресуднија сличност у структури која се огледа између обликовања мисли свим *ћућилима* и изградње/образовања личности систематским усвајањем знања. Рецимо одмах, данас се у образовном постигнућу више уопште не мисли на пропозицијско, или знање *да*, по Рајлу (G. Ryle), већ на диспозицијско или знање како које јесте у стању да оно пропозицијско интериоризује.<sup>3</sup> Практично речено, не знање да се идентификују својства енциклопедијског статуса слике и сликара него знање како слика постаје умет-

2 Поред незаобилазног Гадамера (*Истина и мейог*), на кога се и ауторка ослања, новија студија о опсегу значења *Bildung*а је: Aleksandar Dobrijević, „Bildung – pojam, koncepcija, ideal“, *Filozofska istraživanja* 2/2007, 101–119.

3 Мирослава Анђелковић, *Креативни ентимем*. Београд, Филозофски факултет, 2007; Дејвид В. Хемлин, *Теорија сазнања*. Никшић, Јасен; 2001., 101; Aleksandra Zorić, „Kreativni entimem, kritički osvrt“, *THEORIA* 1, (2012): 55: p. 145–148.

ност, а сликар стваралац који допуњава опште знање о свету (све-знање, односно енциклопедију).

Пре него што *кренемо редом* у приказ, да се оправдамо и за угуравање опаске о ентимемској природи визуелног расуђивања у причу о методици. Управо смо изrekli оквир, *визуелно расуђивање*, у коме ће се указати да су у силогизмима методички провокативни управо они непотпуни. При том се она премиса која се изоставља као подразумевана указује као методички слаба карика. Обично се подразумева да сви мисле на исто када се каже *уметносћ* или *лейо* и то јесте нешто што ће изазвати не само методичку конформизацију научавања о уметности већ се једнако конформистички понашају и готово све, такозване емпиријске науке, пре свега психологије, социологије и све оне из Унескове новокатегорије *йрелазних наука* (менаџмент, комуникологија, информатика, библиотекарство, музеологија, архивистика,...) које реферирају на арбитарна одређења културе и уметности. Дакако да конформизација подразумева да је оно што је подразумевано већ смештено у каталоге *великих имена и ремек дела уметносћ* јер то видно подиже методички (статистички) учинак акумулирања чињеница о неком уметничком корпусу у историји и садашњости. Да то не може бити ослонац истинског образовања, показале су многе уметничке побуне у XX веку, попут Манцонијевог излагања конзерви са сопственим изметом. Премиса: Манцони је уметник подразумева да уметник ствара уметничка дела, па је свака уметникова *конзерва* `подразумевана` као *његово* дело. Наравно да је сарказам методичког конформизма да је као мерило за приказ усвајања знања послужио неки енциклопедијски корпус (Манцонија ћете свакако наћи у енциклопедији). Тачније, конформизам је на делу ако се као циљ образовног процеса постави усвајање знања *да* се познају чињеница о том и том корпусу који је, замислимо тако, неко именовао као *йобуну уметника йројив академских йравила*. Но, методика мора да омогући одговор на питање како је нешто уметност, када и зашто, а за то је неопходно да познаје све дилеме савремене епистемологије и следи упозорења различитих наука о границама знања. Наравно да је потреба методике ликовности да се пита не само због проширења простора сазнања на које је упућује сам визуелни феномен, већ и због процеса изградње лика о спознатом – обликовања оног што је од перцепције стварности свим чулима прерасло у визуелно промишљање и уобличавање става. Дакако да је у том процесу подразумевајућа премиса могућа само као креација лика спознатог, а никако као енциклопедијска чињеница – она/е ће остати као траг градива које је коришћено у обликовном

процесу. Речено језиком логике, ликовност није докучива простом индукцијом, па је акумулација мноштва енциклопедијских чињеница недовољно смислен процес. Освешћење ликовности у образовном процесу подразумева побуду у самом субјекту и од његове инвестиције (искуства, знатижеље) зависи да ли ће и како ће од перципираног, акумулираног и свега подразумеваног, креирати лик сопствене спознаје. Размишљање о ликовности као ентимемско просуђивање зависно је пре свега од описане синергије, а тек потом од експертског суда. Ово би било извесно одступање од дефиниције креативног ентимема коју налазимо у епистемологији.<sup>4</sup> На тој разлици у схватању *йодразумеваној* у премиси која се изоставља у креативном ентимему ваља правити унапређење постојеће методичке подуке у настави ликовне културе и ликовног наслеђа. Но, да не остане утисак да се у нашим препорукама помера место значаја експертског знања на неки, не само другачији већ и мање важан простор расуђивања, ваља напоменути да, рецимо сам процес изградње/обликовања/образовања захтева експертску организациону процену, због чега је важна научна легитимност једног од оних малочас помињаних међузнања, менаџмента. И ово је знање једнако важно као и експертизе које се односе на *стиварање* (ликовну производњу, технологију, социологију и психологију стварања и едукације), као и на *рецейцију* (естетику, теорију и историју уметности, социологију и психологију доживљаја и културну интерпретацију) ликовности као новостворене вредности. Ово, на први поглед, може да личи на веома сложен и мало одређен захтев, али сама синтагма коју смо употребили (*на њрви йо-йлед*) реферира на слику предмета/проблема којим смо забављени, па због тога не долази у обзир да сви набројани и ненабројани, а могући експертски приступи могу изгледати као мноштво које нараста, као хрпа на месту које јој је изнуђено, већ их *слика йредмейџа/йроблема* коју смо већ претходно створили у својој образовно/обликовној намери (свеједно да ли систематском истраживачком кораку, програмској провери образовног процеса или тек слободној знатижељи), већ их, дакле, сама замишљена слика обавезује, као модел научног приступа, да потребу за експертским судом видимо као сложај (што је српска реч за структуру у овом случају за уређење) система ентимемског суђења о процесима изградње образованика.

Књига Милице Божић Маројевић *Мейод као йредмейџ или йредмейџ као мейод: йоучавање (о) умейносџи у 8 корака*, начињена је у

4   Детаљније објашњење и примена ентимемског модела закључивања: Драган Булатовић, „Поглед за обрамицом, низ пут“, Гласник Етнографског музеја 85 (Београд, 2021), 207–218.

8 поглавља проблемског историографског приказа *ликовној образовања, уметничко-историјске теорије ликовној формирања и методичке расправе о научавању ликовности*. Мора се рећи да су ова аналитичка разврставања предмета и проблема расправе у самом раду, захваљујући негованом наставничком наративу ауторке, дата кроз одмерено преплитање проблематике у дисциплинарно различитим врстама дискурса или програмских докумената, тако да се само условно може рећи да поглавље *О уметности и њеној сврховитости* припада искључиво теорији ликовности, а поглавље *На почетку беху речи* искључиво дидактици. Тако се и права круна овог негованог писања одмерено нашла у поглављу *Поука и наук: од ошвања до освајања просјора моћности* у коме смо суочени с очигледношћу ауторкиног лаганог, индуктивног, приступа истраживању трогрбог креативно-образовно-наставног проблема.

Дакле, све што смо написали у прологомени овог предговора налази се у књизи пред нама само изречено на један углађен, веома академски, начин. По нашем наставном искуству, а нарочито по нашим научним убеђењима, тај тихи поступак линеарног појављивања проблема у домену методике ликовности од недовољне је користи у решавању горућег проблема које није само стање запостављене живости ликовног доживљаја, већ инвалидности спознаје света због закржљалости визуелног расуђивања. Дакако, мислимо овде на живот у свакодневној стварности у којој би требало да се осете учинци образовних процеса. Такође, излагање самог нарастања проблема дефицита културне расудности не може бити довољно речито само из биографије проблема, па ни из његове развојне слике, већ захтева, поред свих узорних стандардизација у развојној психологији, оно на шта је указао крајем педесетих година XX века Ноам Чомски<sup>5</sup>. Захтева трагање за генеричким структурама развоја, то јест оних законитости (код њега *генеративне граматике*) које све развојне елементе детета вуку као целину у напредовање. Визуелна спознаја јесте конститутивни елемент расуђивања и у свакој је, а не само у методици уметности, незаобилазна. Када се уоче дисциплинарна застрађења, јасно је да се и уочавају девијације или застрађења у *овладавању знањима* или у *овладавању вештинама* (на пример превладавање ИТК нужно изазива промену анатомије палца код деце – „палчићи“). Ако пратимо одакле се генерише слабљење визуелне расудности није довољно појачати дидактичке пакете *визуелној описмењавања* (дали су таблети Била Гејтса изградили афричког образованика?), већ

5 Noam Čomski, *Gramatika i um*, Beograd, Nolit, bibl. *Sazvežđa*, 1972.; *Rasprava Čomskog i Pijažea, Treći program*, br. 47, jesen 1980., 190–231.

је неопходно не издвајати је (визуелну расудност) из механизма свеукупног стицања знања.<sup>6</sup> Предуслов је целовитог образовања вратити визуелну расудност у дијалог са свим другим облицима јединственог откривања знања. У једном од подручја тог дијалога, за које ћемо себично рећи да најпре припада историчарима ликовног феномена, покушаћемо да покажемо колико је важна синергија научног и сликовног открића света.

## Зашто је то тако? Зашто је (научно) оправдана та методика (ћутења)?

\*

*Посебна подручја сазнања* стоје у свакој епистемологији као области у којима ни једна формална логика не делује беспоговорно. Мисли се на *филозофију, математичку и уметност*.<sup>7</sup> И док се за све друге области научне спознаје света могао на крају XX столећа истерати један стабилан општи консензус о, још увек само, трансформацији формалне логике која сада уважава (наслеђе Тарског) да је претпоставка ваљана већ уколико је показано да је истинолика (заслуга К. Попера), као и да је исказ да је *нешто недоказиво* једнако ваљана тврдња као и она да је нешто доказано, за три наведена подручја се потврдило и нешто више. Да су у њиховим посматрањима стварности већ сами *начини* спознавања заправо оне ваљане допуне сваком исказивању тврдњи или сумњи у свим областима оног другог, *беспоговорно*, научног знања. Ти начини су, заправо, *нешто* више од обичног вишка (у неком једновалентном систему). Да је то *нешто* неопходна допуна слике научног предмета другим начинима спознаје показује систематизација знања у XX веку у којој свака наука иште своју филозофију науке која ће дати разумно објашњење њеног дисциплинарног скучавања, једнако онако како јој треба и једна теорија која би нагомилано емпиријско, дисциплинарно огољено, чињенично знање уопштила за било коју смислену праксу наредног открића и увећања знања. Или

6 О визуелној писмености у овом нашем методичком контексту код: Katarine Trifunović, „Vizuelna pismenost u obrazovanju“, у: *Традиционално и савремено у уметности и образовању* (ур. Драгана Цицковић Сарајлић, Вера Обрадовић и Петар Ђуза), Факултет уметности Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Косовска Митровица, 2018, 518–526. <https://drive.google.com/file/d/1a-HbwqAGfAdVgLZcAio3b5xNpliggHRq/view?usp=sharing>.

7 Хемлин, н.д., 254–258; 259–266; Šnedelbah, Herbert, *Šta filozofi znaju i šta se od njih može naučiti*. Preveo Slobodan Damjanović, Beograd, Albatros Plus, 2021, 7–16.



гледано у другом смеру, када *филозофија као наука* додирне границе формално логичке исказивости, лако се и радо (на истеку XX века поново, као у античка времена) присети *йоејске функције језика* и његовој сликотворности препусти обавезу приказивање очигледне тачности (прихватљивости) неког исказа.<sup>8</sup> У одбрану закономерности оваквих извођења стала је обновљена и унапређена употреба *креативних* ентимема као својеврсних непотпуних силогизама.<sup>9</sup> Традиционално, пак, врло је честа у геометрији. Ево искуства једног нашег професора геометрије. „Први део расправе *De divina proportione* Лука Пачоли је написао између 1496. и 1499. године под утицајем двојице славних уметника, његових пријатеља. Први је Пјеро дела Франческа који му је био и учитељ, а други је Леонардо да Винчи. Њих двојица су и сами били познаваоци геометрије и многа геометријска знања су користили у своме сликарству. Шта више, илустрације за Пачолијеву књигу насликао је сам Леонардо и тиме (...) књигу учинио ненадмашном у математичкој литератури.“<sup>10</sup> Благи романтичарски занос који се осећа у приказу професора Лучића налази се на безбедној удаљености од критичког тумачења доживљаја *математичке верности приказаној* у сликарству ренесансе које дугујемо Пјеру Франкастелу (Pierre Francastel).<sup>11</sup> Уважавајући искуства експерименталне психологије – у време када пише ову студију (1951) Франкастел се ослања на Ж. Пијажеа (J. Piaget) и Х. Валона (H. Wallon)<sup>12</sup> – тврди да „је доказано да простор сам по себи не постоји, те да је криво замишљати, на пример, ренесансу као напредак у приближавању некој непромењивој стварности, напредак којем су тежила сва поколења. Мислим да нам поменута истраживања омогућавају да схватимо како оно што ствара свако доба није представа о простору него простор сам, тј. визија света што је стварају људи у одређеном тренутку.“<sup>13</sup> Потпуно отворен за искуства других наука у оном што ми данас дрско сваки час проглашавамо *новом стварношћу*, Франкастелу је било довољно

8 Šnedelbah, н.д.

9 Zorić, н.д., 145.

10 Zoran Lučić, *Ogledi iz istorije antičke geometrije*. Službeni glasnik, Beograd, 2009, s. 146.

11 Pierre Francastel, „Рођење једног простора: митови и геометрија у quattrocentu“. У: *Студије из социологије уметности*. Предео Боžидар Gagro, Nolit, Beograd, 1974, 135–184.

12 Ж. Пијаже је међу првим критиковао универзалност гешталт психологије, а Валон је критичар ригидног структуралног приступа у објашњењу личности и зачетник је генетске психологије. Такође, његова систематизација развоја детета у 5 фаза пресудно је утицала на развој свих програма ликовног образовања у нашој тадашњој држави, почев од 60-их година 20. века, па до његовог истека.

13 Francastel, н.д, 143–144.

да другима укаже на *постіојање одређених тийова йростіорне имаїнације* али је сматрао и неопходним да објасни новину у „мишљењу“ простора која долази с ренесансом. „Представити свет пластички, изградити га према правилима, било стварним било претпостављеним, која пружају *осетила* (подвукао Д. Б.), а не према даностима духовних вредноста, то је највећа револуција коју је могуће у то време замислити, а пластички емпиризам рекло би се изванредно предњачи пред другим подручјима културе“.<sup>14</sup>

Са друге стране, а негде истих година када и Франкастел, историчар науке Александар Коаре (А. Коуре) излази са својом студијом о научности Леонарда и уметничкости Галилеја. Заправо о синергији научне и уметничке спознаје стварности. Ево на шта нам, подстакнут писањем Ервина Пановског о Галилеју као ликовном критичару,<sup>15</sup> Коаре издваја: „Сигурно је да у питањима естетике и уметности Галилеј није био дилетант, нити су га таквим сматрали његови савременици. Напротив. Када се његов пријатељ, сликар Чиголи, једном приликом у Риму нашао умешан у расправу о томе шта је супериорније – вајарство или сликарство, он је од Галилеја тражио да му нађе доказе у прилог уметности којом се бавио. И, што је веома чудно, докази на које се Галилеј позвао потпуно су исти као они што их је некада употребио Леонардо да Винчи, а за које Галилеј свакако није знао, него их је нашао, у неку руку аутоматски, просто зато што је, исто као и његов славни претходник, своје расуђивање заснивао на надмоћи чула вида над чулом пипања – и сликовне *симболизације* над вајарском *имитацијом*.“<sup>16</sup> Са друге стране каже Коаре, Галилеј је имао потпуно исти став, „’класичан’ по свом упорном настојању на јасноћи, умерености и ’раздвајању родова’ – тј. науке, с једне стране, а религије или уметности, с друге – који налазимо у његовим научним делима. А његова нетрпељивост према нумерологији, како питагорејској тако и библијској; према употреби симболизма и тео- и антропокосмичких аналогја, било да то чине његови противници, који су открићу његових, ’медицијевских планета’ (*йо йокровийељу њејових исїраживања, Д. Б.*) супротстављали високу вредност броја *седам*, или његове присталице, које су оправдавале број *четири* истичући да он одражава четвороделну суштину Бога, Васионе и човека (Ум, Душа, Природа, Материја или тело), затим према прихватању

14 Исто, 145.

15 Erwin Panofsky, „Galileo as a Critic of the Arts: Aesthetic Attitude and Scientific Thought“, *Isis*, Vol. 47, No. 1. (Mar., 1956), *Isis* is currently published by The University of Chicago Press, pp. 3–15.

16 Aleksandar Koare, *Научна револуција*. Nolit, Beograd, 1981., 118.

анимистичких схватања у астрономији или у физици – сва та нетрпељивост потпуно се може упоредити са његовим жестоким противљењем књижевном и сликарском маниризму, чију нам је важност лепо показао г. Пановски. Тај Галилејев 'класицизам' као да би могао мало расветлити загонетку његових односа с Кеплером<sup>17</sup>. Како даље објашњавају и Коаре и Пановски, та 'доследност' Галилејева се огледа у томе да у свести о Кеплеровом открићу потпуно прећути елипсу као путању планета само због тога што није допуштао да се идеал кружног кретања замени било каквим 'искривљењем'.

Ево, с друге стране, како је овај историчар науке разумео Леонарда. Бирамо баш запажања о односу у коме се чуло вида, које је код Галилеја поређено с чулом додира, сада код Леонарда упарује са чулом слуха. Коаре, задивљен способностима Леонарда да замисли и нацрта веома различита техничка решења (од нацрта геометријских тела до оруђа, оружја и летилица), настоји да умањи оштре замерке тумача његове биографије да Леонардо није слушао ниједан академски програм и да је остао неупућен у знања о научном наслеђу које је до његових времена стигло на старим језицима. Коаре подсећа да је то било доба у коме је доминирала култура слушања – од тога да се Свето писмо познаје из проповеди до тога да се у Академије ишло да се слуша и разговара, а тек незнатно да се чита. Леонардо је био, на неки начин, принуђен да гледа оно из чега се читало, те пре свега видом упознаје дискурзивно знање и, поново видом, упоређује с оним што је његовом оку доступно и имагинацији подесно.

„Вратили смо се на питање релативне важности и везе између вида и слуха, *visusa* и *auditusa*, као извора и инструмента сазнања у разним временима и у различитим културама. Изгледа да је преко Леонарда и са њим, можда први пут у историји, *auditusa* прогнан на друго место, док је *visusa* заузео прво. Чињеница да је *auditusa* потиснут у други план имплицира, у области уметности, унапређење сликарства на сам врх хијерархијске лествице. И то стога – објашњава нам брижљиво Леонардо – што је сликарство једина уметност способна за *истину*, тј. способна да нам прикаже ствари онакве какве јесу. Али у области знања и науке то значи нешто друго, нешто много важније. То, у ствари, значи замењивање *fides* и *traditio*, замењивање туђих знања личним *видом* и *инијуицијом*, слободним и неспутаним.

Леонардо да Винчи није створио науку о којој је сањао. Не би то ни могао да учини. Било је још сувише рано, а он је

17 Коаре, н.д. 120.

имао сувише мало утицаја на научну мисао својих савременика и својих непосредних следбеника; ипак, његово место у историји људске мисли веома је важно: захваљујући њему и преко њега *техника* је постала *технолоџија* и људски ум се уздигао до оног идеала сазнања којим су се, столеће касније, инспирисали Галилеј и његови пријатељи, чланови *Academia dei Lincei*, који су одбацили ауторитет и традицију и хтели да *vide* ствари онаквим какве јесу.<sup>18</sup>

Да се наслутити да ће се и у наредним епохама повремено ламентирати због запостављања синергије вишечулних сазнања у образовању али пре него што своју причу вежемо за неки од таквих примера ближих нашем времену сада бисмо указали на једну савремену методичку препоруку у којој је могуће назрети нешто од наслеђа ренесансних трактата чије детаље смо претходно описивали.

„Централни појам, простор, указује на то да програм није усмерен на ускостручне садржаје, већ на свет у коме ученик живи и одраста и који треба свесно да опажа, доживљава и истражује из различитих углова. Сви садржаји везани за визуелну уметност (укључујући и уметничка остварења из ближе и даље прошлости) у блиској су вези са савременим светом и ученици треба постепено, до краја школовања, да истражују и откривају те везе.“ (Програм Ликовне културе 7 РС)

Може се рећи да би један мање више стандардно попуњен образац наставног плана рада по овом програму дао шансу наставнику који је довољно храбар да игнорише изостанак директне корелације овог с другим наставним предметима и образовним областима и да пусти својој синергији *на вољу*.

\*\*\*

Сви облици својеврсних *начинских* допуњавања научних сазнавања стварности завршавају се смиривањем једног језички формулисаног исказа, а отварањем простора за други, рецимо интуитивни ред закључивања. Тај тренутак када треба да се заћути, по савету Витгенштајна (L. Wittgenstein), тренутак је када у извођењу закључка превладава забезекнутост сликама.<sup>19</sup> Ћутати пред сликама је процес који има равноправан статус с говорењем предавања и последично

18 Исто, 113–114.

19 Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*. Preveo Gajo Petrović, Sarajevo, Veselin Masleša/Svjetlost, 1987.

томе могло би да значи да, када је у питању разумевање сликовно-уметничког предмета, тај процес ћутње траје као једно предавање. Но, ове врсте „разговора“, на релацији истраживач-феномен, не дају се поредити аналошки. Сливовна спознаја ради у свим тренуцима упознавања стварности и питање је само колико када учествује у „открићу“, колико је „креативна“, саучесничка у формирању исказа, било као претпоставка било као вероватноћа, а колико пресудна у формирању закључака. Но, како нам је у овом писању приступ методички, истакнимо да је само ћутање као истраживачки поступак једнако важан и у језичком и у изван језичком прикупљању чињеница и у закључивању. Навешћемо две илустрације, а препоручити за гледање експеримент који је изведен у нашем програму перманентног образовања наставника под називом *Слика-џрилика*.<sup>20</sup>

Прву илустрацију нам као инспирацију нуди Фридрих Ниче, а уступа нам је Џудит Батлер (J. Butler).<sup>21</sup> Ниче нас упозорава да читање захтева да се владамо мање као људи а више као краве, не бисмо ли савладали умеће спорог преживања које примењују говеда – преживари. Око акумулира, слично првој операцији говечета, испаша. Апсорпција виђеног већ захтева промишљање, 'прежвакавање' виђеног да би се створили услови за оличавање (трезорирање).

Другу илустрацију смо дали у оквиру цитата на почетку овог предговора и сада ћемо само поновити подсећање на које нам указује Макс Имдал (M. Imdahl): „Ви и неку симфонију морате да слушате сат времена, зашто се том сликом не бисте бавили сат времена?“<sup>22</sup>

Вратимо се нашем експерименту. Програм перманентног образовања *Слика-џрилика* је замишљен тако да у широком опсегу обухвати наставнике више програмских области и заједно их суочи са снагом сликовне спознаје. Инсистирање на чулном доживљају подразумевао је укидање говорног (тачније вербалног дискурса) посредовања у доживљавању уметничких дела у музеју. Та принуда је изазвала, углавном, јак креативни одговор свим средствима, осим вербалног дискурса (могло се певати или изговарити мантре неког ритуала) и он је подразумевао (иако из организационих разлога грубо ограничен,

20 Iva Subotić, Katarina Trifunović, Jelena Pavličić, Dragan Bulatović, *Slika i prilika*, Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja RS, akreditovani program Centra za muzeologiju i heritologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu za period 2019–2022. školsku godinu. <http://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/view&id=978>. Radionica izvedena u Narodnom muzeju: <https://drive.google.com/drive/folders/1KuhccpystlgUgl7pIGBJ5ztMFSvayp2Z?usp=sharing>.

21 Navedeno kod Dž. Butler, *Šta je kritika? Oglad o Fukoovoj vrlini*, prevela A. Zaharijević, Institut za filozofiju i društvenu teoriju – Akademska knjiga, 2018, 104.

22 Imdahl, н.д.

сурово нормиран) догађај који се простирао кроз простор галерије (на колеге учеснике, предаваче али и случајне посетиоце и чуваре музеја) и трајао док се не истресе ефекат става (некада је стао у један снажан покрет – ударања штамбиља, нпр, други пут би узимао времена ритуалних радњи итд.).

Да прича о ћутању није парадокс методике, а и да овде није *без ђавола дошла*, лако се да показати. Ћутња је поступак који се да нормирати једино ритмом (стварања слика или тонова) ћутила (осетила) за рачун којих не говоримо, да би им ослободили сву концентрацију комуницирања док смо пред сликама или док слушамо музику. Ритам као једино природно мерило не трпи грубу употребну норму. Норма је у њему – као спона с природом. Ритам је инструмент животног процеса, па је свака његова инструментализација вођена апстрактним формама моделовања – попут *нормирања методичких процеса*, отворена опасност од удаљавања од природности. Искушеник ће у манастиру ћутати типиком прописано време (40 или више дана) али учинак не мора да буде увек такав да ће га после тога братија увести у монашки ред. Ћутња је препуштање силини којом слике и звукови учествују у уобичајеном примању света око себе. Њену довољност убедљиво потврђују филмске стварности. У филму *Острво* Павела Лунгина се углавном не говори, а у филму *A sad se spušta вече*, Маје Новаковић Нешковић нема дијалога али је убедљивост „слике стварности“ ослоњена на ритам природе. Искушеник, какав је лик у првом примеру, на *стољу* је у хармонији с птицама, а онај у келији с метафизички *једним*.<sup>23</sup> Ауторка другог филма памти да је Балзак рекао једну лепу реченицу: „Човек најлепше пише о слободи у тамници. Ја сам се тако осећала за време студија, у граду, па сам те слике пожелела да ставим на папир јер сам имала осећај да сам постала нема и слепа за природу.“<sup>24</sup>

Али ћутање је један од поступака (да би сликама било дато да 'говоре', како је пожелела редитељка Маја) у прикупљању сазнања, па је свакородно размишљање и његово језичко исказивање поново смислен поступак оличавања суштине. Додуше, у том случају повратка у језик, много ће се лакше 'правдати' нејезички упади у језичке исказе, попут 'есничких слика', сликовних метафора, перформанса

23 Pavel Lungin, *Ostrvo* (Острво), ruski film, 2006. <https://www.youtube.com/watch?v=fx9Juw0W1Vw>.

24 Una Miletić, Rediteljka dokumentarnog filma „A sad se spušta вече“ prikazanog na Kustendorfu *Maja Novaković: Kao na slikama i u knjigama realista*, Dnevni list *Danas*, 18.01.2020. 13:30.; <https://zh-cn.facebook.com/stiff.rijeka/videos/maja-novakovic-a-sad-se-spušta-veče/618776542799259/>; <https://www.youtube.com/watch?v=1UVerfNXZEU>.

с апотеозама и томе сличних сликовитих надопуњавања сазнања. Заправо без њих се неће моћи, као што Лука Пачоли није могао без Леонарда или Чиголи без Галилеја и узвратно овај без њега. Како Панофски наводи: „Конкретан доказ Галилејеве симпатије према уметности и уметницима налази се у његовом доживотном и заиста реципрочном пријатељству са Лодовиком Чиголијем, најзначајнијим фирентинским сликаром свог времена (1559–1613). Чиголи је сарађивао са Галилејом у прикупљању података о сунчевим пегама и огласио је ’лојалну приврженост’ свом великом пријатељу у свом последњем раду, фрескама у С. М. Мађоре (Сл. 1), постављајући Асунту на месец који је приказан тачно онако како га је Чиголи себи открио уз помоћ Галилејевог телескопа“.<sup>25</sup> Наука и сликарство су се овде нашле на заједничком посланству – објашњењу света и утврђивању законитости постојања, али и удружени да боље *виде* ствар и представе је оном убедљивом ’истином сликарства’ коју је препоручивао у свом *Трактату* њихов претходник Леонардо. Поново ћемо нагласити да ово ’представљање’ има улогу јаког методичког инструмента јер је плод синергије два спознаја вида. Мада је из саме формулације (’узвратио је’) Е. Пановског врло легитимна асоцијација на инструментализацију једног начина саопштења ’истине света’ у другом начину, чиме би се, по критериологији дисциплинарног тумачења света, које је превладало од краја XIX века, у којој је, нпр. *оtkривање* у потпуној власти науке, а *поправљање/улепшавање* у задатку уметности, морало подсетити да се и након ове јанусовске ступице сликарство умело понашати као саучесник у стварању *једне* слике света. Риман (Bernhard Riman) и Лобачевски (Лобачевский Николай Иванович), математичари који су формулисали постулате такозване неевклидовске геометрије која је Ајнштајну омогућила формулацију теорије релативитета, нису били интимуси са сликаром Сезаном али је прожимање њихових сазнања о простору више него очигледно у његовој серији *Кубачица*. Већ за холандског графичара Мориса Корнелиуса Ешера (M. C. Escher, 1898–1972), коме је не само било добро познато све што је у геометрији расправљано на прелазу векова, већ је темељно познавао дела својих претходника који су дотицали границе видљивог и схватљивог, попут мајстора за мебијусовске приказе бесконачног кретања, попут Пиранезија, немогућих простор, попут Пармиђанина или Хогарта, или мајстора анаморфоза, попут Арчимболда или Кирхнера, због чега се и нашао на корицама и страницама Гомбрихове (E. H. Gombrich) књиге *Уметности и илузија* (1960), може се документовано тврдити да је био на заједничком раду с Пенро-

---

25 Panofsky, н.д., 3–4.

узом биологом и Пенроузом математичарем (L. S. и R. Penrose) у намери да прикаже у две димензије оно што је по њиховим научним сазнањима ('Пенроузов триангл') морао да буде својеврсни *perpetuum mobile*.<sup>26</sup> Али за нашу актуелизацију синергије научне и сликарске 'истине' биће ефектније да наведемо како га је описао један други аутор који га је ставио на корице своје књиге, математичар Коксетер (H. S. M. Coxeter): „Професор G. H. Hardy је рекао да 'истинити математичар' мора у себи да споји један висок степен непредвидивости с убеђењем и економијом! Ово би могао бити и опис Ешеровог дела. Он сам каже: 'Отварајући своја осећања мистерији која ме окружује и анализирајући их, ја се приближавам математичком домену. Исто тако, потпуно лишен сазнања и научног искуства, осећам се често ближи математичарима који су моји другови'“.<sup>27</sup>

Дакле, можемо закључити да је и након накардног отцепљења уметности из целине спознавања света и њеног конформистичког смештања у аутономно, само-себи-довољно самоделовање, ликовност препуштена парцијалном научном искоришћавању (когнитивна психологија, естетика, социологија, историографија, антропологија, семиологија). Ова тек импровизирана деконструкција треба да упозори на недостатност сваког говора о ликовности и крхку позуданост (дискурзивног) откривања сваке нове појаве (форме, лика, процеса...) ликовности. Но, пре свега, недостатност самоговора о ликовности јесте методички проблем. Нешто од подуке за његово превазилажење налазимо у наставку тумачења научне и сликарске синергије Галилеја и Чиголиа код Ервина Пановског.

„Чиголи је замолио Галилеја да му пружи аргументе против оних који су тврдили да је скулптура супериорнија од сликарства, а Галилео је дугим писмом од 26. јуна 1612. године ... дао аргумент који је уперен против старе тврдње да су тродимензионалне статуе, које имају 'релеф' ..., могле да произведу убедљивију илузију стварности. На ово Галилеј одговара занимљивом антиципацијом савремене разлике између *ојџиичких* и *џакиичких* вредности: постоје две потпуно различите врсте 'релефа' од којих једна вара чуло додира, друга, чуло вида. Обману чула додира Галилео одбацује аргументом који је толико збиљан да изгледа тривијалан, али никада ра-

26 J. L. Locher, ed., *Le monde de M.C. Escher*, ed. J. L. Locher, Paris, 1972.; E. H. Gombrich, *Art and Illusion*, London, 1960. и *Meditation of Hobby Horse and other*, London, 1971.

27 H. S. M. Coxeter, „L'œuvre d'Escher et les mathématiques“, *Le monde de M .C. Escher*, 55–58.



није није употребљен у расправи ове врсте: нико, када додирне статуу, никада неће веровати да је то живо биће. Што се тиче обмане чула вида, с друге стране, он тврди да сви оптички ефекти спадају у област сликара, а не вајара. 'Скулптура', каже он, 'имаће олакшање само у оној мери у којој су осенчена, светла у једном делу, а тамна у другом. . . Ако бисмо све светле делове извајане фигуре затамнили бојом док њен тон не би био потпуно уједначен, фигура би изгледала потпуно лишена рељефа.'

Ова тврдња се у суштини слаже са изјавом другог браћиоца сликарства, Леонарда да Винчија али се разликује од ње у једном важном погледу: тврдећи да би статуа изложена савршено дифузној светлости изгледала равно, Леонардо описује шта се дешава у датим природним условима. Галилеј, предлажући да се статуа наслика тамном где год је светло, описује шта људска мешања могу изазвати подређивањем природних услова. Леонардо призива искуство које се може поновити, али не мора; Галилео предлаже експеримент који се може поновити *ad libitum*. Ја сам то, заправо, поновио у поједностављеном облику: фотографисао сам две црвенкасте гумене лопте, постављене пердикуларно једна изнад друге, под идентичним условима осветљења пре и након што је једна од њих третирана по Галилејевом рецепту. Фотографија са леве стране приказује две лопте као праве сфере; други чини да горња лопта, чије је осветљено подручје било потамњено бојом, изгледа као равни, црни диск (Сл. 4).<sup>28</sup>

Овај експеримент који прави Пановски је богомдан за методичку подуку. Навешћемо три примера из наставне праксе који у својој замисли имају слично наслеђе решавања проблема експериментом, мада ниједан не реферише директно ову епизоду у раду Ервина Пановског.

Први експеримент на који желимо да подсетимо пример је добре синергије обликовног и историјско-уметничког постигнућа у настави историје уметности у средњој стручној школи за уметничке занате и вештине.<sup>29</sup> Други је проверавао ефикасност синергије обликовног и историјско-уметничког знања у академском образовању за

28 Panofsky, н.д., 4–5.

29 Iva N. Subotić Krasojević, „Od sopstva do selfija u nastavi istorije umetnosti (selfi kao metod interpretacije u nastavi istorije umetnosti)“, у: *Umetnost i kultura danas: umetničko nasleđe, savremeno stvaralaštvo i obrazovanje ukusa*, Zbornik radova sa naučnog skupa, ur. Dr Danijela Zdravić Mihailović, Balkan Art Forum, 6–7. oktobar

уметничке вештине.<sup>30</sup> Трећи је изведен са студентима мастер програма методике наставе ликовне културе и историје уметности на студијама историје уметности.<sup>31</sup>

У првом су исходи образовног процеса били пројектовани на синергији дискурзивног знања и нове интерпретативне креације у којој је исту важност имало вербално и перформативно (сценографски и костимографски речити игракази), колико и сликовно-обликовно (фотографске монтаже, филмски клипови и јутјуб кратке видео форме) исказивање креативног става о наставним садржајима. Ове композитне интерпретације су пре свега дале шансу афирмацији индивидуалног разумевања и његове савремене 'употребљивости' у доживљају савремене збиље. Често и више, то јест с јаким нагласком да се и формом и симболичким језиком перформанса износи став образованика о наставним садржајима свих области, а не само уметничког подручја. Такође и с уважавањем да сви искази и често наглашени ставови образованика потпадају под већ стандардан систем вредновања ученичких постигнућа.

У другом експерименту је очекивана превласт извођачке обликовне интерпретације, док је систем наслеђивања историјски прокламованих вредности уметничких вештина исказиван симболичким сликовним језиком. Овладавање стандардима читања и упознавање с *драматикама* сликовног приказивања у различитим културама и друштвеним моделима репрезентације, студенти су исказивали применом усвојеног тумачења симболике древних култура у сопственим радовима на вежбама обликовања.

2017, Niš 2018., 115–132, <https://drive.google.com/file/d/1Kxc4aOsX3sWseh3pdPUM25JCP14unxec/view?usp=sharing>.

Iva Subotić Krasojević, „Interpretacija starih slika novim medijima u nastavi istorije umetnosti i likovne kulture“, у: *70 godina muzeologije na Filozofskom fakultetu u Beogradu: Zbornik saopštenja sa V godišnje konferencije muzeologije i heritologije* (ур. М. Božić Marojević), Centar za muzeologiju i heritologiju, Beograd, 2018, 130–135., <https://drive.google.com/file/d/1XW4g8acyN1V5LHtXtnGeHTXTVqv6ZLSs/view?usp=sharing>.

30 Јелена Павличић, „Уметност у настави историје уметности – пример вежбе 'нове слике старих мајстора', у: *Традиционално и савремено у уметности и образовању* (ур. Драгана Цицковић Сарајлић, Вера Обрадовић и Петар Ђуза), Факултет уметности Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Косовска Митровица, 2018., 540–554. <https://drive.google.com/file/d/1GBIgJ9N1K30Zz0BypZfQmL4Uu7uiHZpq/view?usp=sharing>

31 Ива Н. Суботић Красојевић, Катарина В. Трифуновић, „Дијалог и заједничка интерпретација наслеђа у настави историје уметности“, *Годишњак XII*, (2016.), Српска академија образовања, Београд, 351–362. [https://drive.google.com/file/d/1PErs6L9XP1seNomsdZ1-FhZ-1\\_nGMljg/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1PErs6L9XP1seNomsdZ1-FhZ-1_nGMljg/view?usp=sharing).

У трећем експерименту је примена креативности пројектована на откривалачки процес у дијалогу експертског знања (место експерта су заузимали пројектом припремљени студенти) и дилетантског саговорника. Њега је, такође по пројекту, сваки студент морао да замисли, пронађе, приволи на дијалог и методички (минимално и више технички) припреми за дијалог. Експериментом је, с једне стране, потврђена ваљаност наглашеног коришћења дијалогског поступка у настави, а с друге, и данас велика валидност поступака професора Имдала које је примењивао пре пола века.

\*\*\*

Ако се све на шта смо указали погледа из угла реалног образовног система, може се запазити да много од тога излази из домена методике ликовне културе и ликовног баштињења. Одмах да се исправимо, много тога учествује као конститутивни елемент опште методике образовања (*обликовања личности за знање како*). Како смо у прологемени већ истакли, ентимемско закључивања у ликовном свету не долази од ауторитарног става *славних имена* и неславне Вазаријеве задужбине, већ од развоја сензибилности и чулног проницања у законитости визуелног мишљења. Дакако, експертски ниво у том случају јесте трансдисциплинарно подручје на коме се остварује пуна синергија логичког закључивања на основу релевантних премиса без обзира ког су рода. Дакле, тврдња да поступак *обликовања* јесте конститутивни елемент опште методике није више флоскула. Ауторка ове књиге указала је на, не баш учестале, покушаје да се сликовито обликовање спознаје стварносних појава устали као теорија опште методике. И поред тога мора се понављати да је пред сваком дисциплинарном методиком увек целина ученика. Ученик не улази у школу (систематско образовање) издељен на кутијице за појединачне дисциплине. Обликовање је увек холистички условљено.

Ако се у овој тврдњи обликовање узима као *први услов*, вреди подсетити и да је *обликовање* предмет о коме суде, пре свега, вештаци за *иласичку сјознају*, како рече Франкастел. Но, ово има и посебну улогу у удовољењу услова за ефикасност ентимема јер се он ослања на експертски суд. Онај недостајући део силогизма рачуна на општеприхваћену, неупитну, подразумевајућу истинитост тврђење *познаваоца*. Због тога је имало оправдања да ово *сјање сјвари* образложимо кроз три историјска случаја у три области теоријског успостављања модела разумевања сликама као начином спознаје у *култури размишљања* (филозофији)<sup>32</sup>, али пре свега у разумевању

32 Ово је један од одговора на питање *шта је филозофија* (Šnedelbah 2020, 7).

улоге спознајне слике у обликовању личности (пред систематским, системским и вансистемским образовањем). Једно је био осврт на заједничке историје ране науке и уметности. Друго је осврт на заједничке доприносе савремене науке (психологије), теорије (уметности) и математике у промени парадигме света (замена њутновске слике света, нпр.). Треће је осврт на *образовање* (*Bildung*) као заједнички предмет *културе размишљања* (*филозофски тхеаџар*; филозофска публицистика), као облик креативног исказивања (као сврхе уметничког рада – социјална скулптура; разговори о апстрактном сликарству) и као начин сопственог обликовања објективне слике света (као последице знанственог делања – креативни ентимем као, нпр., теорија која хода.

Када је у питању први осврт није онај наведени закључак о пристајућем преласку на меку логику силогизама с *веровајноћом* добио тако широк круг прихватања као неко 'откриће' које је пало из васељене у распаљено научно експериментисање у другом делу XX века, већ најједноставнијим подсећањем да, без Леонарда, није био могућ Галилеј. И не само то, него и да је Галилеј јасно видео недокучиве елементе макро стварности зато што је гледао оком ликовног критичара. И не ради се при том о томе да је један имао само вештине које нису примарна одлика једног научног приступа, већ пре свега о томе да се размена начина спознаје обавља на подручју недискурзивног закључивања. Да проблем није само у језику саопштавања, показује математика која својим симболичким знаковним системима, изразито у геометрији, мора да додаје симулацију *џриказом* сликама и просторном визуелизацијом. Класични примери су они из ренесансе о којима пише Коаре, а савремени превазилазе модел илустративне синергије, попут описане сарадње нобеловца математичара Пенроуза млађег и биолога Пенроуза старијег с графичарем Морисом Корнелиусом Ешером који је илустровао њихово „непрекидно уздизање“. Али и више од тога, представио је, оним својим само 'математичким осећајем', кристалографију која је на његовој графици била далеко убедљивија него у теорији кристалографских група руских научника А. В. Схубникова и Н. В. Белова. Ево која објашњења самог Ешера професор Коксетер тим поводом цитира. „Јер линију раздвајања између две форме које се додирују и једној линији која има двојну (и једне и друге форме) функцију, тешко је обележити. Са сваке стране те линије, једна ствар узима симултану форму. Али око и разум човека не могу да се концентришу истовремени на две ствари. Треба, дакле, брзо прећи с једне на другу страну. Та тешкоћа је највероватније покретачка снага моје

упорности (да представим и оно што је само моје осећање мистерије која ме окружује, оно *нейредвидиво*)“.<sup>33</sup>

Но, знатнију зависност (а не само синергију) показују у оној другој области – у оновременим научним истраживањима која потпуно зависе од виртуелизације. Наиме, премиса од које они полазе у истраживању заснива се на симулацији стварности у дигиталном свету што сасвим одговара новоконстриуаном простору како га је својевремено именовано Франкастел тумачећи потребу вештака за пластички доживљај света да конституишу простор који одговара новом (оновремено научном) погледу на стварност. Овим смо већ ушли у другу област културе размишљања о сликовности и њеној новој, дигиталној парадигми.<sup>34</sup> У описаним експериментима наших наставника, јасно је демонстриран дигитални потенцијал који данашњи образованици не само користе него и унапређују.

Када је у питању трећа област треба подсетити да се троделна структура програма ликовне културе за основно и средњошколско образовање оправдава педагошким значајем индивидуалне обликовне потребе човека (1), социјалне функције уметничког делања (2) као и конститутивне улоге обликовања у остваривању образовних циљева (3), што директно открива синкретичку употребу значења базичног појма филозофије образовања – *Bildung*. Овај појам улази у вокабулар просветитељског науковања првенствено у значењу образовања, али тако што у својој етимологији чува и преноси запамћену класичну доктрину учења угледањем, угледном производњом слика спознатог или сликом спознатог обликовањем. Хуманистичка теорија уметности оставила је најизразитији доказ ваљаности употребе класичног наслеђа у образовању модерног доба. Зашто се, пак, ово искуство са муком примењује у савременој образовној пракси покушавамо да дамо одговор у нашем раду о апоријама образовања, првенствено подгревајући стару дилему: може ли се хуманистичка наука у свему подредити методу строге науке.<sup>35</sup> Када смо у свом

33 Coxeter, н.д., 56.

34 О промени парадигме у историји уметности: D. Bulatović, „Digitalizacija i promena paradigme u istorijskoj nauci o umetnosti (Digitalization and the Paradigm Shift in the Historical Science of Art)“, Зборник радова са VII међународног научног скупа српски језик, књижевност, уметност, књига III, *Музика и неизрециво & историја уметности – методи и методологија и њихова примена*, Филолошко – уметнички факултет, Крагујевац, 2013, 325–337.

35 Dragan Bulatović, „Oblikovanje u obrazovnim aporijama“, у: *Традиционално и савремено у уметности и образовању* (ур. Драгана Цицковић Сарајлић, Вера Обрадовић и Петар Буза), Факултет уметности Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Косовска Митровица, 2018,

педагошком раду настојали да бранимо одрживост јединствене образовне структуре, која се најпре осликава у предметима „образовање уметношћу, образовање за уметност и искуство уметности као изградње културе“, тврдећи да су то „конститутивни чиниоци образовног програма које, објективно, није могуће једнако убедљиво дискурзивно приказати у документима наставног стандарда“, признали смо да је то „најкрупнији проблем који стоји пред свим учесницима у образовном процесу.“ Проблем јесте да се прихвати да се ту не ради о конгломерату садржаја већ о томе да се иза троделне структуре налази јединствен предмет – ликовност као (1) *могус сазнања* и *на њему израслао* (2) *уметнички рад*, због чега га као таквог треба сачувати у сваком кораку наставног рада. Програм се у припреми мора разумети кроз генезу темељних појмова који конституишу троделност феномена ликовности у настајању, рецепцији њене појавности, као и обликовном искуству. Први елемент ове структуре да се разумети као конститутивни чинилац ликовног ентитета ако се третира антрополошки – и то једнако као предмет културне, колико и научне и филозофске антропологије. Други елемент структуре мора се тумачити као наслеђе и то једнако као дијахронијски предмет – кроз историју културе и уметности, историју науке, понајпре когнитивне, те кроз историју вере, колико и синхронијски, тј. кроз садашњост прошлости у образовању и култури живљења уопште. Трећи елемент је предмет непосредног искуства у раду као стварању или садашњост искуства и реалност искуствености сваког рада као јединства тела и духа, а не само *палеријске* уметности. Такође, никада нисмо сметнули с ума да се овако утемељено разумевање образовног процеса не може сместити у целости у систем формалног образовања (и у њему закључити), па се о неодвојивости ова три аспекта ликовности у образовном процесу говорило увек из, привидно, посредних аспеката: најпре етимолошко-филозофског, тек потом као формално естетском и обликовном, а потом и искуства уметника као социјалног актера<sup>36</sup>. Овом потоњем ћемо посветити коју реч.

По општеобразовним амбицијама пројеката који су се кретали од уметничких перформанса, преко културно-социјалних акција до друштвеног организовања за одбрану политике слободне изградње друштвеног тела као *социјалне скулптуре* Јозеф Бојс се издвојио у уметничкој и универзитетској предавачкој пракси као сасвим посебна појава друге половине двадесетог века. Ево, укратко, како је изгледало ово његово, базично образовно постављено, посланство.

504–517. <https://drive.google.com/file/d/1rIrIXZCNStcJpFP1sIPy8-Mlj7LELhCW/view?usp=sharing>.

36 Исто, 504–505.

Иако је рачунао на артикулацију за масовну рецепцију, Бојсов пројект деловања није подразумевао парцијална коришћења. *Проширени њојам уметности*, почивајући на пројекту процеса обликовања, произилази (утопијски) из врло промишљено одабраног система обухватног разумевања уметничког делања. Како је сам Бојс задао, његови „објекти су посматрани *стимуланси* за трансформисање идеје скулптуре или уметности уопште. Они треба да провоцирају *мишљење* о томе шта скулптура може да буде и како концепт обликовања може да се растегне до невидљивих материјала, доступних свима“. По том задатку утврђује три степена развоја: „мишљене форме – (или) како моделујемо своје мисли, говорене форме – (или) како обликујемо своје мисли у речи, друштвена скулптура – (или) како моделујемо и обликујемо свет у коме живимо: Скулптура као развојни процес: Свако као уметник“.<sup>37</sup> Насупрот преовлађујућем ставу савремених друштвених заједница, које сваког појединца склоног тврди да је *мисао примарно њоље искуства* нужно сврставају у питомце апстрактне научне мисли, Бојс тврди баш супротно, односно да је *задатак мисли да учини ствари ојийљивим*, са следећим образложењем. „Основа постојеће идеје о универзитету је филозофија, способност да се редуцирају најразличитије појаве на логички, апстрактни заједнички називник; али апстрактни су кодификатори искуства, уронили у властите проблеме, заборавили да човек није само формалан, логички ентитет. Ту наступа уметност. Основа образовања мора бити креативност: стварање стања ума које се да *осећилно* (истакао ДБ) запазити личним деловањем“, записао је тумач Бојса Г. Јапе (G. Jappe).<sup>38</sup>

Вратили смо нашу причу на *осећилно* и ту ћемо се зауставити док се шире образложење образовних аспеката Бојсове *социјалне скулптуре* може наћи у нашем тексту на који указујемо.<sup>39</sup>

(како)

\*

Све ово на шта подсећамо, вероватно је условљавало и генезу програма образовања. Када се анализирају неспоразуми око прихватања новина, мањи је проблем необавештености и неспремности

37 Caroline Tisdall, *Joseph Beuys*, New York & London, Thames & Hadson, 1979, 8–9.

38 G. Jappe, „Joseph Beuys – fitilj“, у: J. Denegri (ur.), *Dossier Beuys*, Zagreb, 2003., 47–57.

39 Више о томе: D. Bulatović, „*Studije baštine kao temelj očuvanja humanističkog obrazovanja*“, *Andragoške studije* Br. 1, Jun 2015, 41–64. <https://drive.google.com/file/d/148uF4vipvUKRH1F9epuTBZUkc2twrr1/view?usp=sharing>.

на промене, а већи што је немогуће дати потпуно дискурзивно објашњење о снази којом сликовни медиј учествује у сваком спознајном поступку. То да се на изложби ћути јесте,<sup>40</sup> пак врло разумљиво за сваког ко верује да се са сликама разговара без речи, дакако и непрекидно живи, као и са звуком и мирисом. *Верујући* је начин постојања, а тек потом и бити припадник неког канонизованог система, па када ћутите у цркви онда је све регуларно, а када на часу ликовног у тишини шаљете своје слике да отплове у неки други крајолик онда сте прекршилац јавног реда у парковском простору, али и антипедагошки актер. Наведимо једну литерарну исказану аргуменацију нашег колеге, *ликовној његаџија*.

„– Насликајте ми реку!

Река је равнодушно отицала и отимала и оно мало што су на папиру успевали да ухвате. Чинило се не само да носи њихове мисли, већ и да њих непрестано премешта са тог места на неко друго, на коме такође седе, сликају, чаврљају и довршавају остатке ужине, само што су на том месту некако свежији, чилији и сваког трена све више расту. Када су се слике реке осушиле, на њима је њен ток слеђено замукнуо. Зачуђено су посматрали како нешто што непрекидно измиче испада јадно у покушају да се замрзне и заустави.

– Сад, од слика направите бродове. Ја ћу горе, до моста, и пуштаћу их један за другим. Ви гледајте како ваше слике, непомичне, оживљавају као вода која их носи, и како река којом су исликане и даље тражи свој пут до слободе.

Први брод јурну покрај раздрагане гомиле и обала реке одјекну у таласу одушевљења. А када за њим пристигоше други и трећи, кликтај пређе у екстазу. Но, као и свака радост без цене, и ова на себе примамима сумњичаве погледе. На кеју се недуго затим појави полицајац. – Позорниче! – Децо, пакујте се и тутањ у школу. – Али, како сад... – Шта како сад? ’Оћете ли да вам берем уши? А ти, мамлазе, овде си нашао да држиш час и реметиш мир! Је л’ знаш да можеш да се поздравиш са послом.“ (М. Даниловић, *Анђијнегаџија*).<sup>41</sup>

40 Jelena Pavličić, *Slika i prilika: o proširenim nastavnim metodima čitanja slikovnog nasleda proveravanim kroz dve obrazovne radionice*, Друга међународна конференција „Ћему још образовање? Еманципација и/или образовање: путеви и распућа“ (Београд, 2–5. 10. 2020), Институт за филозофију и друштвену теорију, Универзитет у Београду, Београд, 2020, 62. <https://www.youtube.com/watch?v=1WoBmz9AWqQ>.

41 Миодраг Даниловић, „Слике воде броде до слободе“, у: *Анђијнегаџија*, Г. Милановац, 2020. s. 15–17.



\*\*

Све заједно се меша у све и свашта. Али у промењеној парадигми света *йосебне обласџи сазнања* стварности усисане су доброано у сваку енигму коју незадржива наука нужно производи својим „до сада неслућеним“ открићима. Иако се изравно не признаје недостатност чисте науке, паралелно се прихватају нова терапевтска својства филозофског, уметничког и верског знања али се у образовне системе и даље не припушта ништа што није корпоративно сврховито научавање за *знање да*. Но и мимо ововременог нашлађивања хуманиста сваке врсте чије су се слутње (изречене у тренутку када је *хладни рай* достигао свој врхунац) о слепом срљању експерименталне науке у постигнуће 'нечег', дало се на почетку тог процеса закључити да нова парадигма тражи и нови концепт образовања. Не због нове методологије за нови научни језик, који је морао да замени њутновски, већ пре свега због одржања вере у образовање које је у стању да одржи веру у науку али и да одржи свест да је човек може пратити и контролисати (!). Препорука је била преозбиљна, а задатак претежак али се, као сведок и учесник, можемо присетити да је крајем седамдесетих година XX века реформа образовања у СФРЈ озбиљно рачунала на сасвим нове моделе научавања и у посебним областима спознаје света.<sup>42</sup> На жалост, ту шансу су истински искористиле само колеге које се баве културом простора и предложили сасвим *Нову архитијекџионску школу*. Овај програм је само делимично усвојен, мада је и такав остварио знатан бољитак који се и данас академски баштини.

Судбину *ликовне кулџуре* тада али и у свим каснијим реформама образовних програма веома поуздано је обрадила и представила ауторка ове књиге као првенца у нашој средини који се обухватно бави научавањем ликовног наслеђа и ликовне културе на свим нивоима образовања.

---

По сведочењу аутора, мотив за ову причу је узет из казивања које Ера Миливојевић (1944–2021), истакнути припадник групе уметника која је у београдском Студентском културном центру седамдесетих година прошлог века започела једну од наозбиљнијих промена у схватању ликовне уметности и увела у праксу проширени појам уметности и перформас као њен појавни облик, дао Маиди Груден, историчарки уметности и кустоскињи. Ера је био професор ликовне културе који свој посао у Горњем Милановцу изгубио баш онако како је у причи изнето.

42 Након уставних промена, 1974. године, се настојало да с гарантованих 25% заједничких југословенских садржаја у програмима образовања одржи федерално јединство СФРЈ. Ово се неким актерима указало као могућност озбиљнијих промена у систему наставе.

У општој методологији науке, како смо до сада видели, незаобилазан је проблем како кодификовати различите модусе сазнања стварности да би се боље разумела чињеничност којом мора да манипулише свака практична наука. На сродан начин је у дидактици кључни проблем да се у примењеној кодификацији научавања не испусти разликовање између различитих области знања и посебних области сазнања стварности. Иако је белодано да се огроман простотак свих такозваних *експерименталних стварности* не да непосредно спознати, ипак се сваки учинак њихових загледања у збиљу с (електронским) протезама (од електронског микроскопа до електронске кациге) завршава компромисно – дискурзивним формулацијама потпомогнутим математском језичком симболизацијом и, обавезно, сликовним асоцијацијама (графикони и виртуелизације). Иако се визуелизација оног што је оку човека непосредно недоступно у оним експерименталним стварностима усталила као један облик инструменталне употребе сликовне спознаје стварности, дидактика никада није приметила огроман значај непосредне визуелне спознаје. Огромност је термин који пресликава утицај емпиријске психологије (перцепције) на дидактику, јер је измерено да 70–85% спознаје околине човек обави гледањем. Да ли је дидактика одустала од формулације да је то и пресудан начин (парадигма која мора да превагне) спознаје света, јесте питање које стално треба постављати. Јер, како је општепознато, нововековна мисао о систематском образовању почива на актуелизацији обликовања, пажљиво хармонизованим поступцима и средствима узгајаним образованицима, речју актуелизовању *обликовања личности*. Читаво уверење у исправност оваквог приступа ослонило се тада на појам *Bildung* у чијој етимологији су слика и обликовање (вајање). Да се методичка артикулација ове кључне идеје образовања модерног доба одвијала као конформизација непреводивости сликовне у језичку спознају показује наведени пример илустративне визуелизације математске логике. Илустрације увек показују, на други начин, нешто што је већ и језички одређено као појмовни садржај. Неконформистичка потврда важности сликовне спознаје коју дидактика уважава ишла би поступком градирања слика које ће саме собом довести до приказа сликовног појма. На овом уверењу је својевремено професор архитектуре Богдан Богдановић научавао *решорику брље* (слободноручног цртежа).<sup>43</sup> Заправо је подржавао и пропагирао већ примењене методе својих колега који су *само цртањем* долазили до коначних пројектантских закључака,

43 <https://www.youtube.com/watch?v=jgJCBM-lZNw>. Адреса посећена последњи пут 5. септембра 2021.

чак и у статичком смислу одрживих. Занимљиво је с којом убедљивошћу је то презентовао професор Богдановић на свом последњем академском предавању. При том, улога сликовног поимања је једнако важна за све области знања, а не само за области вештина (уметности) и дидактика је тога свесна.

Ову збуњеност опште науке о научавању, потом опште науке о поимању и разумевању уметности, те напокон и методике научавања за предавање сликовитог мишљења имала је у виду ауторка док је компоновала своју књигу. Када је изабрала да прати учесталост и законитост појављивања кључних речи ликовне методике држала се сигурне дијагностике да се њихова, неумољиво тачна слика налази у *програмама образовања*. Потом је рачунала да се у програмима може осликати само оно што је у том тренутку изборило место у свету *научне артикулације феномена сликовне спознаје, сликовног израза и сликовног доживљаја*. Узимајући ове две претпоставке као темељ једног куновског приступа научности методике наставе ликовне културе и историје уметности, трећу је, као *diferentiu specifici*, узела релационо – у односу на место уметничке области у општем образовном систему. Е за ову трећу премису се морало прећи у широка оправдавања. Јер у предмету ликовне културе делује феномен који, како се широко признаје, по својој општости наткриљује све друге начине спознаје. Сливовна спознаја се као недискурзивна тешко артикулише у научној кодификацији образовног процеса док је истовремено на чудесан начин одређујућа за обликовање личности. Одјеке овог нововековног концепта образовања ауторка прати у три области које конституишу ликовни методички систем: у теорији слике, теорији уметности и естетици (1), потом у општој методичкој теорији и теорији методике ликовности (2) и напокон у наставној пракси (3).

Може се рећи да је истраживачки приступ који је одабрала ауторка показао кључне моменте у генези и теорији уметности и методичке мисли, као и да је учинио читим и предности и слабости одређених наставних доктрина. Због тога је индикативно да је свој рад почела цитатом „Сврха уметности и ликовног васпитања јесте подстицање и развијање креативности тако да она може да се прошири и на друге сфере људских активности“ (Enid Zimmerman, „Creativity and Art Education, 2010), који само указује на *мојућносћ*, како смо истакли, једне врсте (непотпуног силогизма за *знање како*) спознаје стварности, а закључила: „када је настава добро организована, она не служи искључиво усвајању знања и вежбању памћења, већ и развоју креативности, имагинације, ставова, мишљења, радости сазнавања. Методичке препоруке и упутства за то нису довољни – успешност се

мери сарадњом наставника и ученика и реализацијом заједничких активности, повезивањем са животом и светом у којем опстајемо, јединством учења и поучавања. У том смислу, методику наставе ликовне културе и уметности чекају озбиљна преиспитивања и у будућности. Једино тако ћемо се приближити научности којој тежимо. Само тако ћемо се окуражити да из јазбине у којој се поучава доличном естетском понашању смело закорачимо у поља разумевања уметности<sup>44</sup>. У том смислу се не може предавати нешто што нисмо разумели. То јест, не може се методички прописивати откривање *геометријски њачне ѡредсѡаве ѡпростора у ренесансном сликарсѡиву* него пластичка конструкција простора који човек види. Тачније како га он, а не богочуватељи виде, простор који, како га је Буркхарт оквалификовао, човек види *с високој брда ѡоледом уѡрѡим, без сѡраха од сѡраиној Боја, ѡуѡ неба и у недоѡлег*. Тај поступак разумевања у потпуности је у власти логичког закључивања уз помоћ ентимеме, непотпуног силогизма који уважава истраживачки напор ликовног ума да свет осети гледањем и формулише као пластички став. Став који, не само језички и не само геометријски, већ пре свега пластички (обликовно) формира израз стања ствари или *лик* исечка стварности.

Ако само овај логички приступ прелијемо из слике у тродимензионални простор исту законитост ентимемског закључивања ћемо потврдити у, већ описаном случају *социјалне скулѡѡуре* Јозефа Бојса.<sup>44</sup> Или у виртуелизацијама вишеструких наратива којим су оптерећене репрезентативне композиције нововековних групних портрета Питера Гриневеја. Ентимем, наиме, делује на подразумевањима, на свиклости на симболе, њихове носиоце и њихова значења и преплетеност свих њих у свим могућим инструментализацијама. Символизацијска редукација, чак и у креативном ентимему не може довољно широко да подразумева изостављање контекста који средински, као хабитус спознаје условљава рађање уметности, артифицијелно, у натанку и доживљају. Због тога се методика ћутења мора продужити на методику могућег (у филозофском и научно критичком смислу) да би уопште била могућа методика стварног ликовности. Тако проширена мора да обухвати математичку неодрживост египатских фигура које су приказане истовремено и из профила и из анфаса, и математичку нетачност Албертијевог геометрије али и *неуклидовски* простор Сезанових *Куѡачица*. Тек на тако комплексан начин деконструисани процеси настајања уметничких остварења у методичкој подуци моћи ће да нам открију шта то подразумевајуће делују у рецепцији без понављања, то јест без обавезе навођења необориве премисе у сваком

44 D. Bulatović, „Studije ...“, 51.

новом артефакту, већ им се у сваком појединачном случају отвара могућност индивидуалног пластичког закључка. То је она вечитост и неистрошивост пластичког представног дела – могућност да у сваком новом доживљају буде за мало другачије. Поткрепљују то, с једне стране, Франкастелов рани подстицај Пановском да каже да простор није математичка већ ментална, симболичка, категорија. С друге стране је Бојсово убеђење у дејственост индивидуалне симболизације у спознаји света којим закључује ентимему *социјалне скулптуре* подразумевањем да је *свако уметник*.

Што ће рећи, након овог истраживања које је врло доследно уважило све раније методичке доприносе, ауторка је морала да укаже да *методичке њрејоруке* за једну предметну област нису довољне и да је чека озбиљна сарадња на изградњи, рецимо уместо ње, једне *методике разумевања*, и уметности и креативности и живота и способности сазнавања, а не усвајања знања у целоживотним образовним процесима.

Овде је крајње време да и ми заћутимо, тек да би читаоци оћутили, колико толико, било шта осим смора који је, дакако нашим мало методички оправданим истрајавањем, индукован.

Априла 2022. г.

*Драјан Булајовић*



# Ауторска белешка

*Највишиће њећ асоцијација на школовање у целини.*

*По чему њамџиће насџаву ликовне кулџуре у основној школи?*

*Каква су ваша сећања на часове умејносџи у средњој школи?*

*Збој чеја сџудираџе исџорију умејносџи? Колика је била  
улоја насџавника џриликом избора будуће џрофесије?*

*Како џуди реаџу кад им кажеџе џџа сџудираџе?  
Да ли знају о чему је џу зајраво реч?*

Ово су питања која поставим свакој новој генерацији студената на првом часу *Меџодике насџаве исџорије умејносџи*. Одговори на њих су годинама уједначени и, уједно, поражавајући за актуелни образовни систем. Наиме, већина испитаника претходно школовање сматра досадним и стресним, информације које се добијају у том процесу застарелим, неупотребљивим и преобимним; наставнике види као незаинтересоване, а квалитет (са)знања који им пружају готово никад није пропорционалан очекивањима. Предаваче ликовне културе у основним школама махом описују као „пропале сликаре“ који киње мање талентовану децу, а постојање тог предмета као „губљење времена“. Када је реч о вишим нивоима образовања, ни ту ситуација није драстично боља. У многим школама се не обрађују феномени из историје и теорије уметности, а тамо где се таква настава реализује, углавном се карактерише као сувопарна. То као последицу има тужну чињеницу: студенти који су историју уметности уписали захваљујући љубави према материји, коју су стекли и неговали током школовања, данас су реткост. И премда семестар (интер)акције

на курсу *Методике наставе историје уметности* није довољан да се слика о образовању у нашој средини упадљиво промени, он ипак може да буде подстрек да се она поправи.

Када сам започињала каријеру у просвети, педагошки пут су ми трасирале некада давно прочитане речи Меше Селимовића како зна само оно што су *хтели* да га науче. Нисам желела да будем таква професорка и зато ми је од почетка био циљ да код студената пробудим љубав према учењу, да их мотивишем да размишљају, трагају за одговорима и кроз то разумеју оно што сазнају. Јер, како је то вешто срочио Лисман: необразованост данас није никакав интелектуални дефицит, није недостатак информисаности, није дефект когнитивне компетенције, него је одрицање од хтења да се нешто уопште појми.

„Учење са разумевањем“ у нашем случају није лаган посао, јер су путеви уметничких поука испресецани бројним препрекама. Прву међу њима свакако уочавамо у виђењу уметности као мање важне активности у односу на друге људске делатности. Обрадивши ту тему у уводном поглављу, кроз анализу важеће домаће легислативе, рецендне литературе и истраживања наставних процеса, искристалисао се један од основних узрока таквог стања – непостојање консензуса око тога шта уметност *јесте*. Зато је други корак ликовног путовања био покушај изналажења употребљиве дефиниције предмета нашег интересовања. Шта се досад подразумевало под уметничком едукацијом, те како се она спроводила у вековима за нама одгонетнуто је на трећој и четвртој станици. Будући да се људи образују далеко дуже него што се тај феномен теоријски изучава, у даљем испитивању било га је неопходно сместити у савремене оквире и разјаснити терминологију и моделе који сада доминирају у том пољу, односно у матичним наукама и научним дисциплинама: педагогији, дидактици, методици. Разматрајући могућности модификације метода опште едукације за потребе оне уметничке досегли смо шесту недоумицу: како би уметничко образовање требало да изгледа данас. С тим у вези су у *Практикуму* дата конкретна помагала за реализацију наставе. Коначно, све претходно наведено нас је природно повело до размишљања шта даље, односно, ка трасирању образовања (у) будућности.

Врло је вероватно да се поучавање (о) уметности могло завршити и у седам или пак девет корака. Но, симболика броја осам, а то посебно добро знају историчари уметности, јесте вишеструка. Вратимо ли се у тренутак настанка света и свега, присетићемо се да је у Нојевој барци било осморо људи. Вавилон је имао осам капија. У античком Риму, осми дан је био најзначајнији у животу новорођенчета – ако би дете преживело дотад, трљали би га сољу да га заштите од



злих духова. Осмица је број који у Кини доноси срећу. Сунчевом зраку треба нешто више од осам минута да стигне до Земље. Паук има осам ногу. Један од основних музичких појмова јесте октава. Компјутерски бајт чини осам битова. Овај симболички низ завршићу локалним веровањем. Наиме, у давна времена, наши стари су рачунали да је дете проходило оног момента када би начинило осам самосталних корака. То је и моја идеја – да се будући наставници историје уметности уз ову књигу ослободе и почну самоуверено да корачају, док истражују путеве образовања. Јер трка коју нам намеће савремено друштво знања, сад већ поуздано знамо, бескрајна је (попут положене осмице) и зато мора бити маратон, а не спринт.

### После свега...

Методику наставе историје уметности у осам корака написала сам за / због / у сарадњи са студентима. Њихови коментари, реакције и размишљања на теме у вези са уметничким по(д)укама били су ми и лакмус и путоказ. Да се озбиљније латим посла подстакла ме је и чињеница да се на помен речи „методика“ мојим „елеМЕНТОРИма“ у 453 већ неко време диже коса на глави – дала сам све од себе да рукопис завршим на време (пре него што су тотално оћелавили). Ипак, *summa summarum*, свега овога не би било да ми је мој професор Драган Булатовић икада дозволио да одустанем. Са ове дистанце – хвала му што није!



# 01

*Па ипак, има много шћошћиа шћо насћавник уметности може да учини. Као и њеове колеје у друћим обласћима, он мора да се креће иућиањом негде између две сћазе којима лако може да се скрене: да иодучава свему и да не иодучава ничему. Најкориснија иоука која се може извући из иодучавања развојних фаза јесте да целокупна насћавна ипреба да се заснива на свесћи да учениково визуелно иоимање расће у складу са сойсћивеним начелима и да насћавникове инћервенције ипреба да се руководе оним шћо иојединачни ипроцес раићења иражи у свако даћо време.*

Рудолф Арнхајм,

Уметност и визуелно опажање.

Психологија стваралачког гледања. Београд, 1998, 175.



# Уместо увода

## Образов(а)на реалност – јаз између теорије и праксе

*Сврха уметности и ликовног васпитања јесте  
погодницање и развијање креативности иако да она може  
да се прошири и на друге сфере људских активности.<sup>45</sup>*

Настава ликовне културе, односно историје уметности представља саставни део образовања у основним и средњим школама (гимназијама) у Републици Србији. Та активност, међутим, није тековина савремености. Њени корени нас воде у средину 19. века, када је цртање уведено у све школе како би се задовољила потреба за квалификованим радницима.<sup>46</sup> Прва школа која се могла похвалити оваквом наставом била је 1841. године Гимназија у Крагујевцу, да би се цртање постепено уводило и у друге образовне установе, често и са фондом од три часа недељно. У којој мери се озбиљно приступило новом виду едукације сведоче и подаци да, паралелно са наставом, Јован Шоле пише први уџбеник за цртање: *Теоретично и практично настављеније у цртању* (1850. године), док Милан Шапчанин и Војислав Бакић објављују *Методику*, у којој препоручују стигмографску методу за рад у основним школама.<sup>47</sup>

45 Enid Zimmerman, „Creativity and Art Education: A Personal Journey in Four Acts“, *Art Education* 63, No. 5 (2010): 84–92, преузето 3. 2. 2015, [http://www.arteducators.org/research/lowenfeld\\_lecture\\_2010\\_enid\\_zimmerman.pdf](http://www.arteducators.org/research/lowenfeld_lecture_2010_enid_zimmerman.pdf).

46 Богомил Карлаварис, *Нова концепција ликовног васпитања* (Београд: Београдски графички завод, 1960), 7.

47 И. Кораћ, „Компетенције наставника ликовне културе и могућности њиховог професионалног развоја“ (докторска дисертација, Филозофски факултет, 2013), 27.

Уверење да је уметничка едукација вечита потреба истрајава, премда се у размишљањима која се тичу циљева, садржаја и метода Ликовног васпитања (како се предмет звао од школске 1959/1960), односно Ликовне културе (од 1984/1985) појављују разлике.<sup>48</sup> Пишући о његовом развоју, један од најзначајнијих савремених методичара др Богомил Карлаварис почетно раздобље образовања у уметности назива педагошко-техничком фазом. Реч је о периоду у којем су задаци наставе практични и утилитарни. Цртање је тада служило развијању перцепције, способности копирања посматраног, уредности и дисциплинованости. Додатно, неговала се вештина руке, што је требало да послужи и у другим предметима (лепом писању или техничком цртању). Методе које су наставници користили углавном су се сводиле на копирање или цртање по диктату, због чега су ученици били лишени не само креативности и спонтаности, већ су били пасивни учесници васпитно-образовног процеса.<sup>49</sup>

Прве критике овакве наставе појављују се упоредо са развојем дечје психологије и проучавањем дечјих цртежа. У истраживањима тог доба наглашава се улога слободног ликовног изражавања у целокупном психофизичком развоју детета, док нови педагошки покрети указују на примат самоизражавања у односу на пуко репродуковање. Како временом постаје очигледно да настава цртања није у стању да одговори изазовима нових концепција васпитања и образовања у којима феномен уметничке културе заузима све значајније место, стидљиво се појављује отклон од дотадашње наставне праксе. Он се, пре свега, огледа у начину рада. Наиме, у овом раздобљу се у појединим југословенским градовима оснивају центри за ликовно васпитање (Нови Сад, Љубљана, Загреб), као и бројна удружења ликовних педагога, са идејом да превасходно промовишу дечје ликовно стваралаштво. Наметнуте схеме полако уступају место слободном ликовном обликовању, које подстиче машта ученика на основу посматрања природних облика. Неретко се иницирају и орнаментални и конструктивни цртежи.<sup>50</sup>

Полазећи, дакле, од развијања техничке спретности и вештине прецртавања на својим почецима, преко хуманистичких идеала, циљ наставе ликовних уметности временом је дорастао до фазе да естетски васпитава. Ово значи да је идеја подучавања еволуирала у

48 „Наставни план и програм за основне школе“, *Просветини вјесник* бр. 3–4–5 (Београд: Службени орган Просветног савета СРС и Завод за уџбенике и наставна средства, 1984).

49 Нав. дело.

50 Више о програму в. у: Карлаварис, *Нова концепција ликовног васпитања*.

правцу развијања укуса који ће ученицима омогућити да, након завршетка школовања, лако доносе суд о вредности уметничких дела и њиховој функцији у друштву.<sup>51</sup> Цртање, сликање, графичко изражавање, моделовање или компоновање не тумаче се више искључиво као вештине и не ограничавају се само на технику, већ се ослањају и на научне спознаје теорије форме, визуелног језика и ликовних уметности. У оквиру ширих контекста гледано, то је даље значило да, иако пре свега задовољава човекову потребу за лепим, уметност једне епохе даје прецизнију слику и прилику свог времена у односу на било коју другу научну дисциплину која би покушала да опише исти период. И не само то – уметничко образовање омогућава духовну равнотежу и гради личности које имају нормално развијене перцепције, машту, те емоционалност, а не само интелект.<sup>52</sup>

Све ове трансформације образовања у уметности биле су подстакнуте реформама школског система.<sup>53</sup> Њихова идеја водиља је била да се ликовном васпитању доделе специфични задаци којима ће се развијати индивидуалне, креативне вештине и афинитети младих. Бројни закони и правилници доношени током читавог 20. века, па све до данас, предвиђали су и како ће се изводити настава, с којим фондом часова, са којим циљевима и исходима, те који су одобрени уџбеници. Међу првим прописима које ваља поменути јесу два значајна документа из 1959. године: *Основи наставног плана и програма основне школе*, као и елаборат Савезног завода за проучавање школских и просветних питања *Основна школа*.<sup>54</sup> Пошто су у пракси показали одређене мањкавости, већ 1963. године усвојен је измењени програм. Тај документ је, између осталог, предвиђао да се ученици обуче да самостално анализирају ликовно дело. Систематско увођење ученика у свет уметности, те њихово оспособљавање да разумеју и естетски доживљавају поједине гране и врсте ликовних уметности само су неки од циљева који се наводе. Следећа промена уследила је 1974. године и у њој је акценат био на ликовном описмењавању и оспособљавању за визуелну комуникацију, на развоју креативности и еманципације личности детета, те децем свестраном развоју. Такође, тежило се

51 Нав. дело, 13.

52 Нав. дело, 14.

53 Детаљну генезу реформи планова и програма погледати у: Jasmina Klemenović i Jovana Milutinović, „Iskustva dosadašnjih strategija reformi vaspitno obrazovnog sistema u našoj zemlji“, *Strategija razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovi-ma tranzicije: rezultati komparativnih i prakseoloških proučavanja*, ur. Emil Kamenov (Novi Sad: Filozofski fakultet, 2004), 37–59.

54 *Просветни гласник* бр. 7–8–9 (Београд: Службени орган Савета за просвету НРС и Савета за културу НРС, 1959).

томе да се код младих формирају критеријуми према уметничким делима и уопште према ликовним појавама у животу. Очекивало се да се тумачењем одабраних дела ликовног стваралаштва негују естетска и хуманистичка осећања. Полазиште за све наведено требало је да понуде законитости теорије ликовних уметности.<sup>55</sup>

Анализирајући циљеве и задатке првих покушаја систематизације и стандардизације наставе Ликовне културе, Карлаварис, Барат и Каменов постављају питање да ли је смислено да их правилницима ограничимо на ужестручне или пак треба да обухватају (и у ком обиму) и општеваспитне задатке. Додатну недоумицу представља је упитност у којој мери ти циљеви могу међусобно да се повежу.<sup>56</sup> Инспирирана тим идејама била је и најдрастичнија промена у контексту улоге и положаја уметности у школовању, а њу је донела реформа започета 2001. године.<sup>57</sup> Том приликом су смишљени нови циљеви и исходи у образовању; модул уметности је проширен покретом и драмом, а предмет Ликовна култура добио је назив Визуелне уметности.<sup>58</sup> Премда је на почетку деловало да је реч о јасној стратегији образовања и видели су се помаци у смислу преласка са плана и програма на курикулум, те усклађивања наставе уметности са савременим токовима образовања, реформа је 2003. године обустављена. Стари назив предмета се враћа, заједно са ранијим циљевима, задацима и садржајима који су утврђени осамдесетих година, а ревидирани 1992. године.<sup>59</sup>

Конкретан напредак у поимању значаја образовања у уметности, те у његовом осавремењивању, нажалост, није видљив ни у свежијој легислативи. Ако бисмо направили упоредну анализу, могли бисмо да закључимо да су све рецентне измене козметичке природе, те да су ретки чланови у којима се уочавају савремени токови образовне

55 K. Selaković, „Umetničko delo u funkciji podsticanja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta“ (doktorska disertacija, Filozofski fakultet, 2015), 10–11.

56 Bogomil Karlavaris, Barat i Emil Kamenov, *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja* (Beograd: Institut za pedagoška istraživanja: Prosveta, 1988), 11.

57 Све о реформама може се прочитати у публикацијама: Тинде Ковач-Церовић и Љиљана Левков, прир. *Квалификационо образовање за све – њу ка развијеном друштву* (Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2002); Тинде Ковач-Церовић и др., *Квалификационо образовање за све: изазови реформе образовања у Србији*, (Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2004).

58 Невена Хаџи-Јованчић, „Улога наставе уметности у светлу савремених тенденција у општем образовању“, *Иновације у настави: часопис за савремену наставу* 23, бр. 4 (2010): 14–22.

59 Aleksandra Joksimović, „Nastavni predmet iz oblasti vizuelnih umetnosti u obaveznom školovanju – uporedna analiza“, *Pedagogija – časopis Saveza pedagoških društava Jugoslavije* God. 63, br. 4 (2008): 607.



мисли. Па ипак, какве су то информације које можемо прочитати у домаћим правним актима? Навешћемо и неколико примера. Закон о основном образовању и васпитању из 2013. године (последњи пут измењен и допуњен 2019. године) у члану 22 ставу 5, као један од исхода обавезног школовања наводи да ће ученици бити способни да разумеју различите форме уметничког изражавања и да их користе за сопствено изражавање.<sup>60</sup> Закон о средњем образовању и васпитању из исте године, последњи пут измењен и допуњен 2021. године, у члану 6 наводи да План и програм наставе и учења четворогодишњег стручног и уметничког образовања садржи 40 процена та општег и најмање 55 одсто стручног, односно уметничког образовања.<sup>61</sup> Тако ће, након завршетка основног и средњег образовања и васпитања, ученик бити способан да језиком уметности изрази сопствена осећања, вредности и поглед на свет. Правилник о општим основама школског програма уводи појам *образовних области*, под којима се подразумевају „сродни домени знања који осигуравају интегрисан образовни и васпитни програм са циљем да се: садржаји, процеси и активности ускладе са узрасним, развојним и сазнајним карактеристикама, могућностима и потребама ученика; омогући повезивање знања, развој формативних, генеративних и трансферних знања и поступност у изградњи система појмова; настава остварује тематским и проблемским приступом.“<sup>62</sup> Образовне области чине друштвене науке и филозофија, језик, књижевност и комуникација, математика, природне науке и технологија, уметности и физичко и здравствено васпитање. Уметност као образовна област „ствара природан оквир за несметано истраживање, изражавање и комуникацију кроз опажање, имагинацију и стварање, кључне аспекте образовања у области, и допринос квалитету учења и у другим образовним областима.“<sup>63</sup> Њени циљеви јесу препознавање и коришћење различитих форми уметничког изражавања (визуелне уметности, музика, драма и покрет), као и размењивање сопствених осећања и идеја у

60 „Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju“, *Službeni glasnik RS* broj 55 (2013), broj 101 (2017), broj 10 (2019), broj 27 (2018) – dr. zakon, član 22, stav 5, приступљено 1.10.2021. [https://www.paragraf.rs/propisi/zakon\\_o\\_osnovnom\\_obrazovanju\\_i\\_vaspitanju.html](https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovnom_obrazovanju_i_vaspitanju.html)

61 „Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju“, *Službeni glasnik RS* broj 55 (2013), broj 101 (2017), broj 27 (2018) – dr. zakon, broj 6 (2020), broj 52 (2021), član 6, приступљено 1.10.2021. [https://www.paragraf.rs/propisi/zakon\\_o\\_srednjem\\_obrazovanju\\_i\\_vaspitanju.html](https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_srednjem_obrazovanju_i_vaspitanju.html)

62 „Pravilnik o opštim osnovama školskog programa“, *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik* broj 5 (2004), član 3, приступљено 1.10.2021. [http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2004\\_03/t03\\_0117.htm](http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2004_03/t03_0117.htm)

63 Нав. дело.

различитим уметничким медијима; разумевање језика и могућности различитих медија уметничког изражавања у традиционалном и савременом контексту; стицање и развијање осетљивости за различите уметничке вредности (естетске и духовне димензије људског искуства) и свести о њима кроз упознавање уметничке традиције и културе свог и других народа.<sup>64</sup> У Закону о основама система образовања и васпитања, који је донет 2017, а последњи пут измењен и допуњен 2020, у члану 11 се у ставу 8, који предвиђа културолошку освешћеност и изражавање, у склопу кључних компетенција за целоживотно учење, између осталих, наводи и ликовна уметност.<sup>65</sup> Овај закон, који садржи и предлоге за повезивање предмета, као циљ учења ликовне културе наводи оспособљавање за комуникацију и развијање креативности и одговорног односа према очувању културе и уметничког наслеђа свог и других народа.

Документ одређује и опште предметне компетенције, па тиме и то да ученик треба да свесно опажа и тумачи разноврсне визуелне и аудиовизуелне информације са којима се среће, повезује нова знања са претходно стеченим знањем и искуством у смислене целине и истражује њихову примену у различитим ситуацијама. Додатно, ђаци треба да разумеју значај и улогу визуелне уметности у друштву, вредност сопствене културе и културе других народа, као и да имају одговоран однос према очувању културне баштине. Када је реч о специфичним предметним компетенцијама, ученик треба да бира медиј и одговарајућу технику/апликацију којом најефикасније може да изрази своја запажања, идеје, имагинацију, искуство, естетске доживљаје, осећања и позитивне ставове, у самосталном и заједничком раду. Такође, од њега се очекује да разматра значај наслеђа културе за национални идентитет, смањење сиромаштва, туризам и развој локалне и шире заједнице.

У упутству за дидактичко-методичку реализацију програма у Закону о основама система образовања и васпитања наводи се да наставник има слободу да одабере неизоставне садржаје, осмисли теме, те да одабере наставне технике, методе и поступке који ће на најефикаснији начин омогућити сваком ученику да достигне предвиђене исходе. Када је реч о планирању наставе, она се осмишљава оквирно, јер је неопходно да се прилагођава интересовањима ученика, могућностима одељења, неочекиваним приликама и ситуацијама... При

64 Нав. дело.

65 „Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja“, *Službeni glasnik RS* broj 88 (2017), broj 27 (2018) – dr. zakon, broj 10 (2019), broj 27 (2018) – dr. zakon i broj 6 (2020), član 11, stav 8, приступљено 13.10.2021. [https://www.paragraf.rs/propisi/zakon\\_o\\_osnovama\\_sistema\\_obrazovanja\\_i\\_vaspitanja.html](https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html)

свему томе, наставник мора да има на уму сврху одређене школе. Наиме, будући да намена гимназије није да припрема ученике да буду уметници, наставник не треба да се фокусира на квалитет ликовног рада, већ на развијање креативних и иновативних идеја. Зато је важно да осмисли активности које омогућавају ученицима развијање свести о процесу долажења до креативних идеја. У том смислу, предавач није у обавези да стави фокус на оспособљавање ученика за формално анализирање уметничког дела или за писање ликовне критике, већ је значајније да пружи сазнања о самом процесу анализе, због чега се то уопште ради, где се може применити. Што се тиче принципа компоновања, акценат је на развијању опажања и примени у свакодневном животу, затим, у изради презентација, у ликовном изражавању. Учење о уметности не треба да се своди на пуко меморисање података, већ треба да подстакне ђаке да размишљају, доживљавају уметничка дела, да разумеју појаве и промене у уметности, да аргументовано образлажу своје ставове и утиске, да повезују оно што уче са животом који живе. У складу с тим, појмови и теме само представљају подстицај за размишљање, истраживање и развијање знања, вештина и ставова током целог школовања. На пример, од ученика првог разреда не треба очекивати одговор на питање шта је уметност, већ их треба усмерити тако да сваке године за тим трагају, у складу са богаћењем сопственог искуства и сазнања. Исто тако, приликом смишљања тема и активности важно је разлучити која знања су заиста неопходна ученицима гимназије и зашто. Поједина знања су важна за живот у савременом свету, док су нека чињенична знања неопходна да би ученик могао да се укључи у активности које подстичу размишљање и формирање ставова. Примера ради, ученик не може да разматра факторе који су утицали на положај уметника, улогу уметности и њене промене уколико не зна кључне чињенице о друштвеним приликама дате епохе. С друге стране, поједина знања су сувишна. На пример, знање о професионалним ликовним техникама које ученици не могу да примене ни у школи ни код куће, датум рођења уметника, количина материјала која је утрошена за израду неког споменика и слично...

Истовремено са планирањем тема наставник смишља начин реализације, односно задатке и активности за ученике и бира најефикасније методе које су фокусиране на подршку целовитом развоју ученика (а не на обраду садржаја теме). На пример, за ђаке је далеко корисније да сами истражују податке о египатским пирамидама и да размењују сазнања на часу, него да наставник предаје о пирамидама. Уметничка дела подстичу развијање идеја уколико се примене одговарајући поступци. То се може постићи, на пример, ако се

од ученика тражи да један сегмент уметничке слике искористе као подстицај за обликовање скулптуре, једну скулптуру као подстицај за дизајнирање ципела, музичко дело као подстицај за цртање графита и сл. Утицај античке архитектуре и уметности може се уочити у градовима, па професор може да испланира обилазак неког града и потрагу за траговима прошлости које ће ученици фотографисати. Могућности су бројне. Треба имати у виду време и окружење у коме васпитаници живе, као и повезати теме са оним што им је блиско и што их заиста интересује. Такође, у настави предмета од значаја за одређену националну мањину (историја, музичка култура и ликовна култура) изучавају се додатни садржаји који се односе на историјско и уметничко наслеђе одређене мањине.<sup>66</sup>

У настави ликовне културе углавном није могуће мерити и објективно оценити напредак и постигнућа, нарочито када се процењује напредовање у развијању стваралачког мишљења и естетички квалитети ликовног рада.<sup>67</sup> Међутим, могуће је поставити неке захтеве који ће расти упоредо са променама узраста.

Оваква је ситуација на папиру, условно речено у теорији. Но, како ствари стоје у пракси? Како се организује и реализује настава? Шта и на који начин наставници предају, колико тога ученици усвоје? У којој мери се користе уџбеници? Какав је њихов квалитет? Може ли се направити отклон према очекиваним потребама савремених образованика? Коначно, какав је однос према настави ликовне културе уопште у образовном систему? Ово су само нека од питања којима су се бавила рецентна истраживања положаја уметничког образовања у школама у Србији.

Није непознаница да читав спектар уметничких области у домену којих се млади на нашем поднебљу едукују прате бројне предра суде. По томе се ни ликовна култура не разликује. Ти ставови нису само део шире јавности, већ често и самих колектива образовних установа. Они се крећу од тога да није реч о васпитно-образовном предмету, већ да се ради о часовима разбирке који служе за одмор и разоноду после „озбиљне“ наставе, па све до тога да уметност није значајна за развој појединца јер је усмерена на заинтересоване и/или даровите ђаке. Додатни проблем представља мали фонд часова, као и чињеница да наставници ликовне културе подучавање (о) уметности често мистификују, а како углавном не користе структуру, језик, ме-

66 „Pravilnik o opštini osnovama školskog programa“, члан 3.

67 Елементи за праћење напредовања ученика су: 1) напредовање у комуникацији (у визуелном, вербалном и писаном изражавању); 2) напредовање у раду са подацима (визуелним, текстуалним и аудиовизуелним); 3) напредовање у развијању и примени идеја; 4) напредовање у развијању позитивних ставова.

тоде и наставна средства попут својих колега из других образовних поља, не успевају са њима ни на тој линији да се повежу.

Ипак, премда постоји јаз између општег знања (односно едукације) и оног везаног за уметност, то се коси са основним принципима образовања. Наиме, улога уметности је од суштинске важности у подучавању, јер је естетско искуство подлога за темеље на којима почива свако сазнање, расуђивање и деловање. Другим речима, естетско искуство бруси сиров материјал концепата и идеала, правећи тако свет пун могућности.<sup>68</sup> Прецизније, „уметност није никакав мистични феномен који магично претвара посматрача или учесника у више стање постојања; то је основни део знања са правилима, структуром и стандардима као и у другим дисциплинама. Уметност се може подучавати, учити, оцењивати, а процеси се могу описати у посебним писаним курикулумима. Идеја да је ликовно образовање намењено свим ученицима мора се сматрати фундаменталном. Ако верујемо да је ликовно образовање битан део образовања свих ученика, онда би акценат у програмима ликовног образовања требало да буде на општој едукацији у домену основних уметничких знања, а не само на развијању вештина талентованих или заинтересованих. Циљеви ликовног образовања често су високи и тешко их је тумачити. Изрази као што су проширење културне свести, излагање ученика бојама, изоштравање перцепције, развој креативних потенцијала или истраживање света око њих користе се за описивање учења у учионицама уметности, али представљају потешкоће администраторима који морају да оправдају финансирање таквих програма. Колико кошта и колико је потребно да се ученици изложе боји? Уметничким програмима потребни су јасни, специфични циљеви који постављају прецизна очекивања за активности које иду од стварања уметности до стицања знања и разумевања концепта.“<sup>69</sup>

68 Harry S. Broudy, „The Philosophical Foundations of Educational Objectives“, *Educational Theory* 20, No. 1 (1970): 3–21, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1970.tb00444.x>.

69 „Art is no mystical phenomenon that magically transforms a view or participant to a higher stage of being; it is a basic body of knowledge with rules, structure, and standards like those of other disciplines. Art can be taught, learned, evaluated, and the processes can be described in spec written curricula. The idea that art education is for all students must be considered fundamental. If we believe art education is an essential part of the education of all students, then the emphasis of art education programs needs to be on educating all students with basic art knowledge, not just on developing the skills of the talented or interest. The goals of art education are often lofty and difficult to interpret. Terms such as expanding cultural awareness, exposing students to color, sharpening perception, developing creative potential, or exploring the world around them are used to describe the learning in art classrooms but

Све досад наведено, али и податак да се план и програм дуги низ година нису мењали, доприносе томе да Ликовна култура нема положај у образовању који би требало и који се с правом очекује. Да је однос ученика према настави, наставницима, методама подучавања и наставним средствима врло специфичан показала су и бројна истраживања. Једно од њих, које је спровела Исидора Кораћ приликом израде своје докторске дисертације,<sup>70</sup> искристалисало је став како је за љубав и, уопште, мишљење према предмету Ликовна култура у највећем броју случајева (48,9 посто) задужена личност наставника. Испред особина предавача, 38 одсто ђака наводи сам предмет и његове карактеристике, док 28 процената истиче начин рада и методе као пресудне. Наравно, постоје разлике у вези с тим да ли је реч о ученицима средњих или основних школа. Потоњима су особине наставника далеко значајније. Свега 6,3 посто основаца не воли предмет Ликовна култура, док се на тај начин није изјаснио ниједан средњошколац. Више од половине испитаних ђака код наставника ликовне културе највише цени разумевање за ученике и блискост са њима, нешто мањи број правичност у оцењивању и особине предавача, а затим следе организација часа, мотивација ученика, вештина доброг објашњавања, стручност и јасноћа у постављању захтева. Чак 74,7 процената испитаних ученика изјаснило се да им код наставника ликовне културе највише смета лош однос са ученицима, али и лоша организација часа, високи критеријуми у оцењивању, неразумљива и незанимљива предавања.<sup>71</sup> Поред тога, испитивање је показало и да ликовна култура спада у групу предмета код којих самопроцена сопствених способности ученика има утицаја на заинтересованост за наставу. Овај податак може представљати својеврстан изазов за предавача, јер не смемо изгубити из вида да

---

pose difficulties for administrators who must justify funding for such programs. How much does it cost, and how long does it take to expose students to color? Art programs need clear, specific goals that set an expectation for activities that go beyond the making of art to the acquisition of knowledge and understanding of concepts.“ Nancy Tondre Jones and Stephena Hobbs Runyan, „Demystifying Art Education“, *Art Education* 39, no. 2 (1986): 42–43. <https://doi.org/10.2307/3193005>

70 Комплетни резултати истраживања на тему Мишљење ученика о компетенцијама наставника Ликовне културе могу се наћи у: И. Кораћ, „Хоризонтално учење у функцији подстицања професионалног развоја наставника и васпитача“ (докторска дисертација, Филозофски факултет, 2020), краћа верзија у: Исидора Кораћ, „Ставови ученика основних и средњих школа о предмету Ликовна култура“, *Култура: часопис за теорију и социологију културе и културну политику* бр. 147 (2015): 242–257.

71 Кораћ, „Ставови ученика...“, 255.

наставник својим начином рада може да утиче на самопроцену сопствених способности ђака. У том смислу, наставник треба да створи прилику, односно околности и атмосферу у којима ће сваки ученик моћи максимално да развије своје способности. То је најбољи начин да васпитаник увиди везу између успеха и сопственог залагања, за шта му је, такође, неопходна одговарајућа повратна информација од професора. С тим у вези, можемо закључити да је настава естетског васпитања успешна уколико развија ученике постепено, систематски, а како би постигли одговарајући ниво естетске културе и сензибилности. Неприхватљива су мишљења да се ликовне способности развијају слободно и спонтано, мимо сваког планског деловања или уз минимални повремени утицај едукатора.<sup>72</sup>

Што се тиче истраживања у вези са улогом, значајем и сврхом ликовне културе, резултати појединих аутора показују да је она неопходни елемент свакодневног живота и да развија посматрање, визуелно доживљавање света, потом машту, обликовање, техничке способности, самосталност, иницијативу и стваралаштво. Међутим, колико се у данашњим курикулумима ова сазнања користе? Ако бисмо поредили нашу ситуацију са оном у региону, учили бисмо да су домаћи планови и програми за предмет Ликовна култура ограничавајући, будући да је у њима фокус на уско ликовним ефектима и развоју малог броја способности и вештина. Такав садржај био је неприкладан и анахрон и у ранијим временима, а посебно је неадекватан данас, када је наглашена потреба за другачијим знањима, способностима и вештинама.<sup>73</sup> У нашој васпитно-образовној пракси такође је недовољно заступљена примена уџбеника у настави ликовне културе. Будући да наставници не придају велики значај дидактичко-методичкој функцији уџбеничке литературе за овај наставни предмет, самим тим недовољно упућују ученике на његово коришћење.<sup>74</sup> Занимљиво је, ипак, да је ситуација по овом питању слична и у региону. Наиме, Ивана Чало и Дубравка Кушчевић су истраживале користе ли учитељи и ученици уџбеник из ликовне културе у нижим разредима основне школе. Ауторке је конкретно занимало које уџбенике користе, зашто, ко је о избору наставних средстава одлучио,

72 Марин Милутиновић, „Актуелни проблеми ликовног васпитања на основу анализе наставних програма у средњим школама“, *Годишњак Факултета за културу и медије: комуникације, медији, култура*, Год. 7, бр. 7 (2015): 579–588.

73 Selaković, „Umetničko delo u funkciji podsticanja likovnih sposobnosti...“, 12.

74 Сања Филиповић и Велимир Каравелић, „Значај примене уџбеничке литературе у настави ликовне културе“, у *Зборник радова* God. 12, br. 11, ур. Новак Ракета (Ужице: Учитељски факултет, 2009), 145–158.

као и у којем се делу часа књига користи. Поред тога, желеле су да утврде шта учитељи мисле о значењу уџбеника за мотивацију деце, као и колико су им уџбеници корисни у настави. Анализа резултата истраживања показала је да 50,5 одсто учитеља повремено у настави користи уџбеник ликовне културе, те да га највише користе у уводном делу предавања (60,9 процената), док чак 74 посто ученика уопште не користи књигу.<sup>75</sup>

Но, подучавање (о) или пак поучавање уметности нису само локалне теме и проблеми. Савремено доба обележили су и бројни конгреси, семинари и сусрети методичара, психолога и педагога који су покушали да разменом мишљења и искустава на глобалном нивоу дођу до нових становишта у домену методологије учења и едукације, методике наставе и реформе курикулума. Међу њима се издваја конференција која је почетком деведесетих година 20. века одржана под називом *Умјетности у образовању*, а у организацији Савета Европе и Уметничког савета Велике Британије. Том приликом донети су закључци који су уцртали основне правце будуће промене положаја и задатка предмета визуелних уметности. У њима је истакнуто да уметничко образовање има изузетан значај и вредност за развој целокупног образовања. Наиме, пошто промене у друштву иду у правцу јачања идентитета, креативности, осетљивости, комуникативности и квалитета живота, а све наведено чини виталне садржаје едукације у уметности – уметничко образовање не сме да се игнорише и запоставља. Поред тога, будући да има суштински значај за развој личности сваког детета, културно описмењавање представља базични елемент за даљи развој комплексне и плуралистичке европске културе. С тим у вези, начињене су и одређене препоруке европским државама. Оне су засноване на принципу да је у образовању неопходно да се створе услови који ће омогућити систематски развој формалних вештина, потом способност анализирања форми, рефлексивне, креативне и личне експресије.<sup>76</sup>

У Лисабону је 2006. године одржана Светска конференција о образовању у уметности. Био је то први глобални скуп посвећен искључиво уметничком образовању, који је окупио 1200 учесника из 97 држава чланица UNESCO. Повод сусрета био је да еминентни стручњаци дискутују, размене савете и искуства о могућностима за заговарање и имплементацију уметничког образовања на поли-

75 Ivana Čalo i Dubravka Kušević, „Udžbenik u nastavi likovne kulture“, *Šk. Vjesn.* 56, 1–2 (2007): 79–90.

76 Кораћ, „Хоризонтално учење...“, 31.



тичком и државном нивоу, затим о утицају ове врсте едукације на друштвена, културна и академска подручја, као и о квалитету образовања у домену наставничких обука и педагошких метода. Главни исход скупа јесте *Maia iuyia za umeynichko obrazovawe*, документ у облику смерница за јачање уметничког образовања на нивоу појединачних земаља, где се, између осталог, наводи да се уметничко васпитање и образовање мора остваривати кроз три комплементарна педагошка правца: проучавање уметничког дела, директан сусрет са уметничким делом и учествовање у уметничком стварању. Будући да је окупила главне актере укључене у уметничко образовање, попут Министарства културе и/или образовања, представника невладиних организација, истраживача, уметника, практичара, конференција је, такође, успоставила јачу основу за размену идеја, пракси и знања, као и за подстицање будућег развоја у области уметничког образовања.<sup>77</sup> Свакако, међу најзапаженијим излагањима било је обраћање генералног секретара UNECSO Коичира Мацуре (Koichiro Matsuura), који је истакао да су креативност, имагинација и способност за прилагођавање компетенције које се развијају управо кроз образовање у уметности, те да су оне једнако важне као и технолошке и научне вештине. Уметност је посебно значајна у срединама где коегзистирају различите културе и где је потребан дијалог.<sup>78</sup> Значајно предавање на скупу имао је и неуробиолог и професор неурологије на Универзитету у Калифорнији Антонио Дамасио (Antonio Damasio), који се позабавио питањем уметничког образовања из перспективе когнитивне науке. Како се свет брзо мења, тако и школе морају да испрате друштвене промене. Изазов је обучити веште, образоване, креативне и иновативне грађане. Професор Дамасио је нагласио да улагање у наставу природно-математичких наука није довољно, већ је неопходно обезбедити уметничко-хуманистичко образовање. Он је посебно истакао да уметност и култура нису луксуз, већ нужност, као и да представљају битан елемент у развоју емоционалних капацитета потребних за здраво морално понашање. Он је уочио да је у савременом добу горуће питање поновног повезивања когнитивне и емоционалне компоненте, будући да здрав морални избор захтева и рационални и емоционални инпут.<sup>79</sup>

77 Lupwishi Mbuyamba, „Report of the Closing Session“, In *The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century* (Lisbon: UNESCO, 9 March 2006) приступљено 13.10.2021. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Final\\_report\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Final_report_en.pdf).

78 Исто, 2.

79 Нав. дело, 3.

Неколико година касније, прецизније 2009. године, Резолуцијом о Уметничким студијама у Европској унији,<sup>80</sup> коју је донео Европски парламент, у 16 тачака наведене су конкретне препоруке. Оне почивају на ставу да уметничко образовање треба да буде обавезно на свим нивоима образовања; потом наглашавају важност како школских курикулума, тако и стручног оспособљавања и целоживотног учења за промовисање и развој креативности у свимзрастима. Исто тако, документ нас подсећа да је један од циљева уметничког и културног образовања допринос грађанском образовању и да је важна улога јачање наших способности размишљања. Додатно, у препорукама се инсистира на културној разноликости као фактору интеграције. Резолуција предлаже и побољшање мобилности професионалаца у уметничком сектору, што даље значи да настава историје уметности мора укључивати и сусрете са уметницима и посете културним местима како би побудила знатижељу и изазвала рефлексију ученика. Коначно, у препорукама је наведено и да је важно користити ресурсе нових информационо-комуникационих технологија и интернета приликом увођења уметничких програма као канала савремене наставе прилагођене актуелној пракси. Поред наведених, било је, дакако, и мањих сусрета и иницијатива које су тежиле променама у уметности и политици културног образовања. Године за нама обележила су оснивања бројних мрежа, друштава, владиних и невладиних организација и тела за промоцију улоге уметности у едукацији.

Паралелно са наведеним, крајем 20. века у Великој Британији, Сједињеним Америчким Државама, Француској, Аустралији, Финској, Канади, Немачкој доносе се нове стратегије у образовању, као и законски оквири за област уметности. На основу прегледа званичних докумената високошколских установа, Александра Јоксимовић обавила је упоредну анализу организације и садржаја њиховог иницијалног школовања наставника из области визуелних уметности, са оним што се дешава у Србији.<sup>81</sup> Поред прегледа циљева и исхода наставних предмета, ауторка наводи и националне визије образовања, те тумачења теоријских основа на којима поменуте државе базирају

80 „Artistic studies in the European Union, European Parliament resolution of 24 March 2009 on artistic studies in the European Union (2008/2226(INI))“, *Official Journal of the European Union*. C117E, Vol. 53, doi:10.3000/17252423.CE2010.117. eng приступљено 15. 10. 2021. [https://eur-lex.europa.eu/legal\\_content/GA/TXT/?uri=CELEX:52009IP0153](https://eur-lex.europa.eu/legal_content/GA/TXT/?uri=CELEX:52009IP0153)

81 Александра Јоксимовић, „Иницијално школовање, профил и улога наставника визуелних уметности“, *Настава и васпитање: часопис за педагошка истраживања*. Год. 58, бр. 1 (2009): 73–89.

уметничку едукацију. Тако се, на пример, у Финској уметност види као средство помоћу којег се може утицати на интелектуални, а затим и на естетски и емоционални развој ученика. У Америци, али и Великој Британији, доминирају схватања да учење о уметности и кроз уметности развија различите форме мишљења и пружа могућност за сазнавање које се темељи на просуђивању, имагинацији и инвенцији. Поред тога што такав начин сазнавања омогућава спознају оних животних аспеката у којима су други видови учења неуспешни, уметност представља прозор ка човековом унутрашњем живљењу. Уметничко образовање обитавало изван традиционалних вербалних и математичких модалитета, те је као такво најподесније за креативно изражавање ученика. Аутори канадског курикулума исказали су јасан став да есенцију креативног процеса одликује управо рефлексивна која се јавља кроз уметничко образовање. С друге стране, у Аустралији је општеприхваћено схватање да кроз уметност разумемо и историју и културу, као и да је она спона са будућим генерацијама. Све ове државе имале су упечатљиве промене курикулума, било да је реч о увођењу националног, као што је случај са Енглеском и Велсом, било да је у његовом склопу уведено заједничко језгро кључних предмета, као што је учињено у Шведској, Данској, Холандији, Финској и Норвешкој, или је пак дошло и до делимичних измена у важећем курикулуму, као у Немачкој и Француској. У свим наведеним моделима уметничко образовање је предвиђено или као обавезан предмет у заједничком језгру у основној и средњој школи или као базичан обавезан предмет.

Пишући потом о успесима америчких ђака на тестовима, Јоксимовић је приметила да су резултати оних који су више од четири године похађали уметничке предмете били за 59 поена виши на вербалном испитивању, односно 44 бода виши из математике, него код ученика који нису похађали курсеве уметности. Слични резултати се, показују америчка истраживања, понављају из године у годину. Дакле, учење кроз уметност значајно утиче на учење у склопу других дисциплина.<sup>82</sup> О томе је почетком 20. века писао и Јенсен (Eric Jensen).<sup>83</sup> Према његовим схватањима, када је уметност заступљена у курикулуму, деца показују појачано интересовање за учење, посебно за историјске и географске теме. Такође, сваку об-

82 Александра Јоксимовић, „Уметничко образовање – неизоставан део савременог курикулума“, *Култура: часопис за теорију и социологију културе и културну политику*, бр. 142 (2014): 239.

83 Додатно в. у: Eric Jensen, *Arts With the Brain in Mind*, (New York: BasicBooks, 2001).

ласт коју обрађује, ученик може да повеже са животом. Јенсенова искуства су потврдила да је уметност јака мотивација за ђаке и да им помаже да развију самодисциплину и социјалне вештине. Уметност не побољшава само лични развој, већ, како Јенсен наводи, поспешује и комплетно школско окружење. Ово стога јер уметност ангажује све, од оне деце која се већ сматрају успешним у другим пољима до оне која би иначе била на маргинама и не би имала могућност да остваре своје потенцијале.

Изазовним, атрактивним, квалитетним, инспиративним наставним и ваннаставним активностима савремена школа тежи да изгради модерну, образовану, радозналу, интелектуално динамичну, мотивисану, креативну, емоционално зрелу и стваралачку личност ученика. И не само то – њен циљ није само да обучи ђаке да стечена знања примене, већ и да их оспособи да прате развој постмодерног друштва у савременом техничком и научном погледу. Тако су ситуацију видели и предвиђали 2012. године аутори Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године. Наиме, поред недовољне функционалне, математичке и научне писмености, ученици готово нимало не развијају уметничку и културну писменост, као ни основне културне потребе и навике које су важне за формирање вредносних ставова у савременом друштву, али и за приватни и професионални живот сваког грађанина. Поред покушаја да реafirмише и хуманистичке вредности, Стратегија је, у настојањима да осигура избалансирано учење, поставила и друштвене и хуманистичке науке и образовање у уметности на подједнако значајно место у оквиру општег школовања на свим нивоима. Деци и адолесцентима је требало омогућити образовни процес који одговара потребама развоја, који продубљује и подстиче интелектуалну и емоционалну равнотежу, а процеси учења у уметности, као и уметност сама по себи, од виталног су значаја за хармоничан развој деце и младих. Овакво виђење образовног процеса дефинише и нову образовну парадигму наставе уметности у којој когнитивна, развојна и креативна природа учења у уметности и помоћу уметности имају примат.<sup>84</sup> У том смислу, није довољно да наставник познаје искључиво садржај наставног предмета. Предавати добро значи да је наставник у стању да повеже наставни предмет са потребама, жељама, интересовањима и степеном когнитивног развоја ученика у оквиру физичког, друштвеног и политичког контекста у коме се ученици и наставници налазе.

---

84 Невена Хаџи-Јованчић, *Умешности у ошћем образовању: функције и иприсћуиуи насћави*, (Београд: Учитељски факултет: Klett, 2012), 13.

Добра настава захтева моралну, као и когнитивну перцепцију потреба и способности ученика.<sup>85</sup>

Из досад наведеног смо видели да се и струка и наука и теорија и пракса (барем декларативно) слажу у томе да уметничко образовање користи ученику јер култивише дете у целини, те да постепено гради интуицију, резоновање и имагинацију у јединствене форме изражавања и комуникације. Васпитање из области уметности користи и друштву, јер се изучавањем уметности стичу моћна средства за разумевање људског искуства у прошлости и садашњости. Кроз уметност ученици уче да уважавају различите начине мишљења, делања и истраживања, као и да доносе одлуке у ситуацијама када нема стандардних одговора.<sup>86</sup> Па ипак, време је показало да „списак (лепих) жеља“ у стратегијама и правилницима не штети, али и да без адекватне логистике и добро осмишљених стандарда, те контроле реализације једноставно – не користи. Упркос свим напорима, и дан-данас имамо анахрону концепцију предмета, па самим тим и слабе ефекте уметничког образовања.<sup>87</sup> Наиме, у Србији је настава ликовне културе, у односу на друге предмете, заступљена минималним фондом часова. У првом разреду реализује се часом недељно, а од другог до петог са по два часа седмично. По час имају и ученици од шестог до осмог разреда. У средњим школама ситуација је још гора. Изузимајући уметничке школе и гимназије друштвено-језичког смера, настава се одржава најчешће једном недељно у првој години. Додатно, ликовна култура се у нашем образовању углавном ставља у други план и третира као наставна област у домену афективног, а не сазнајног развоја. Често се у школском програму доживљава као допуна предметима из области друштвених наука, а мање као битна област која учествује у едукацији комплетне личности.<sup>88</sup> Шта више, истраживања су показала да се настава ликовне културе неретко доживљава и као предмет за забаву и одмор од „заиста значајних“ образовних предмета.<sup>89</sup> Но, у једном се већина истраживача слаже: наглашавање искључиво прагматичних исхода образовања доводи до негативних последица, као

85 Нав. дело, 72.

86 Јоксимовић, „Уметничко образовање – неизоставан део савременог курикулума“, 230.

87 Хаџи-Јованчић, *Умешности у ошћем образовању: функције и њисћуи на сћави*, 16.

88 Више в. у: Јоксимовић, „Иницијално школовање, профил и улога наставника визуелних уметности“.

89 Хаџи-Јованчић, *Умешности у ошћем образовању: функције и њисћуи на сћави*, 260.

што је смањивање броја часова уметности, као и маргинализација уметности и културе уопште, будући да нису профитне активности. Такво стање додатно забрињава, пошто је „култура центар и генератор друштвеног развоја“.<sup>90</sup> Зато и не чуди што смо још увек остали без одговора на кључно питање – по чему се разликује ученик пре и после подучавања и учења, у чему је напредовао и шта сада може да уради, а раније није знао. Јер не смемо заборавити да „образовати значи – омогућити младој особи да располаже средствима која она заиста може користити да би се развила.“<sup>91</sup>

---

90 Војана Škorc, *Kreativnost u interakciji* (Beograd: Most Art, 2012), 203.

91 Невена Хаџи-Јованчић, *Умјетности у ошћем образовању: функције и ирисћуи насћави*, 14.

# 02

Претходни редови дали су увид у актуелну ситуацију у поучавању (о) уметности, како кроз важећу легислативу, тако и кроз рецентна теоријска и практична истраживања. Затечено стање последица је бројних фактора, а један од њих свакако чини и заводљивост и варљивост у разумевању уметности као феномена.

Јер „уметност је техника креирања или тачније рекреирања, оживљавања и актуелизовања митова у којима одређена цивилизацијска скупина налази моделско образложење свога суштинског друштвеног статуса.“ ...„Зато уметност лаже; стварности свакодневног дана она увек наново и увек другачије супротставља свечани привид привида – симбол свих оних индивидуалних и друштвених аспирација, убеђења, вера, страхова и нада које, дајући смисао обичној, свакодневној, брижљивој ужурбаности прекорачују и морају да прекорачују границе њених актуелних интересовања и могућности.“

Мјечислав Поремпски, Иконосфера,  
Просвета – Београд, 1972, 130. и 143.





# О уметности и њеној сврховитости

*По мом мишљењу, сваки васпитач  
припремајући се за своје занимање неизоставно  
треба да систематски развија своју визуелну осећајност.<sup>92</sup>*

Уверење да је бављење уметношћу чиста забава и да не захтева никакав мождани напор дубоко је укорено у западњачком свету. То за последицу има чињеницу да ће људи, уколико их питате да наведу „интелектуалне громаде“ западне културне историје, већином навести Ајнштајна или Њутна пре него Рембранта или Пикаса. Како је уметнички гениј дар, а не мерљива ментална особина, у рангирању поља која захтевају „паметовање“, физичар се ставља испред сликара, молекуларни биолог испред песника, математичар изнад композитора симфонија. Па ипак, да ли су ови судови утемељени на реалним проценама колико мозгања претпоставља свака од ових области? И што је још важније, који је то конкретни разлог који многе међу нама наводи да се уметност сврстава у тзв. „лагану професију“?<sup>93</sup>

Претпоставка да су уметности интелектуално инфериорне као начини познавања и разумевања света враћа нас до времена Пла-

92 Rudolf Arnheim, *Umetnost i vizuelno opažanje: psihologija stvaralačkog gledanja: nova verzija*, prev. Vojin Stojić (Beograd: Univerzitet umetnosti: Studentski kulturni centar, 1998), 257.

93 Arthur D. Efland, *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum* (New York: Teachers College, 2002).

тона. Дајући предност „идеалним формама“, као врхунском извору истинског знања, Платон је уметности одредио нижи статус. Архетипови које рационални ум може схватити у њиховој чистоти су, према филозофу, ослобођени изобличења путем чула и стога супериорни у односу на знање које добијамо перцепцијом. А пошто је чулно знање засновано на стварности природе састављено од не-савршених копија или имитација ових идеала, тако су и предмети који се појављују у уметничким делима „имитације имитација“, дакле двоструко инфериорни.<sup>94</sup>

Суштински се никада и није очекивао коначан научни одговор који би одредио да ли су когнитивни процеси укључени у разумевање и креирање уметничких дела били више или мање захтевни од оних који су укључени у стварање било чега другог. Ипак, филозофија је поколебала решавање овог питања. Иако је Платон довео у сумњу примат уметности као начина сазнања, након њега је Аристотел ценио поезију као истинитији извор знања од историје. Касније, у римско доба, Плотин је веровао да је уметничко надахнуће дар богова, а самим тим и извор знања, који је „исправнији“ од оног постигнутог само разумом.<sup>95</sup>

Међутим, изузев поезије која је сматрана божанском, антика није поимала уметност као стваралаштво. Једнако су уметници били и занатлије и сликари. У средњем веку уметност је била превасходно у служби религије. Током ренесансе сликарство, вајарство и песништво сврстани су у слободне уметности, па ће се након ренесансе, уз музику и архитектуру, обликовати систем лепих уметности. Тако је било све до 18. века, када се јавља категорија лепих уметности насупрот занатству и оним популарним вештинама (попут веза или прављења обуће).<sup>96</sup> Занимљиво је да је Артур Данто писао да су уметност и занати одувек одвојени феномени, али да се у почетку нису разликовали као категорије јер су били спојени у концепт имитације. Људи су у 18. веку постали свесни њихове суштинске разлике, те су се у складу с тим према лепим уметностима односили као према вишем облику имитације и у естетском смислу их одвајали од заната. Лепе уметности јесу ствар инспирације и уметничког генија, док су занатски предмети популарни, базирани на вештини и предвиђени

94 Исто, 1.

95 Исто, 4.

96 Историчар филозофије и важан научник ренесансног хуманизма Пол Оскар Кристелер (Paul Oskar Kristeller) је у есејима из средине 20. века показао да категорија лепих уметности није постојала пре 18. века.

само за употребу или разбибригу.<sup>97</sup> У 19. веку избачен је придев *лей*, те данас кад неко пита да ли је нешто заиста уметност, то не значи да размишља да ли је реч о делу природе или човека, већ да ли припада категорији престижних, лепих уметности. Термини *уметник* и *занатлија* који су некада били синоними, сада постају антоними. Један је стваралац, други прави нешто корисно и забавно. Задовољство у уметности постаје префињено и добија назив естетика.<sup>98</sup>

Идеје које уметници покушавају да искажу, то њихово лично искуство, ствара се споља, у интеракцији са људима, посредницима, средствима и културом.<sup>99</sup> Тај поступак је својствен готово свакој људској делатности. Логично је онда да се постави питање: по чему је уметност другачија? Рекло би се да је суштинска разлика однос према окружењу, који је емотиван, као и континуирана трагачка природа. За разлику од научника, субјективну слику света из сопствене перцепције уметник не мора да докаже, али уметничко предочавање мора бити тако суптилно да се човеку намеће као некакав облик истине, без обзира на то што на први поглед оно што је приказано може деловати преувеличано, нестварно или чак апсурдно. Та истина се даје посредно, преко симбола чија значења могу, а не морају бити прецизирана.<sup>100</sup> Премда један тачан и коначан одговор у уметности не постоји, субјективни израз аутора постаје артистички уколико погађа универзална поља значења.<sup>101</sup> Но, и поред тога, остаје додатна недоумица: да ли је неопходно да дефинишемо уметност да бисмо је разумели или да бисмо имали став – свиђа ли нам се или не? Често, заправо, у тим силним настојањима да је категоризујемо и систематизујемо, пропуштамо шансу да у њој уживамо.

Данас се готово све може маркирати као уметност. Разлог томе делимично проналазимо у чињеници да је уметнички свет преузео на себе задатак да приближи живот и уметност. У време када је настајало, оно што ми данас сматрамо уметношћу није имало такве претензије. Напротив. Латинска реч *ars* и грчка *technē* означавале су сваку човекову вештину, било да се ради о писању стихова, прављењу обуће или вођењу државе. У том смислу, када је Бах компоновао или

97 Artur Danto, *After The End of Art* (Princeton: Princeton University Press, 2002).

98 Лари Шинер, *Откривање уметности: културна историја*, прев. Наташа Ваван Пралица и Љиљана Петровић (Нови Сад: Адреса, 2007), 14–16.

99 Škorc, *Kreativnost u interakciji*, 242.

100 Vladislav Panić, *Psihološka istraživanja umetničkog stvaralaštva* (Beograd: Naučna knjiga, 1989), 9.

101 Škorc, *Kreativnost u interakciji*, 226.

Шекспир писао, у њиховој свести није постојала визија да праве дела намењена естетској контемплацији.

Покушаји да се дефинишу уметност, њена сврха у свакодневном животу, неопходност уметничког образовања, те коначно начини на које се оно може спровести – видели смо – стари су онолико колико и друштво памти да су их појединци разматрали. Ипак, и поред дугог трајања сталног преиспитивања, коначно разрешење тих недоумица и даље измиче. Главна препрека напретку (са)знања о уметности била је неспособност или можда пре неспремност уметника, ликовних критичара и педагога да дефинишу уметност на начин који омогућава систематски развој наставних програма и истраживање. Непостојање консензуса око тога шта то уметност јесте посве је логична, будући да је прва асоцијација за „уметничност“<sup>102</sup> некаква вредност. Како „права“ вредност увек подразумева и нешто стално, независно од времена и околности, речју трајно, онда је логично да такве одреднице не могу олако да се примене на уметност, будући да се мишљења о делима стално мењају, у свакој култури, особито у срединама у којима се дешава друштвени, политички и технолошки развој. У том смислу, на који начин ћемо је дефинисати зависи од више фактора – где живимо (средина), шта знамо (образовање) и кога познајемо (друштвени контекст).<sup>103</sup>

Када кажемо уметност, најчешће мислимо на људске креације којима се изражавају естетски уобличене мисли и осећања кроз најразличитије медијуме. *Мала енциклопедија Просветиа* наводи да уметност чине дела лепе књижевности (поезија, приповетке, романи, драме), музика, балет, глума, те да под тим термином углавном подразумевамо и архитектуру, сликарство, вајарство и графику.<sup>104</sup> *Педагошка енциклопедија* даје прецизнију, описну дефиницију. Уместо да само набраја, овај извор наводи како уметност укључује сазнање, обликовање и деловање, те елементе чулности, потом креативне аспекте и, коначно, дело само по себи и његово поимање.<sup>105</sup> На тој

102 Dragan Bulatović, *Umetnost i muzealnost: istorijsko-umetnički govor i njegovi muzeološki ishodi* (Beograd: Centar za muzeologiju i heritologiju Filozofskog fakulteta, 2015), 159–160. <http://www.cmih.rs/wp-content/uploads/2021/03/Dragan-Bulatovic-Umetnost-i-muzealnost.pdf>.

103 Tom Supensky, *Looking At Art Philosophically: Aesthetic Concepts Fundamental To Being An Artist* (Bloomington: AuthorHouse, 2012).

104 *Мала енциклопедија Просветиа*. 3, По–III: *ошшѣа енциклопедија* (Београд: Просвета, 1986), 676.

105 *Pedagoška enciklopedija*. 2, М–Ž (Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1989), 475.

линији стоји и становиште да је уметничко дело оно које код појединца покреће естетски доживљај. Он може да се мења у смислу да неко дело, у зависности од тога како га човек перципира, временом постаје, али и престаје да бива уметничко.<sup>106</sup>

Било да је посматрамо попут Платона, као имитацију имитације, или Толстоја (Лев Николаевич Толстой) као преношење осећања, те кроз Крочеов (Benedetto Croce) интуитивни израз или нешто што је уједињено сличностима, како је то описао Морис Вајц (Morris Weitz), чини се да ниједна од ових синтагми уметност не објашњава довољно прецизно.<sup>107</sup> То значи да дефиниција уметности, односно уметничког дела, мора да буде образложена и да задовољава начело информативности, не сме бити ни преширока ни преуска, такође не би требало да буде циркуларна...

Још од времена када је Морис Вајц 1956. године објавио књигу *The Role of Theory in Aesthetics* дошло је до обнављања интересовања за питање дефинисања уметности, естетике и ликовног образовања. Вајц је тврдио да су напори теорије при дефинисању уметности у класичном аристотеловском смислу, односно у терминима реалних, суштинских дефиниција, били у старту осуђени на пропаст јер је концепт уметности отворене структуре и као такав не може да се укалупи. Наиме, покушаји дотадашњих теоретичара и истраживача нису дали резултате, због тога што то да ли је нешто уметност представља ствар одлуке, а не чињеничног стања. Другим речима, Вајц је сматрао да су карактеристике уметности утврђене на основу уверења особе која је одлучила да је баш то нешто уметничко дело. У ствари, овај аутор је сматрао да су све дефиниције уметности убеђивачке природе. И у таквим размишљањима не само да није био усамљен, већ није био ни последњи који је тврдио да уметност уопште и не може да се дефинише.

Бројни чланци су публиковани с тим у вези, а с том тезом се слагао и Ернст Гомбрих (Gombrich), један од најпознатијих историчара уметности 20. века. Зато, када је писао увод у уметност, није ни покушао да је дефинише. И дан-данас се цитира његова чувена мисао: „Не постоји Уметност. Постоје само уметници. Некада су постојали људи који су узимали обојену земљу и исцртавали облик бизона по зидовима... Није страшно ако ове активности назовемо уметношћу

106 Vladisav Panić, *Psihologija i umetnost* (Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1997), 8.

107 Stephen Davies, „Definitions of art“, *Routledge Companion to Aesthetics*, Berys Gaut & Dominic McIver Lopes, eds., (London: Routledge, 2013, 3<sup>rd</sup> edition), 170.

докле год имамо на уму да та реч може означавати много различитих ствари у различитим епохама и на различитим местима, и докле год схватамо да Уметност са великим У не постоји. Јер је Уметност са великим У постала помало проблематична и фетишистичка.<sup>108</sup> Чак ни општи прегледи, попут, рецимо, Оксфордског речника уметности (издање Chilvers, Osborne, & Farg из 1988. године) нису имали референцу за уметност.<sup>109</sup>

Међутим, иако историја укуса, која је саставни део историје уметности, представља „процес сталног одбацавања утврђених вредности и поновног откривања занемарених“<sup>110</sup>, неке константе се ипак могу уочити. Обликујући нужне и/или довољне услове, њих су покушавале да дефинишу бројне филозофске школе. Тако су на питање да ли је неки артефакт уметнички предмет или не одговоре давале разнолике теорије: репрезентацијска, формалистичка, естетичка, историјска, наративна итд. Све те теорије уметности можемо поделити на основу више критеријума. Примера ради, *есенцијалистичке* теорије су оне које сматрају да постоји барем једно заједничко својство које имају сви предмети које сматрамо уметничким делима. Насупрот томе, *антиесенцијалистичке* сматрају да различити објекти или догађаји могу бити уметничка дела управо због различитих особина. Оне могу бити *инирирзичне*, уколико их предмет има без обзира на „остатак света“, или *релацијске*, што су својства објекта која укључују односе с другим структурама и предметима.<sup>111</sup>

108 Ernst H. Gombrich, *Story About Art* (London: Phaidon Press, 1995), 4.

109 Roger D. Gehlbach, „Art Education: Issues in Curriculum and Research“, *Educational Researcher* Vol. 19, No. 7 (1990): 19. <https://doi.org/10.2307/1176412>.

Занимљиво је пак да Речник Матице српске, описни једнојезични речник наводи: уметност ијек. умјетност, –ости ж 1. људска стваралачка радносћ која ѿмоћу ѿворне или ѿисане речи, линија, боја, ѿонова, ѿокрећта, ѿласћичној облика, консћрукције и др. изражава мисли и осећања на начин који ѿричињава есћетјско уживање; сћособносћ за стварање ѿаквих дела: ликовна ~, сценска ~. — На доколици је никла уметност, када се осећање лепоте сусрело са уметничким даром (Жуј. 3, РМС). Осјети ... дух умјетности што струји из умјетничких дјела (Марј. М. 3, РМС). 2. висок сћейен досћићинућа у веићини, занайсћиву, обрћинићиву и сл. — Тамо [су] стајали дивни примјерци књиговезачке умјетности (Крањч. Стј., РМС). Изр. примењена уметност *умејничка обрада занайских ѿроизвода; умејнички обраћени ѿредмети за ѿраќићичну уѿѿребу*. седма уметност филм.

110 Janson H. Voldemar, *Istorija umetnosti: pregled razvoja likovnih umetnosti od praistorije do danas*, prev. Olga Šafarik (Beograd: Izdavački zavod Jugoslavija, 1970).

111 Davor Pečnjak i Božica Jakas, „Funkcionalizam i proceduralizam – institucijska i hibridne teorije umjetnosti“, *Vrhbosnensia: časopis za teološka i međureligijska pitanja*.

Тумачење уметности од шездесетих година наомамо углавном је ишло у два правца, па се сходно томе и све дефиниције настале у том периоду „укалупљују“ у функционализам или процедурализам. Функционалистичке теорије уметности покушавају да дефинишу шта је уметничко дело помоћу неке функције коју би дела требало да имају да би била уметничка. Тако за функционалисте уметничко дело егзистира само онда када успева да постигне сврху због које уметност и постоји – а то је естетско искуство. Насупрот томе, процедуралне теорије покушавају да докуче уметност одређујући процедуру коју би неко дело требало да прође да би било уметничко. Другим речима, процедуралисти сматрају да нешто постаје уметничко дело искључиво ако је креирано на основу неког одређеног поступка или формуле, без обзира на то да ли и колико добро служи изворној сврси уметности. Будући да се објекту уметнички статус даје неким поступком, у складу с тим постоји неко ко је „овлашћен“ да утврди тај статус. Код функционалиста дело или има статус уметничког или не и никаква „иницијација“ није потребна. Оно што је, ипак, незамарљива разлика јесте схватање, односно, прихватање постојања лоше уметности. Наиме, без обзира на то какву теорију уметности неко заступа, логично је да се уметничка дела разликују према квалитету, као и сви други објекти. Процедуралисти не постављају доње границе естетских вредности дела, док функционалистичке теорије имају проблем с искључивањем.<sup>112</sup>

Бердслијеве (1958/1981) и Гудманове (1976) теорије уметности, на пример, усредсређене су на карактеристичну функцију уметничких дела. За Бердслија је то пружање естетског задовољства, а за Гудмана разумевање уопште.<sup>113</sup> Дикијеве (1974) и Дантове (1981) теорије, с друге стране, садрже институционална и контекстуална разматрања, дакле припадају процедурализму. Из свега досад наведеног можемо да закључимо да се потрага за суштином уметности наставља.<sup>114</sup>

У контексту који је за нас значајан, пошто узима у обзир и њен друштвени значај, вероватно најприкладнија савремена дефиниција уметности јесте она коју је првобитно 1974. године написао Џорџ

God. 20, br. 1 (2016): 35–61. преузето 10. 10. 2021, <https://stari.kbf.unsa.ba/upload/file/Vrhbosnensia/Vrhbosnensia%201-2016-.pdf>

112 Davies, „Definitions of art“, 76–77.

113 Исто.

114 Иако се литература о дефиницијама овде не може сажети, сада се може прикладно испитати у Дејвисовом тексту о дефиницијама уметности.

Дики (George Dickie) и која уметничко дело види као скуп особина које му дају одређени статус унутар уметничког света (artworld)<sup>115</sup>, а на основу чега нека особа и треба да га цени. Дики је пошао од става да је проблем пређашњих дефиниција то што је њихов контекст преузак. Од својих претходника преузима појам „артефакт“, а објашњава га као „објект који је направио човек, посебно с циљем накнадне употребе.“<sup>116</sup> Поменути артефакт не мора да буде физички објект. Наиме, артефакт је све оно што је креирао човек, као, рецимо, плесни покрет који је створио и извео плесач, перформанс који је одглумио неки глумац и слично. Међутим, ту се појавила специфична недоумица: можемо ли нека модерна уметничка дела назвати артефактима, ако их сам уметник није креирао, а што је рецимо својствено модерној уметности (сетимо се, на пример, Дишана)? Дикијев одговор је позитиван, те он сматра да је реч о артефактима који припадају уметницима.<sup>117</sup> Јер, ако уметничко дело може да настане само унутар друштвеног контекста, онда се и уметнички статус постиже као функција друштвених односа.

Друштвени карактер уметности још је више наглашен у ревидираој дефиницији коју је предложио 1984. године. У њој наводи да је уметник особа која са разумевањем учествује у стварању уметничког дела које је креирао, како би се јавности представио уметнички свет, а јавност је скуп особа чији су чланови у одређеној мери спремни да разумеју предмет који им је приказан.<sup>118</sup> Та спремност да јавност разуме и тумачи уметничка дела посредно истиче и образовање као неизбежан услов, премда се о методици којом се оно постиже не дискутује.

Ипак, из историје историје уметности, науке о уметности, те историје педагогије ми сазнајемо да још откако је уметност препозната као нешто више од пуког занатства, они који је креирају се образују за те задатке. Свака култура је развијала начине како

115 Уметнички свет (или свет уметности) јесте појам који је у теорију уметности увео Артур Данто у тексту „The Artworld“, објављеном у *Journal of Philosophy* 1964. године. Наиме, до тада је акценат у тумачењу уметности био на уметнички релевантним особинама дела, која се првенствено садрже у самим предметима. Данто то мења, скренувши пажњу на друштвени контекст, што као својство нарочито долази до изражаја у савременој уметности.

116 George Dickie, *An Introduction to Aesthetics* (New York: Oxford University Press, 1997), 83.

117 Пећњак и Јакас, „Функционализам и proceduralizam...“, 39.

118 Davies, „Definitions of art“, 172.



да појединце усмерава у том правцу. Шта више, бројни данашњи методи подучавања уметности тесно су повезани са виђењима и вредностима оних који су се у прошлости залагали за уметничку едукацију. Многи од тих раних теоретичара и филозофа уметности, односно креатора образовних политика како их данас зовемо, били су утицајни појединци који су захваљујући угледу у друштву и успевали да обликују визију уметности свога доба. Премда за њих учење о уметности није било привилегија нити хир, већ је било пут ка праведнијем, моралнијем, па чак и економски успешнијем друштву, епитет „елитног“ који је уметност тада добила, како због статуса оних који су о њој размишљали, тако и због порекла оних који су је стварали, још увек није ишчезао. Зато се и данас, када говоримо о артистичкој поуци, често истиче да је реч о привилегованом образовању, односно нечему што је намењено неколицини талентованих. Међутим, истина је заправо другачија, јер као и код сваке друге врсте едукације, главни проблем представља приступ самом образовању, то јест коме, када и на који начин се поука пружа. У најранија времена уметност се подучавала кроз групне ритуале који су били интегрални део верских обреда или пак кроз шегртовање. У средњем веку је образовање контролисало свештенство – они су били учитељи, патрони, а неретко и сами уметници. У позном средњем веку уметношћу су управљале гилде. У 16. и 17. веку световни дворови су новчано подржавали академије и уметничко образовање. И тако, док су нека друштва уметничко образовање посматрала као привилегију друштвених елита, други су сматрали да је уметност намењена робовима или деци уметника, а жене су чак и у 19. веку могле да изучавају искључиво примењене уметности, јер су студије лепих уметности и даље биле резервисане само за мушкарце. У том смислу можемо рећи да је кроз читаву историју уметничког образовања приступ истом зависио од класе, рода, али и од општег положаја студија уметности у датом тренутку. Из тога даље произлази да ни сама уметност није била независна. Њу су обликовала три кључна фактора: патрони, образовање и цензура, а у сваком друштву те системе контролишу они који имају највећи углед и/или власт.<sup>119</sup> Другим речима, не само да је уметност одраз друштва, већ и уметничко образовање, јер без обзира на то да ли је намењено уском кругу људи или широким народним масама, оно је увек одраз карактера те заједнице.

119 Више в. у: Vytautas Kavolis, „Guest Editorial: Aesthetic Education in Civilizational Perspective“, *Journal of Aesthetic Education* Vol. 9, No. 1 (1975): 5–10.

Уметност је у једном или више облика била присутна практично у свакој људској цивилизацији, од оних најзаосталијих до оних најразвијенијих. Као концепт нису је коначно дефинисали ни они који је стварају ни они који је подучавају. Због тога је наше разумевање уметности у константном (пре)испитивању. И премда се чини да се стварање уметности у великој мери учи, њу је тешко подучавати.<sup>120</sup>

---

120 Gehlbach, „Art Education: Issues in Curriculum and Research“, 19.

# 03

Ако је однос уметности и света око нас недокучив или недовољно докучив, да ли и на који начин можемо да учимо о уметности? Где је веза уметности и образовања? Да ли нам је уметност уопште потребна у школама? Шта, заправо, од ње можемо да научимо? Другим речима, да ли је могуће некога научити да буде уметник и ако јесте како га подучавати? С тим у вези, како методику наставе осмислити и на који начин је реализовати у пракси?



# Један на један: илузија и метода

*Немојте је научити некој да уметнички ствара, али то ниошито не значи да васпитач не може допринети да уметнички стваралачки чин настане и појави се.*

*Свеићу ми промичемо у несвесно, на извесћан начин можемо тако да организујемо свесне процесе да бисмо помоћу њих изазвали несвесне процесе. Организујући на извесћан начин свест која иде у сусрет уметности, унапред обезбеђујемо усрех или процеси уметничком делу. Овај процес проширује личности, обојаћује новим моћностима, припрема за целовито реаовање на појам, то јест за понашање, има у својој природи васпитни значај.<sup>121</sup>*

Проналажење места уметности у оквиру образовног система креће се у складу са оживљавањем *дискурса развоја човека* насупрот *дискурсу академској поштинућа*. Потоњи, за разлику од првог, урушава идеју образовања личности и подређује се потребама тржишта, економских услова и тиме поставља школу и образовни процес у функцију економских интереса.<sup>122</sup> Међутим, кроз развијање интегративног приступа настави уметничких предмета, иницира се „образовни процес који одговара потребама развоја, који продубљује и подстиче интелектуалну и емотивну равнотежу“.<sup>123</sup>

121 Lav Vigotski, *Psihologija umetnosti*, prev. Jovan Janićijević (Beograd: Nolit, 1975), 324.

122 Ива Суботић Краснојевић, „Потрага за методом (сликовне културе“, у: *Традиционално и савремено у уметности и образовању* (Косовска Митровица: Факултет уметности Универзитета у Приштини, 2018), 527–528.

123 Нав. дело, 528.

Испитивања односа уметности и васпитања можемо да пратимо од антике до савремених дана. Иако су расправе о учењу и подучавању, улози уметности у животу, значају за образовање и васпитање уопште, укусу, појму лепог, вредностима и естетици бројне, и даље нисмо сигурни да ли се бавимо уметничком едукацијом или васпитањем, естетским образовањем, образовањем за или у уметности, образовањем уметношћу, васпитањем односа према уметности и слично. То, заправо, значи да су различити филозофски приступи поимању природе уметности довели до генезе многобројних промишљања и теорија о односу естетског феномена и едукације, премда засад без доброг или, конкретније, сагласног одговора.

Савремено схватање образовања подразумева оспособљавање и обликовање појединца према некој, условно речено, идеалној слици, а која репрезентује оно какав човек треба да буде. Реч је о процесу којим се он не само култивише, већ и усваја знања, искуство и вредности заједнице којој припада. Посебну улогу тада има истицање образовног потенцијала уметности, јер она доприноси да се човек изрази у што већем распону својих могућности, уместо да његове компетенције буду врста робе чију вредност одређује тржишна логика.<sup>124</sup> Идеју да је „култивисање“, односно образовање засновано на уметности предуслов за остваривање човековог највећег потенцијала представио је још крајем 18. века Фридрих Шилер (Friedrich Schiller) у *Pismima o estetskom vaspitanju čoveka*.<sup>125</sup> Кључна Шилерова поставка на којој је заснивао своја размишљања, а која суштински представља критику Кантове филозофије, базира се на томе да човекова чулна и умна природа нису сукобљене, већ тај привид сукоба настаје када једна природа не влада сопственим подручјем, па друга преузима њену улогу. У таквим ситуацијама уметност има образовну мисију и успоставља склад између ума и чула у васпитанику. Уметност то чини тако што покреће слабе стране људске природе, а паралелно с тим слаби прејаке и доминантне. Она дакако није једина тековина културе која то може да учини, али је, према Шилеру, уметност најефикасније оруђе образовања.<sup>126</sup>

124 Saša Radojčić, „Vrednosti obrazovanja i umetnost“, *Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku* br. 142 (2014): 208.

125 Fridrih Šiler, „Pisma o estetskom vaspitanju čoveka“, u: *O lepom*, prev. Strahinja Kostić (Beograd: Book & Marso 2007).

126 Dušan Milenković, „Odnos obrazovanja, politike i humanističkih ideala u Šilerovim Pismima o estetskom vaspitanju čoveka“, u: *Хуманистички идеали образовања, васпитања и психологије*, ур. Бојана Димитријевић (Ниш: Филозофски факултет, 2015), 372.

Када већ помињемо едукацију, неопходно је напоменути да Шилер у *Писмима о естетском васпитању човека* не прави разлику између образовања и васпитања. Наиме, иако у наслову Шилеровог дела налазимо термин „васпитање“ („Erziehung“), по садржају писама може се рећи да његово учење заправо гравитира ка таквом разумевању образовања које се обично везује за немачки термин „Bildung“ и филозофске концепције Хумболта и Гетеа, иначе Шилерових блиских сарадника. Међутим, Шилер се ипак дистанцира од Хумболтове тежње ка институционалном заснивању образовања, као и од „Bildungs roman“, традиције која започиње са Гетеом, а према којој се појединац изграђује кроз лично искуство. Тако он утемељује образовање појединца, а пре свега уметника, на традицији других епоха. Шилер, осим тога, уочава да постоји разлика у образовању и васпитању уметника и осталих људи у некој заједници. У оба случаја, образовање се непосредно базира на рецепцији културних творевина, а разлику чини темељ на којем се образовање спроводи. Наиме, будући уметник усавршава своје стваралаштво проучавајући значајна дела претходних епоха, а потом креира сопствена, која служе васпитању и образовању не само његових савременика, већ и будућих генерација. При свему томе, уметници користе различите методе и нису повлашћени у друштву.<sup>127</sup>

Концепти уметничког образовања интригирали су и савремене истраживаче, попут рецимо Џона Дјуија (John Dewey), Елиота Ајзнера (Elliot Eisner) или Ханс-Георг Гадамера (Hans-Georg Gadamer).<sup>128</sup> Наиме, када се у последњој четвртини 19. века образовање издвојило као самостално поље проучавања, оно је своје почетне смернице добило из психологије. У свом семиналном чланку из 1906. године, Едвард Торндајк (Edward L. Thorndike) ту праксу детаљно анализира, указујући на значај психологије за развој образовања.<sup>129</sup> Међутим, његов оптимизам нису делили сви. Дјуи је, на пример, исказао резерву према томе шта наука може да да подучавању. Он није правио разлику између ликовне и корисне уметности, будући да је за њега уметност пре свега активност која расте и развија се. Тако је гледао и на учење – у центру образовног поступка мора да стоји активност.<sup>130</sup> Ипак, крајем прве четвртине 20. века Торндајково

127 Нав. дело, 369.

128 Radojčić, „Vrednosti obrazovanja i umetnost“, 209.

129 Edward L. Thorndike, *The Principles of Teaching Based on Psychology* (New York: A. G. Seiler, 1906), 6.

130 Више в. у: Jovana Milutinović. *Humanistički pristup vaspitno-obrazovnoj ulozi muzeja* (Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 2003).

схватање је превладало, па су према његовој визији студенти били сиров материјал за обраду.<sup>131</sup> Нажалост, утицај психологије на образовање у то доба допринео је томе да су се наука и уметност отуђили. Док се наука сматрала поузданом, уметнички процес није; наука је била когнитивна, уметност је била емоционална, наука је била поучна, уметност је захтевала таленат; наука је могла да се научи, уметност је била ствар талента; наука је била корисна, а уметност украсна.<sup>132</sup>

Елиот Ајзнер, један од водећих америчких мислилаца 20. века у домену уметничког образовања, резимирао је шест начина на које уметност може да помогне развоју образовања. Ајзнер је полазну основу пронашао у преокрету визије односа уметности и образовања, што је уочио код Херберта Рида (Herbert Read), енглеског историчара уметности, естетичара и песника. Наиме, Рид је сматрао да је задатак школе да кроз уметност ствара здраву, сензитивну и разбориту децу, јер се тако развијена креативност преноси на све сегменте људског деловања. Додатно је истицао когнитивне предности уметности посебно у развијању логичког мишљења, будући да су код деце истовремено повезани слика и мисао, односно осећања и мишљење.<sup>133</sup> Под појмом *уметник* ни Рид ни Ајзнер не подразумевају нужно сликаре и плесаче, песнике и драматичаре. Они ту мисле на појединце који су развили идеје, сензибилитет, вештине и машту креирајући резултат који је пропорционалан, добро изведен и креативан, без обзира на област у којој они стварају и раде.<sup>134</sup> Да би то додатно појаснио, Ајзнер пише да лепе уметности немају монопол над тим термином, јер у свакодневном животу, када желимо да похвалимо некога, често кажемо да је уметник у свом послу, било да је то столар или хирург, кувар или инжењер, физичар или учитељ.

Прву лекцију коју образовање може да научи од уметности Ајзнер дефинише као доживљавање квалитативних односа и доношење одлука. Када се ради на слици, песми или музичкој партитури, тај процес захтева успостављање квалитативних односа који при томе морају да задовоље неку одређену сврху. Уметник увек бира

---

131 Elliot W. Eisner, „Artistry in Education“, *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 47, No. 3 (2003): 374. <https://doi.org/10.1080/00313830308603>

132 Исто, 375.

133 Упореди: Vera Turković, „Moć slike u obrazovanju“, u: *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*, ur. Radovan Ivančević i Vera Turković (Zagreb: Hrvatsko vijeće InSEA, 2001), 66–67.

134 Elliot W. Eisner, „Artistry in Education“, 376.



неке односе из практично неограниченог броја могућности. Без обзира на то о којој грани уметности се ради, медијуми и сензорни модалитети се разликују, али формирање веза као феномен остаје. Другим речима, да би уметник успео, мора да види, односно да искуси квалитативне односе који настају у његовом стваралаштву и да креира судове о њима. Међутим, како ће се ти односи у делу организовати не подразумева одлуке које уметник доноси придржавајући се неке формуле. Нема правих одговора, нема оних чија се тачност може доказати, јер се у уметности судови доносе у одсуству правила. Тако уметност учи студенте да делују и да пресуђују у недостатку правила, да се ослањају на осећај, да обраћају пажњу на нијансу, да делују и процењују последице нечијег избора и да преиспитују, а затим доносе друге изборе.<sup>135</sup> Друга важна поука коју је Ајзнер формулисао односи се на одређивање циљева. У западним моделима рационалног одлучивања формулација циљева или стандарда је незаобилазна. У уметности то није случај, тако да је флексибилност нешто чему у образовању треба да тежимо.<sup>136</sup> Трећа лекција коју уметност може дати образовању јесте да су облик (форма) и садржај најчешће нераскидиви. Како се нешто каже, део је онога што је речено. Ајзнер се, образлажући овај став, позива на аритметику, наводећи као пример да се збир бројева 4 и 4 може изразити на готово бесконачан број начина. Без обзира на који то начин приказали, закључак је увек 8. Па ипак, у већини случајева када нешто радимо, односи форме и садржине су битни. Није свеједно како се пишу историје, како се говори детету, није свеједно да ли школа изгледа као фабрика или као дом.<sup>137</sup> Четврта поука је тесно повезана са трећом, јер не може се све што нам је познато артикулисати у форми предлога. Наиме, границе наше спознаје нису дефинисане границама нашег језика. Иако на западу постоји дуга филозофска традиција која подразумева да познавање било ког феномена значи да умемо да га формулишемо речима, поставља се питање да ли је заиста случај да оно што не можемо тврдити, не можемо знати. Пета лекција коју можемо научити из уметности тиче се односа између размишљања и материјала помоћу кога радимо. У уметности је јасно да како би настало дело, морамо размишљати унутар ограничења и приступачности медија који смо изабрали да користимо. Задатак уметника јесте да искористи могућности медија

---

135 *Ibid.*, 377.

136 *Ibid.*, 378.

137 *Ibid.*, 379.

како би реализовао идеју, а сваки материјал намеће своје специфичне захтеве.<sup>138</sup> Напокон долазимо до мотива. Они су у уметности осигурани естетским задовољством које доживљавамо кроз дело. Ипак, да ли је реалистична концепција образовања која користи уметност као коректив? Идеали су увек ван домашаја и по томе се ни образовање не разликује. Међутим, када је реч о образовању, облици размишљања које уметност подстиче и развија могу допринети унапређењу школе.<sup>139</sup>

Ревидирајући ова схватања из седамдесетих година прошлог века, Ајзнер је 2002. године свој концепт проширио на 10 лекција. Пошао је од тезе да уметност учи децу прављењу добрих процена о квалитативним односима. За разлику од осталог школског програма у коме преовладавају тачни одговори и правила, у уметности је важније просуђивање. Заправо, како проблеми могу имати више од једног решења, и на питања се може дати више одговора. У том смислу, уметност афирмише вишеструке перспективе. Такође, постоји много начина да се види и интерпретира свет који нас окружује, а у решавању проблема циљеви су ретко одређени и мењају се сходно околностима и могућностима. Уметност, међутим, учи децу да ограничење језика не дефинише границе нашег сазнања, да мале разлике могу имати велике ефекте, потом да се размишља помоћу материјала и о материјалу. Ајзнер је мишљења и да уметност помаже деци да науче и кажу и оно што се не може изразити, те да нам осигурава да доживимо искуство које нам не може пружити ниједан други извор. То искуство нам надаље помаже да откријемо опсег и разноликост онога што смо способни да осетимо. У том смислу, можемо закључити да место уметности у школском програму младима показује за шта одрасли верују да је стварно важно. С тим у вези, Ајзнер је забележио да је кључна вредност изучавања ликовне културе чињеница да уметност доприноси формирању индивидуалног искуства у разумевању света.<sup>140</sup>

У својој књизи *Art Education* Томас Манро (Thomas Munro), професор историје и филозофије уметности, диференцира уметничко и естетско васпитање. По овом аутору, естетско васпитање је шири појам и као такво представља саставни део општег образовања. Оно је неопходно, уколико желимо да разумемо уметност. Уметност пак

138 *Ibid.*, 380.

139 *Ibid.*, 381.

140 Elliot W. Eisner, „What the Arts Teach and How It Shows“, in *The Arts and the Creation of Mind* (London: Yale University Press, 2002), 70–92.

посматра као средство за развој стваралачких потенцијала појединца. У том контексту уметничко васпитање има уже значење и односи се на професију, односно професионално васпитање.<sup>141</sup>

Максиму „Васпитање, то је васпитати себе“ открио нам је у свом говору у једној немачкој гимназији Ханс-Георг Гадамер, 1999. године.<sup>142</sup> Реч је о једном од водећих тумача Хајдегерове филозофије и најзначајнијем експоненту херменеутике.<sup>143</sup> Феномени образовања и васпитања представљају константе Гадамеровог филозофског рада. Њих можемо уочити најпре у раним студијама о грчкој филозофији, када Платонову утопију назива „држава образовања“, преко радова из педесетих и шездесетих година двадесетог века, у којима заснива систематску форму филозофске херменеутике, а појам образовања третира као централни појам хуманистичке традиције, па све до позних чланака, у којима настоји да повеже херменеутику и практичку филозофију.<sup>144</sup> „Образовање као уздизање до опћенитости јест дакле људска задаћа. Оно захтјева жртвовање посебности оном опћем. Али жртвовање посебности негативно значи: суспрегнуће жудње и тиме слободу од њезинога предмета и слободу за његову предметност. [...] Хегел показује да је бит рада, умјесто трошења, обликовање ствари. [...] Рад је укроћена жудња. Тиме што формира предмет, дакле тиме што је несепично дјелатна и што ствара нешто опће, радна свијест уздиже се изнад непосредности својега опстојања до опћенитости или – како се изражава Хегел –:образујући ствар, она образује саму себе. Што он тиме подразумејева, јест ово: тиме што човјек стјече неко 'умијеће', неку вјештину, он добива властити осјећај о себи самоме. То што му се чини ускраћеним у несепичности служења, уколико се

141 Thomas Munro, *Art Education, It's Philosophy and Psychology* (New York: The Liberal Arts Press, 1956).

142 Jean Grondin, „Gadamer's Experience and Theory of Education. Learning that the Other May Be Right“, in *Education, Dialogue and Hermeneutics*, ed. Paul Fairfield (London: Bloomsbury Academic, 2011), 18.

143 Додатно в. у: Dieter Misgeld and Graeme Nicholson, eds., *Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history: applied hermeneutics*, trans. Lawrence Schmidt and Monica Reuss (Albany: State University of New York Press, 1992).

Реч је о збирци есеја у којима се Гадамер бави практичним питањима о недавној политици у Европи, о образовању и реформи универзитета и о улози поезије у савременом свету. Гадамер елаборира своја искуства у образовању и политици, дотичући се распада Вајмарске републике, ране франкфуртске школе, Хајдегера и нациста, универзитетског живота у Источној Немачкој, и перспективама Европе у наредним годинама. Публикација укључује и низ интервјуа које су њени уредници водили са Гадамером.

144 Saša Radojčić, „Образованје као облик hermeneutičkog iskustva“, *Norma* 15, br. 1 (2010): 10.

у потпуности подредио неком туђем смислу, постаје његово, уколико је он та радна свијест. Као такав, он у себи налази властити смисао и сада је сасвим исправно казати за рад: он образује.<sup>145</sup> Овако је писао Гадамер у свом семиналном делу *Истина и метода*, које заправо представља критику Кантове теорије укуса. Разрађујући Кантове и Шилерове идеје, али и Хегелов појам образовања, Гадамер критички посматра концепт естетске свести. Наиме, образована свест увек претпоставља неку врсту отуђеног духа и она подразумева општост. Естетска свест је, међутим, врста образоване свести која је у стању да се дистанцира од непосредних уметничких садржаја и да се ограничи на чисто формалне естетске квалитете уметничког дела. Естетска свест суштински томе и служи – она помаже да се ванвременски процењују уметничка дела, то јест њихов чист естетски квалитет.<sup>146</sup> Едукован човек је и неко ко поседује укус и такт, неко ко уме да прави свесне животне изборе и издигне се изнад приватних интереса. Под појмом укуса Гадамер је подразумевао способност да се разуме заједнички суд и начин сазнања истине.<sup>147</sup> Само тезу *истина је истина истине* филозоф поставља на основу искуства уметности. А како је суштинска карактеристика херменеутичког искуства чињеница да онај ко у таквом искуству учествује, захваљујући њему се и преображава, тако и искуство образовања постаје искуство самопреображаја.<sup>148</sup>

Налажење одговора на питање како објаснити везу између уметности и образовања интригирало је и наше истраживаче. О томе је међу првима писао Богомил Карлаварис још шездесетих година прошлог века. Своја истраживања формулисао је кроз два приступа – као васпитање за уметност и васпитање помоћу уметности.<sup>149</sup> Први приступ јавља се на прелазу у 20. век, инспирисан индустријском револуцијом. Наиме, како су уметнички елементи почели да бивају део индустријске производње, тако се јавила потреба да се грађани уметнички едукују. Приближавање уметности радничкој класи прерашће у неку руку у општи културни полет, под паролом: уметност за све и у свему. Естетско образовање неће бити само себи циљ. Напротив, васпитање за уметност служи промоцији и неких других вредности, попут национализма, патриотизма, потом за пропаганду и масовну

145 Hans Georg Gadamer, *Istina i metoda*, prev. Slobodan Novakov (Sarajevo: Veselin Masleša, 1978), 38–39, приступљено 10.10.2021. <https://media.oiiipdf.com/pdf/7e0e92ff-005c-4268-86a5-4793d177f380.pdf>.

146 Nebojša Grubor, „Hermeneutika ukusa. Gadamerova kritika Kantove estetike u Istini i metodi“, *Theoria* br. 3 (2016): 30.

147 Nav. delo, 27–28.

148 Radojčić, „Образовање као облик херменеутичког искуства“, 15.

149 Више в. у: Карлаварис, *Нова концепција ликовној васпитања*.

производњу.<sup>150</sup> Паралелно с овим, дешаваће се и педагошка трансформација, која ће пак бити иницирана „специфичним педагошким потребама: незадовољством интелектуалистичким и формалистичким карактером традиционалне школе, истицањем значаја активне улоге ученика у васпитно-образовном процесу и сл.“<sup>151</sup>

У дефинисању приступа који је окарактерисао као васпитање помоћу уметности, и Карлаварис, као и његов западњачки колега Ајзнер, полази од промишљања Херберта Рида. Он је, заправо, сматрао да уметност мора бити основа васпитања, јер ниједан други предмет није на тај начин свеобухватан. Основна грешка образовних система јесте то што негују *ratio* уместо емоције. Уметност је та која треба да сачува органску целовитост човека и његове психе и да у тренутку преласка из детињства у зрело доба задржи јединство свести, будући да је оно једини извор хармоније и индивидуалне среће.<sup>152</sup>

Од савремених аутора који су се бавили утврђивањем односа образовања, односно васпитања и уметности, ваља поменути Даринку Митровић и Оливера Гајић. Оливера Гајић се, као и њени претходници у земљи и иностранству, бавила терминолошким разјашњењима појмова. Иако су по њеном мишљењу појмови *естетско васпитање* и *васпитање уметношћу* веома блиски, они се не могу изједначити. Уметност јесте важно, али не и једино средство естетског васпитања, па је с тим у вези и естетско васпитање много шири појам. Ова ауторка, међутим, уводи и један нови појам – *васпитање односа према уметности*. Под њим подразумева развијање односа према уметности, који садржи њено доживљавање, разумевање, али и вредновање. Другим речима, васпитање односа према уметности представља васпитање способности препознавања квалитета и структурираности уметничких дела.<sup>153</sup>

Дефинисањем естетског васпитања бавила се три деценије раније и Даринка Митровић. Према њеном мишљењу, естетско васпитање јесте кључ за физички, сазнајни и морални развитак личности, будући да унапређује стваралачке способности, поспешује интересовања, проширује сазнања и утиче на емоције и осећања.<sup>154</sup>

150 Упореди: Pjer Burdije, „Klasna funkcija umetnosti“, *Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku* br. 32 (1976): 90–113.

151 Кораћ, „Хоризонтално учење...“, 22.

152 Herbert Read, *Education Through Art* (London: Faber and Faber, 1967), 70.

153 Оливера Гајић, „Педагошко-психолошке димензије естетског односа према ликовним уметничким делима“, *Насијава и васпитање* Год. 46, бр. 2/3 (1997): 241.

154 Даринка Митровић, *Савремени проблеми естетској васпитања* (Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, 1969).

На нашим просторима значајан допринос разматрањима односа уметности и образовања дао је и Саша Радојчић. Наиме, он спој образовања и уметности види у три облика: уметност у образовању, образовање за уметност и уметничко образовање. Реч је о сродним, али не и о истоветним праксама. Уметност у образовању се односи на употребу уметничких садржаја и поступака у наставном процесу. Када је реч о општем образовању, он прави разлику између обрађивања уметности у оквиру посебних школских предмета и ужих методичких поступака којима се садржаји уносе у наставни процес. Наиме, уметнички садржаји могу се користити у готово сваком предмету, од историје до математике.<sup>155</sup> Образовање за уметност јесте врста стручног или струковног образовања која се формално остварује у различитим уметничким школама, док је уметничко образовање филозофски појам инспирисан разним историјским концептима, од грчког традиционалног до идеје критичке филозофије о уметности. Уметничко образовање се посматра као интегрални приступ савременом образовању у кризи.<sup>156</sup>

Последњих година, у стручној литератури се најчешће среће термин *уметничко васпитање*. Поред тога, сагласје међу ауторима постоји и у тумачењу значаја и улоге уметности и васпитања у развоју личности. Тако већина истраживача сврху уметничког образовања и васпитања види у њеном утицају на друге сфере људских активности, будући да се јединственим формама изражавања и комуникације коју уметност пружа могу усвајати знања, развијати апстрактно и дивергентно мишљење, креативност, спонтаност, градити интуиција, имагинација.<sup>157</sup>

---

155 Radojčić, „Vrednosti obrazovanja i umetnost“, 209.

156 Nav. delo, 210.

157 Кораћ, „Хоризонтално учење...“, 24–25.

# 04

„Спонтаност маште деце се занемарује у школама или квари педагошким догматизмом. Многе такве тешкоће ометале су и образовање уметника.“

Рудолф Арнхајм, За спас уметности:  
двадесетшест есеја, Београд 2003, 9.

Има ли истине у Арнхајмовим речима? Да то утврдимо,  
помоћи ће нам историја уметничког образовања.





# Приче из давнина

*Прво промишљај знање, а појом праксу које оно диктира.*<sup>158</sup>

Од пећинских слика најранијих познатих цивилизација, преко украшавања домова, размишљања о одевању, па све до ритуалног плеса, осмишљавања церемонија или приповедања предака, улога уметности као базичне активности која чини човеково свакодневно искуство никако није занемарљива. Поред тога што нас дефинише као људска бића, уметничко изражавање је универзално за цивилизацију којој припадамо, део је културне еволуције и незаобилазан фактор у когнитивном развоју наше врсте. Прецизније, „уметност је неизбежни нус-продукт мимезиса – исконска и заиста људска, когнитивна адаптација која се догодила врло рано у праисторији хоминида и постала својствен знак људског ума“, писао је Тарнер.<sup>159</sup> Човек заправо има урођену потребу да прави ознаке и предмете, те да их тумачи у односу на свет око себе. Али, таква делатност има смисао и добија на значају искључиво у социјалном и културном контексту. У том смислу су уметничко стваралаштво, па сходно томе и ликовно образовање, друштвено конструисане активности.<sup>160</sup> Зато их владајуће елите не само подржавају, већ и подстичу, оног момента када

158 Leonardo Da Vinci: „Study knowledge first, and then follow the practice dictated by this knowledge.“ Prema: Arthur D. Efland, *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts* (New York: Teachers College, 1990), 29.

159 Mark Turner, *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity* (Oxford: Oxford University Press, 2006), 14, <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195306361.001.0001>.

160 Mary Ann Stankiewicz, „Constructing an International History of Art Education: Periods, Patterns, and Principles“, *The International Journal of Arts Education* Vol. 7, 1 (2009): 2.

уче да постоји политичка или економска корист. Како су се кроз време социјалне прилике и животне околности мењале, паралелно с тим изменама се трансформисала и методика уметничког образовања. Осврт на те промене, односно на историју ликовног образовања, послужиће нам да критички преиспитамо развој наставе и учења визуелне уметности у односу на културне, друштвено-политичке и научно-технолошке промене током времена.

Прва промишљања о нечему што ми данас зовемо или подразумевамо под уметношћу почињу давно, у време антике, када су њена улога, вредност и значај постали предмет интересовања древних мислилаца. Иако се за уметност тог доба може рећи да је била релативно цењена, из тог периода су се очувале само скромне информације о уметничком образовању. Врло мало података имамо о самим методима подучавања, али нам је, рецимо, познато да су сликарство и скулптура били занати сродни било ком другом, уобичајеном и свакодневном раду, као и да су играли минорну улогу у образовању потомака аристократије. Они који су живели од тога научили су занат у породичним радионицама, и тек ће у позном Римском царству владари почети да подржавају студије архитектуре, додељујући стипендије талентованим студентима. Тим чином ће бављење уметношћу добити бољи статус и постати каријера.<sup>161</sup>

Међутим, понешто и поуздано знамо, а то је да је још у 6. веку пре наше ере Питагора са Самоса, забележен у историји пре свега као математичар, размишљајући о бројевима домислио хармонију, то јест везу бројева и музике. Он је, наиме, сматрао да у целом свемиру влада ред бројева по коме се све креће и да они најверније изражавају суштину ствари и бића. Бројеви су стални и непроменљиви, а њихов склад скрива свет звукова и хармоније. Проучавајући лиру, стари грчки инструмент, Питагора и његови следбеници су открили да су музички интервали пропорционални дужини жице и да не зависе од њене апсолутне дужине. Примењујући своја сазнања на ширу слику света, питагорејци су дошли и до закључка да су тонови у директној пропорцији са удаљеношћу небеских тела. Према њиховом схватању, Сунчев систем се састојао од десет планета које су се кретале у круговима око централне ватре, а свака од тих планета производила је свој звук у зависности од тога колико је удаљена од центра. У тој такозваној музици сфера, оне ближе стварају дубље тонове, а даље и брже сфере стварају више тонове. Питагора није остао усамљен у својим идејама. Мисао да ће исти разломци бити једнако угодни уху

161 Bernard S. Myers, *Encyclopedia of World Art* (New York, McGraw-Hill 1959–1968), Vol. 4, 557–571; Vol. 8, 141–143.

колико и оку заступали су и Платон, Плотин, Свети Аугустин, а вероватно ју је најдиректније примењивао у својим пројектима Леон Батиста Алберти<sup>162</sup> (Leon Battista Alberti), ренесансни архитекта, сликар, песник и теоретичар уметности.<sup>163</sup>

Па ипак, када се говори о почецима уметничког образовања, најчешће се као зачетници наводе Платон и Аристотел. Идеје о уметности и образовању које су ова двојица филозофа заступали појављују се углавном у политичким памфлетима које су писали. То и не чуди, будући да се, барем из њихове перспективе, ради о темама које утичу на опстанак заједнице. Платон и Аристотел нису ценили уметност искључиво због њених естетских квалитета, већ због дидактичког утицаја који је могла да има као значајан елемент културног и уопште друштвеног развоја.

Платон је средином 5. века пре нове ере почео да се бави образовањем за душу. Верујући да уметничка едукација зависи од њене сврхе, упозоравао је на штетан утицај лоше музике, као и поезије која креира лажне митове.<sup>164</sup> Но, за нашу тему, најважнија су Платонова размишљања која је дао у свом спису „Држава или о праведности“.<sup>165</sup> Наиме, после владавине Перикла, прилике у Атини су биле узбуркане ратовима и дезинтеграцијом друштва. Тада се јавља група филозофа-учитеља које данас називамо софисти<sup>166</sup>, а чија је улога била да кроз уметност убеђивања, односно реторику, припреме младе нараштаје за политичке лидере. Запостављање одређених вредности у њиховим поукама, попут култивисања грађанске свести, мучило је Сократа

162 Још у 16. веку, немачки астроном, математичар и астролог Јохан Кеплер (Johannes Kepler) тражио је начин да прикаже овај Питагорин систем хармоније сфера, али је уз помоћ данског астронома Тиха Брахеа (Tycho Brahe) дошао до изузетних астрономских открића, која познајемо као три Кеплерова закона.

163 Ове пропорционалне односе могуће је видети исписане на табели коју држи један од ликова на познатој Рафаеловој слици „Атинска школа“. Више в. у: William Enfield, *History of Philosophy: From the Earliest Times to the Beginning of the Present Century; Drawn Up from Brucker's Historia Critica Philosophiæ* (London: William Baynes & R. Priestley, 1819), 409–410.

164 Vera Turković, „Umjetničko obrazovanje u tranziciji: Likovno obrazovanje u Europskom obrazovnom sustavu“, *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi* Vol. 10 No. 18 (2009): 13.

165 Platon, *Država*, prev. Albin Vilhar i Branko Pavlović (Beograd: Bigz, 2002). Доступно на: <https://svetlogike.files.wordpress.com/2013/12/platon-drzava.pdf>

166 Упркос томе што су виђења софиста била усмерена ка интересима владајуће класе, њихова размишљања су допринела развоју педагогије. Они су, наиме, истицали потребу за успостављањем целовитог система образовања, којим би се људи бавили професионално, а које би почињало од најранијег узраста. Више в. у: Milena Orlović-Potkonjak i Nikola Potkonjak, *Pedagogija I deo* (Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1981).

и Платона, те мотивисало потоњег да напише *Државу*, као предлог модела реформе друштва кроз образовање оних којих треба да га очувају. Платон је сматрао да држава не треба да буде ни наследна аристократија, нити у рукама богатих, већ да њом треба да управљају најспособнији, најмудрији, односно они који су едуковани.<sup>167</sup> Део интегралног образовања те елите била је и уметност. Но, према Платоновом схватању, уметност је била непоуздани извор сазнања, јер не показује истину. Он је то сликовито и објаснио. Читав свет састоји се из идеја. Тако, на пример, имамо идеју кревета. Онда га столар направи и кревет постаје реалан. Међутим, када га сликар наслика, добијемо имитацију имитације. Слика је предалеко од идеје и због тога пружа мање поуздано знање. Као таква, уметност је подложна грешкама.<sup>168</sup> Поставља се, међутим, питање због чега се Платону чинило важним да уметност приказује истину, а с тим у вези, логично, и зашто му је било значајно да докаже да она то не чини? Одговор можемо потражити у друштвено-политичким околностима које су обележиле његов живот. Наиме, реч је о периоду огромних промена у грчкој култури. Стотинама година раније, песнике попут Хомера су сматрали главним изворима мудрости, истине и сазнања, док се ученим човеком сматрао онај који је могао течно да рецитије *Илијаду* и *Одисеју*, по сећању. У претходним редовима смо већ навели да је реч о вештини коју су софисти преносили својим ђацима, али овде додајемо још једну важну ставку – они су за то добијали одређену надокнаду. Платон и Сократ су у учењу памћења и реторике препознали опасност, јер би амбициозни политичари могли да их злоупотребе и захваљујући томе да се прикажу другачијима него што јесу. Платон је зато инсистирао да држава треба да се формира на новим темељима, на рационалном преиспитивању и разуму као врховном арбитру доброг и моралног. Уметност, уочио је Платон, не исказује свој пуни потенцијал ако је само лепа. Дrame које приказују мудре и скромне личности не изазивају емоције код публике. Стога Платон фаворизује поетике које за тему имају изузетке у понашању, а као пример наводи Медеју, мајку која убија своју децу или Клитемнестру, која прави заверу да убије мужа.<sup>169</sup> „Јер, не смемо допустити да се наши чувари надахњују рђавим ликовима узимајући свакодневно и неопажено од свуда помало, као стока на лошем пашњаку, таложећи тако у својој души велико зло. Морамо тражити такве ствараоце који ће у својим срећним склоностима бити способни да изразе лепоту и

167 Platon, nav. delo, (VII 540), 234–235. (VII 540).

168 Nav. delo, (X 597), 297–298.

169 Nav. delo, (X 605), 307–308.

природу оног што уједно има и леп облик и моралну вредност. На тај начин ће наши чувари, као да бораве у здравој средини, моћи да се надахњују свим оним што од лепих дела допире до њихових очију или ушију, као ваздухом који из погодног боравишта доноси добро здравље. Тако ће они већ од најранијег детињства бити неприметно усмеравани ка сличности, пријатељству и складу са оном речју која се залаже за лепо.<sup>170</sup>

Надовезујући се на Платона, Аристотел у 4. веку пре нове ере пише *Полиџику*, истичући естетско образовање као неизоставни сегмент учења слободног човека. Таква едукација омогућава не само уживање у лепом, већ и спознају лепог у природи и уметности. И *Полиџика* и *Држава* су давале предност традиционалном образовању и настале су као покушаји да се спречи урушавање старих вредности у грчким полисима. Ипак, читајући Аристотела можемо закључити да су се њихова схватања доста разликовала. За Аристотела није постојао одвојен свет форми, све ствари у природи су биле универзалне. За Платона је уметнички процес подразумевао копирање нечега што већ постоји, копијом која никада не може заменити модел. У том смислу је Платон уметнике видео искључиво као „инструменте“ у рукама муза, који немају право сазнање, нити свест о својим поступцима. Насупрот томе, за Аристотела је уметник био онај који је вешт у прављењу имитација.<sup>171</sup>

Аристотелова *Полиџика*, такође, доноси детаљно образложење васпитног значаја уметности и у том смислу представља један од најстаријих познатих текстова о разлозима уметничке едукације. У њој се наводе четири поља образовања – читање и писање, гимнастичке вежбе, музика, а понекад и цртање. Читање, писање и цртање оправдавају се њиховом корисношћу за живот; гимнастички тренинг способношћу да улива храброст. Међутим, за Аристотела је остала недоумица зашто су наши преци изучавали музику. „Постоје четири предмета које обичавају предавати: писање и читање, тјеловјежба, гласба и у неких као четврто – писање. Писање и читање те писање сматрају кориснима за живот на више начина, а тјеловјежбу као оно што придоноси мужевности. Што се тиче гласбе могао би ткогод двоумити. Јер данас се људи њоме баве углавном ради ужитка, док је она изворно укључена у одгој због тога што сама нарав захтијева, како је често речено, не само да се исправно послом бавимо него и да можемо лијепо уживати у доколици. Она је, наиме, почело свих ствари, да то о њој још једном кажемо. Ако је пак обоје потребно,

170 Nav. delo, (III 400–01), 82–84.

171 Efland, *A history of art education*, 15.

али је боље изабрати доколицу него запосленост, и доколица је сврха, ваља истражити што треба чинити у доколици. Зацијело не бавити се игром, јер онда би нам сврха живота морала бити игра. Ну ако је то немогуће, и ако се играма треба служити више међу самим словима (јер оному који се труди треба отпочинка, а игра је породи отпочинка, док запосленост бива с трудом и напором), због тога игре треба уводити у згодно вријеме, како би послужиле као лијек. Јер такво је гибање одлануће души, те отпочинак због ужитка.<sup>172</sup> Тако су временом музика и гимнастика изгубиле важан статус у образовању младих, па се као вредности хеленизма нису „запatile“ ни касније у Риму.

Иако је и у антици постојао култ мецена и улагано је у уметност, њени творци нису били толико цењени као у ренесанси. Често се у литератури пореде Перикле, за чије је владавине изграђен Акропољ и Лоренцо Медичи (Lorenzo de' Medici). Но, то је само донекле тачно, јер Медичи није био само поручилац и колекционар – он је подстицао младе уметнике да развијају своје таленте, а такође је и сам био заинтересован да учи о уметности. У доба хеленизма, патрони су били Александар Велики и Птоломеј, а трезорирање уметничких дела и рукописа постаје устаљена пракса. За време хеленизма почињу часови цртања, посебно у 4. веку пре наше ере у Сикиону, под утицајем Апелесовог учитеља Памфила, а одатле су се уз музику и гимнастику ширили по читавој Грчкој. Аристотел о цртању пише као о додатном предмету који су ученици имали уз књижевност, гимнастику и музику, међутим, већ век касније то постаје обавезни предмет, а учитељ цртања редовни члан професорског тима. Неколико стотина година касније, односно у 2. веку пре нове ере, у појединим регијама цртање је било један од предмета на школским испитима. Мало се зна о томе како се тачно цртање предавало, али се претпоставља да су ђаци учили да цртају угљем и да сликају на дрвеним плочама, као и да су то радили на основу живих модела. Хеленистичка култура и уметност је у Риму око 200. године наше ере била питање престижа, поседовање уметнина аутоматски је значило да је власник човек од укуса и познавалац културе. Међутим, статус уметника је и даље даље био исти као онај у пуког занатлије.<sup>173</sup>

Почеци организоване наставе у домену уметничког, односно ликовног образовања у Риму везују се за владавину цара Августа, када се оснивају градитељске школе за младиће до 18 година. У тим школама посебан статус су имали педагози који су предавали сли-

172 Aristotel, *Politika*, prev. Tomislav Ladan (Zagreb: Globus, 1988), 257.

173 Efland, *A history of art education*, 9.

карство.<sup>174</sup> У доба Цицерона, образованим Римљанином се сматрао онај кога су подучавали Грци. По његовом мишљењу, сврха образовања јесте да производи вештог говорника који може практично да користи држави. Прави говорник мора имати добар морални карактер, широку културу и способност убедљивости. Да је реторика као вештина главна припрема за грађанску службу била је кључна теза Цицеронових размишљања. Међутим, временом ће она почети да служи као средство личне промоције, чиме се ригорозан образовни програм за који се залагао претворио у чисту формалност.<sup>175</sup>

Племићка традиција сакупљања уметничких дела, коју смо поменули као постојећу праксу хеленистичког доба у Грчкој, била је присутна и у Риму, у којем су бројни скулптори живели од прављења копија грчке уметности.<sup>176</sup> У Плутарховим текстовима могу се наћи подаци како су поједини припадници високог сталежа неретко ангажовали Грке да им уче децу сликању. Аристотеловске идеје тада излазе из моде, док су Платонове, посебно оне које се тичу мистике, и даље признате. У 3. веку Плотин развија филозофију лепоте, засновану на Платоновом схватању инспирације. Веровао је да је надахнути уметник онај који не представља само предмете онаквима какви јесу, већ може да их допуни тамо где је природа заказала. У том смислу је уметност и надоградња, а не само имитација. С тим у вези, лепота се дефинише као отелотворење идеалне форме, али се на њу гледа и као на нешто више од извора задовољства. Упркос томе, не само што ће у позним годинама царства уметност постепено ишчезавати из образовних програма, већ ни визуелне уметности као тема неће бити присутне у расправама о едукацији.<sup>177</sup>

Након пада Рима, уметничка делатност је стагнирала, као уосталом и привреда, размена, трговина и путовања. У таквој атмосфери, патроната је све мање, постепено ишчезавају и занатске радионице, а црква ће касније настојати да искорени све видове паганизма. Међутим, није само уметност доживела крах, слично се дешавало и са образовањем. Како је запостављање едукације довело до опадања нивоа писмености, самим тим потреба за уметношћу се поново буди, јер слике сада постају *Библија* за неписмене. Након Никејског сабора

174 Nada Grgurić i Marijan Jakubin, *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje* (Zagreb: Educa, 1996), 15.

175 Nav. delo, 18.

176 Више о историји колекционарства у: Milica Božić Marojević, „Kolekcionarski impulsi: istorija ideje o sakupljačima i njihovoj recepciji“, *Glasnik Narodnog muzeja Crne Gore* br. 2 (2005/2006): 185–196.

177 Efland, *A history of art education*, 18.

325. године утире се пут ка проширеној употреби уметности – она прераста у средство за пропагирање вере.<sup>178</sup>

Уметност је у средњем веку била тесно повезана са манастирском делатношћу, па је тако образовање подређено хришћанском идеалу и свеprisутне су морализаторске теме. Доминира учење хришћанских догми напамет, а знање се своди на оно што говори учитељ, јер се инспиришу моделом *magister dixit*. Пошто је идеја васпитања заправо подразумевала припрему за живот после смрти, није се водило рачуна о потребама ученика нити о неговању и подстицању њихових способности.<sup>179</sup> У раним монашким школама образовни садржај је био веома рудиментаран, намењен искључиво томе да припреми монахе за монашки живот. Од почетника се захтевало да науче да читају како би могли да проучавају свете текстове, да пишу не би ли копирали рукописе, потом да певају, и, коначно, да савладају аритметику, како би могли да рачунају црквене празнике. Касније је наставни план и програм садржао седам слободних уметности.<sup>180</sup>

Током средњег века настали су бројни приручници које су правиле занатлије, не би ли колегама и следбеницима олакшали производњу појединих предмета. Иако је већина њих преношена усмено, на основу оних који су преписивани имамо увид о садржају – фокус је био на „рецептима“, односно саветима како нешто створити и које моделе пратити као узоре. Један од најпознатијих и у то време најчешће коришћених јесте Хераклов напис о бојама и уметности Римљана. Реч је о аутору који је вероватно живео у другој половини 11. века и који читаоцима представља методе за припрему боја за илуминирање рукописа, третирање стакла, злата, али и технике рада с каменом. Он је, дакако, понешто преписао и од Плинија, међутим, није се бавио само технологијом и рецептима, нити читањем античких текстова, већ је посматрао и саме предмете. Шта више, он користи непосредан стил изражавања у којем уметницима чак и сугерише да пробају одређене технике, како би се уверили у њихову вредност и квалитет. Стога што, како истиче, није писао ни о чему што прво није сам пробао. То нас додатно уверава у тачност схватања о којем се одувек спекулисало, а то је да занатлије нису само копирале претходнике, него су осмишљавале и испробавале нове материјале и технике.<sup>181</sup> О мисији и визији уметности проналазимо и касније списе.

178 *Ibid.*, 19–20.

179 Више в. у: Milena Orlović-Potkonjak i Nikola Potkonjak, nav. delo.

180 Efland, *A history of art education*, 20.

181 Caecilia Davis-Weyer, *Early Medieval Art, 300–1150: Sources and Documents* (Toronto; London: University of Toronto Press in association with the Medieval Academy



Занимљив је онај који нам је остао из прве половине 12. века, а у којем аутор Теофил пише појединости које се тичу чак и изгледа радионице, потом какве клупе треба да буду на којима мајстори седе, али и како начинити адекватне алате и други прибор за рад.<sup>182</sup>

Временом ће у многим манастирима почети да се развијају радионице, које су у неку руку биле манастирске уметничке школе. Интересовање за њих је било зачуђујуће велико. То је понекад ишло до тле да би владари, попут, рецимо, енглеског краља Алфреда Великог (Alfred The Great), доводили талентоване уметнике монахе из других средина, како би им помагали да формирају такве радионице. И сам поменути краљ био је вешт у уметничким занатима и подучавао је раднике у радионици. Иако формиране при верским установама, ове школе су имале, пре свега, образовну функцију и из њихових редова су се регрутовали уметници не само за духовне, већ и за дворске, односно световне послове. У том смислу се највише истицао немачки град Хилдесхајм, стекавши углед центра романичке уметности захваљујући (данас светом) Бернварду, који је био бискуп крајем 10. и почетком 11. века.<sup>183</sup> Бернвард је био веома образован, посебно за своје доба. Едукацију је стицао интрнационално – путовао је у Рим и Париз, а основао је и руководио златарском школом која је била позната широм Европе. Био је изврстан сликар, али и колекционар који је формирао музеј, који је служио поучавању ученика.<sup>184</sup>

Промене социјалних околности обележиле су читав 11. век. Наместо манастирских заједница цветају вароши и уздиже се живот у градовима. Путовања су сада лакша, бржа и безбеднија, што доприноси, између осталог, развоју трговине, привредној грани која за уметнике сменом друштвеног поретка поприма све већу важност. Позни средњи век био је време оснивања гилди, удружења припадника истог заната. Идеја водиља струковног удруживања била је да се осигура да сви чланови имају једнак број поруцбина. Поред тога, цехови су играли водећу улогу у контроли шегрта, ученика и генерално у приступу знању. Наиме, није свако могао да буде ученик, па

---

of America, 1986), 175; William Eamon, *Science and the Secrets of Nature: Books of Secrets in Medieval and Early Modern Culture* (Princeton: Princeton University Press, 1994), 35.

182 Davis-Weyer, *Early Medieval Art...*, 176.

183 Efland, *A history of art education*, 22.

184 Више о значају оснивања и могућностима коришћења збирки у школама в. у: Milica Božić Marojević, „Univerzitetsko nasleđe kao/u proces/u obrazovanja: predlozi za efikasniju profesionalnu edukaciju“ у: *Teorija i praksa nauke u društvu: od krize ka društvu znanja sa obeležavanjem 40 godina katedre za nastavu hemije* (Beograd: Hemijski fakultet, 2012), 51.

сходно томе, није свако могао да буде ни учитељ. Таква активност била је привилегија искључиво мајстора. Школовање уметника и занатлија почињало је најчешће у 13. или 14. години и трајало је наредних шест. Родитељи су некада морали да плаћају мајстору за подучавање, а талентованији ђаци су добијали и плату. По завршетку обуке, постојала је пракса и да им се додели сертификат на основу „ремек дела“ које су израдили.<sup>185</sup>

Ченино Ченини (Cennino D' Andrea Cennini), италијански сликар пореклом из Сијене, у свом трактату о сликарству „Il Libro dell' Arte“, односно *Књизи о уметности*, у 189 поглавља описује природу уметничких материјала и начине на које их треба третирати у различитим сликарским техникама. Поред тога, даје упутства за обуку шегрта у којима фаворизује копирање (мајстора или његовог помоћника) као наставни метод, а успешност ученика мерио је нивоом реалности имитације. У књизи се могу наћи детаљни описи сликарских техника, почев од тога како направити угљене штапиће паљењем гранчица, па до припремања различитих сликарских пигмената. Важан допринос Ченинијеве публикације лежи у примени модела из природе у сликарству. Наиме, он је тврдио да уколико сликар жели да представи неку планину, то ће најбоље урадити уколико одређено време посматра природу. С тим у вези такође препоручује да сликар понесе комад стене у атеље и на основу њега покуша да реконструише планину. У случају да жели да слика дрвеће – понеће гранчице, а када је реч о приказивању река, у томе ће му помоћи узимање воде. Ова књига је значајна, те и данас има примену у рестаурацији, посебно дела из средњег века, будући да се у њој налазе детаљни подаци, како о припреми, тако и о употреби средњовековних материјала.<sup>186</sup>

Ренесансни полет у свим животним сферама нам доноси нови преокрет у домену едуковања. Како се у том периоду мења поглед на човека и на свет око њега, паралелно с тим тече и промена схватања ликовног образовања и педагогије уопште. Филозофија ренесансне едукације се формирала на учењу класичних наука и читању извора, првенствено античке књижевности, укључујући и упознавање са њеном историјом и филозофијом. Наглашава се важност естетског образовања, поучава се о лепоти архитектуре, поезије, драме, развија

185 Efland, *A history of art education...*, 23.

186 Cennino D' Andrea Cennini, *The Craftsman's Handbook. The Italian „Il Libro dell' Arte“*, trans. Daniel V. Thompson, Jr. (New York: Dover Publications, Inc, by Yale University Press, 1933). Ченинијева књига у енглеском преводу доступна је на сајру: <http://www.noteaccess.com/Texts/Cennini/>

свест о идентитету, односно о сопственој култури, као и њеној вези са традицијама прошлости. О томе је највише писао италијански песник Петрарка (Francesco Petrarca). Обогаћивање садржаја о којем се учи прати и пораст заинтересованости за изучавање природних наука. Пошто се све више прелази у домен световног, не образују се само професионалци или привилеговане класе, већ се истиче да је образовање вредно и важно за све.<sup>187</sup> Хуманистичка едукација је тријумфовала успостављањем нових радионица које су имале већи потенцијал од манастирских. Фокусирале су се на обнављање класичног интелектуалног наслеђа италијанских научника. Војводе зато оснивају институције налик средњим школама, на којима ће се касније базирати и немачке гимназије, француски лицеји, као и школе у Енглеској. Познате су биле оне у Фиренци, Падови и Верони, а најугицајнија је била у Мантови и водио ју је Виторино да Фелтре (Vittorino da Feltre). Образовање се разликовало од средњовековног, јер је подразумевало читање литературе, а не искључиво усмена предања. Пред крај 15. века Козимо (Cosimo de Medici), а касније и Лоренцо Медичи, доводи у фирентинске школе учене хуманисте на челу са Марсилиом Фичином (Marsilio Ficino), који је иначе заслужан за преводе и редактуру Платонових дела. Учитељи попут њега одиграли су водећу улогу у уздизању статуса уметника у друштву и вредновању њихових дела изван домена занатског.<sup>188</sup>

Идеје хуманиста најјучљивије су на новој архитектури која је била инспирисана античким споменицима. Другачији положај човека показује и Рафаелова (Raffaello Santi da Urbino) *Атинска школа*, а хуманистички постулати су описани и у Албертијевим трактатима. Три начела која чине основу његових промишљања уметности и архитектуре јасно одражавају промене слике света. На првом месту, сматрао је Алберти, слика треба да изазове осећај просторне и историјске актуелности користећи комбинацију перспективе и система пропорција и скала које се формирају на основу људске фигуре. Потом слика треба да приказује историјске догађаје или драмску ситуацију или историјску епизоду из класичне књижевности или Библије. Коначно, конкретну тему треба разрадити одговарајућом употребом боје, светлости, пропорција и композиције како би се представила жива, визуелна драма која би подучавала, ужасавала, годила или сугерисала неко понашање гледаоца. Сврха рада се постиже када гледаоца покреће на моралну или верску

---

187 Efland, *A history of art education*, 27.

188 Nav. delo.

акцију. Дела која досежу овај циљ оличавају истински хуманистичку концепцију уметности.<sup>189</sup>

Истичући свестрано образовање као идеал за уметнике, Алберти, али и Леонардо су у текстовима које су писали доводили у сумњу адекватност уметничке едукације коју надгледају искључиво цехови. Премда није било сумње да је таква практична обука неопходна, будући да осигурава висок ниво вештине и занатства, радионице ипак нису биле на том нивоу да су могле ученицима да пруже задовољавајући ниво свестраних сазнања на којима је Алберти инсистирао. Нови друштвени статус артиста у центрима попут Фиренце, као и успеси које су постизали Леонардо и Микеланђело (Michelangelo Buonarroti), у уметницима су пробудили жељу да реализују сопствене унутрашње визије. Осећали су се слободнима да траже покровитеље, те да путују и раде на различитим дворовима и за различите наручиоце, упркос томе што су прописи еснафа од давнина ограничавали такве активности.<sup>190</sup>

Међутим, важно је напоменути да прве академије нису биле школе у класичном смислу, где је постојао одређен курикулум који је спроводио наставник. Ренесансне поуке су се базирале на окупљањима уметника различитих генерација који би заједно цртали или гледали демонстрацију неке нове технике. Понекад би дискутовали и о теоријским принципима, математици, односу према природи, анатомији и слично. Другим речима, програм обуке се темељио на савременим теоријама у настајању, а литература најчешће наводи Леонарда и његове трактате као зачетнике таквог образовања. Академије, односно школе које су подучавале заинтересоване да се пласирају у сферу ликовних професионалаца, јављају се у 16. веку и то су уједно прве институције у којима се полазници систематски поучавају у домену уметности.<sup>191</sup> С тим у вези неопходно је нагласити да, иако је реч о раздобљу у којем се занатство јасно раздваја од уметности, паралелно с тим појављује се нов образовни проблем. Будући да се уметник доживљава као гениј, како га заправо треба едуковати?

Одговор на ту недоумицу покушао је да пружи Ђорђо Вазари (Giorgio Vasari), основавши *Accademia del Disegno*. Иницијатива да се оснује поменута Академија била је подстакнута атмосфером у којој се осећало да је период великих мајстора и значајних открића дошао

189 Додатно в. у: Antoni Blant, *Umetnička teorija u Italiji 1450–1600*, prev. Angelina Milosavljević-Ault (Beograd: Clio, 2004)

190 Efland, *A history of art education*, 28–30.

191 Nada Grgurić i Marijan Jakubin, nav. delo, 16.

и прошао. Леонардо и Рафаело су били мртви, а Микеланђело је био старац чија су највећа остварења одавно већ била иза њега. Вазари је покушао да развије правила за уметност, заснивајући их на открићима ових мајстора уместо на посматрању природе каква је била дотадашња пракса. Тако Вазари уметност поставља као дисциплину са систематичним методама и наставом. Другу установу коју ваља поменути под називом Академија светог Луке основао је у Риму 1593. године Федерико Цукари (Federico Zuccari), уз подршку кардинала Боромеа. Готово истовремено школу отварају и браћа Карачи (Caracci) у Болоњи. Њихова академија се разликовала по томе што је реч о приватној образовној установи. Школе тог типа биће честе у Италији 16. века.<sup>192</sup>

Расположење самопоуздања, које је било тако својствено ренесанси, у којој човечанство све што се ствара мери према сопственој слици, у 17. столећу уступиће место сумњи и преиспитивању. Упркос томе што су раскол у цркви, ратови и друштвени преврати означили крај ренесансе, они ипак нису подразумевали повратак на духовне погледе средњег века. Друштво се уместо тога окренуло политичком апсолутизму, али и разуму и науци. Успоном емпиријских наука аристотеловски систем учења ће у потпуности ишчезнути, а филозофи који ће тада имати доминантну улогу јесу Роџер Бејкон (Roger Bacon) и Џон Лок (John Lock). Таква атмосфера утицаће и на наставу уметности до краја 19. века. Важни датуми у овој епохи омеђени су оснивањима двеју институција – Академијом сликарства и скулптуре, која се формира се у Француској 1648, и Академијом архитектура из 1671. године.<sup>193</sup> Улога уметничког стваралаштва није била само удовољавање краљевим захтевима, машти или улепшавање његовог окружења. Архитектура, музика, сликарство и скулптура плански и систематично су употребљавани за изградњу његовог имиџа славе и величине. То је била стратегија која је служила потврђивању божанског наслеђа краљева, али је истовремено представљала и начин да Француска буде лидер у Европи. Уметност у Француској је на тај начин попримала обриси политичке пропаганде. То се дакако не дешава први пут – некада раније је уметност контрареформације имала задатак да промовише цркву.

Француска Академија сликарства и скулптуре се оснива на таласу бунта француских уметника против рестрикција гилди које су биле задужене за сликаре и скулпторе у Француској још од 13. века.

192 Efland, *A history of art education*, 32–33.

193 *Ibid.*, 35.

Иако је монархија већ крајем 16. столећа препознала да цехови опструирају развој не само нових индустрија, већ и Париза у целини, оне за владавине Луја XIII поново јачају и остварују све веће привилегије. Њихов утицај је био толико снажан да су били у стању да забране увоз уметничких предмета из иностранства, а самовоља је ишла дотле да су бранили и рад страним уметницима. Решивши да им се супротставе, дворски уметници који нису припадали ниједном цеху оснивају Академију. Њен програм се састојао од учења геометрије, архитектуре, перспективе, аритметике, анатомије, астрономије и историје. Студенти су имали предавања, али и часове цртања према моделу чак два сата дневно.<sup>194</sup> Сликар Шарл Лебрен (Charles Le Brun) био је главни идеолог програма и задужен за управљање школом, а сви професори су били у обавези да задају моделе, обезбеђују цртеже које ће студенти копирати, као и да поправљају грешке на радовима. До 1663. године сви дворски сликари су морали да се придруже Академији, а не учланити се значило је губитак предности које је доносило покровитељство. Треба, притом, истаћи да су привилегије чланова Академије биле огромне, због чега се похађање посматрало више као част него као обавеза. Утицај и домети ове школе били су заиста импозантни. Наиме, будући да су њена правила практично третирана као закон и сви су их поштовали, академија је диктирала естетске каноне тога доба. А како су уметници били део државног апарата, њихова остварења су надгледали краљеви министри.<sup>195</sup>

Обука на Академији је формално била подељена на нижи и виши разред. Ученици нижег разреда морали су да копирају цртеже професора, док су у вишем цртали на основу живих модела. Професори су се концентрисали на пружање теоријских знања студентима, а техничку обуку су добијали у атељеима уметника. Наравно да је краљ, као патрон, више био заинтересован да ограничи и контролише теорију, него праксу. Зато су студентима сугерисане теме, мотиви, митови и алегорије којима се креирала одређена слика света и подржавала монархија. У том смислу велики је значај придаван предавањима, а посебно часовима перспективе. Шамбреј (Freart De Chambray) објављује 1662. године правилник о томе како треба да изгледа идеална слика *L' idee de la perfection de la peinture*, у којем кроз категорије попут инвенције, пропорције, боје, израза и композиције оцењује слике. То није био једини правилник, нешто касније појавиће се још два. Први, под називом *Разговори о живојој и*

194 Студенти нижих година су копирали према цртежима, док су они искуснији цртали директно моделе. Неки су цртали и по гипсаним одливцима.

195 Efland, *A history of art education*, 37.

*ragu најеминентнијих сликара*, саставио је Андре Фелибјен (André Félibien) 1666. године и у њему је покушао да успостави хијерархију међу различитим жанровима сликарства. На његовој скали, на дну се налазила мртва природа, потом су следили пејзажи, те слике са животињама. На врху су биле представе важних историјских догађаја. Други приручник је из 1708. године и дело је Рожера де Пила (Roger de Piles). Он је рангирао сликаре на основу тога колико су се повиновали правилима академије, користећи скалу од 0 до 80. Занимљиво је да су на листи Микеланђело и Дирер (Abrecht Dürer) били прилично ниско. У мору литературе из тог периода свакако се истиче и теорија израза коју је развијао, а потом и публикувао Лебрен. Базирајући истраживања на картезијанској психологији, он ће написати *Expression des passions* 1698. године, с намером да служи као извор модела студентима када треба да нацртају одређене експресије.<sup>196</sup>

Тренд да је уметничко образовање намењено свима наставља се и у 17. и 18. веку. О томе пишу бројни педагози, па су цртање и сликање све присутнији у школским курикулумима. Међу њима се посебно истиче Јан Амос Коменски (Jan Amos Komenský), чешки педагог и научник, иначе и оснивач дидактике, који је тврдио да је сликање темељ уметности, као што је скелет потпора телу. Будући да је био и учитељ, своје концепције је проверавао и у пракси. Његова филозофија образовања и васпитања делимично се базирала на натуралистичким ставовима Френсиса Бејкона (Francis Bacon). Ипак, Коменски није успео да се ослободи верског утицаја, који је у његовим ставовима у домену моралног васпитања доминирао.<sup>197</sup>

С друге стране, француски филозоф и хуманиста Жан Жак Русо (Jean-Jacques Rousseau) залагао се за учење помоћу искуства и увежбавања чула, које је подразумевало да се код деце прво развијају емоције, а потом и разум. Своје педагошке погледе изложио је у делу *Емил или о васпитању*, које је написао 1762. године, и у којем оштро критикује тадашњи систем васпитања, јер не узима у обзир поштовање природе детета, његових потенцијала и способности.<sup>198</sup>

Поред дискусија у научним круговима, ваља нагласити да на суштинске промене у схватању и практиковању образовања утичу три револуције, започете у 18. веку. Иако се у литератури увек истиче индустријска као прва и најзначајнија, јер је довела до тога да

196 *Ibid.*

197 *Ibid.*, 16. Такође: Milena Orlović-Potkonjak i Nikola Potkonjak, nav. delo.

198 Vera Turković, „Моћ слике у образовању“ у: *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*, ur. Radovan Ivančević i Vera Turković (Zagreb: InSEA, 2001), 66.

машине (којима су могли да управљају необразовани или радници без икакве уметничке вештине) замене даровите занатлије, ништа мањи утицај није имала ни политичка борба која је произвела америчку и француску револуцију, па у коначници ни појава романтизма која је означила културну револуцију. Схватање које се јавља у време просветитељства – да је уметност роба која се може купити и продати на тржишту – постаје широко прихваћено.

Током 18. века, француска Академија је коришћена као прототип за уметничке школе широм континента. По Певснеровом (Nikolaus Pevsner) рачунању, било је 19 академија широм Европе до 1720, укључујући и оне у Фиренци, Риму, Болоњи, Милану и Бечу. До 1740. године отворено је шест нових, између осталих у Санкт Петербургу (1724), Тулузу (1726) и Единбургу (1729). Коначно, прве академије уметности у Америци отварају се у Мексику 1785, као и у Филаделфији 1791. године. Из свега претходно наведеног јасно је да су школе осниване углавном из економских разлога. Наиме, широм Европе је постојала све већа потражња за радницима у фабрикама, који ће бити вешти у дизајнирању производа масовне потрошње. А како се сматрало да фабрике повећавају просперитет грађана, онда је било неизбежно да се школе реорганизују у том правцу.<sup>199</sup>

У овом раздобљу и у Америци се размишља о реформи школског система. Бенџамин Френклин (Benjamin Franklin) је 1747. године написао предлог за едукацију младих у Пенсилванији. Он се залагао за обуку у практичним предметима.<sup>200</sup> Иновативна страна Френклиновог предлога никада није спроведена, а његове опште идеје о практичној усмерености васпитања нису заживеле до следећег века. У првој половини 19. века приватне академије постале су најистакнутији

199 Nav. delo, 45–46.

200 „Drawing is a kind of universal language, understood by all nations. A man may often express his ideas, even to his own countrymen, more clearly with a lead pencil, or bit of chalk, than with his tongue. And many can understand a figure, that do not comprehend a description in words, though ever so properly chosen. All boys have an early inclination to this improvement, and begin to make figures of animals, ships, machines, etc. as soon as they can use a pen, but for want of a little instruction at that time generally are discouraged, and quit the pursuit. Drawing is no less useful to a mechanic than to a gentleman. Several handicrafts seem to require it; as the carpenter, ship-wright's, engraver's, painter's, carver's, cabinet-maker's, gardener's, and other businesses. By a little skill of this kind, the workman may perfect his own idea of the thing to be done, before he begins to work; and show a draft for the encouragement and satisfaction of his employer.“ Prema: Benjamin Franklin, *Proposals relating to the education of youth in Pensilvania* (Philadelphia: Printed [by Franklin and Hall], 1749), доступно на: [http://sceti.library.upenn.edu/sceti/printedbooksNew/index.cfm?TextID=franklin\\_youth&PagePosition=1](http://sceti.library.upenn.edu/sceti/printedbooksNew/index.cfm?TextID=franklin_youth&PagePosition=1)



облик средњег образовања и настава цртања нудила се у великом броју школа тог типа.

После безмало два века доминације научног схватања реалности, уметност сама по себи поново почиње да буде извор духовности, неопходан за добробит друштва. Као њен примарни квалитет истиче се оригиналност, чиме се раскида са неокласицистичком праксом која је обележила 18. век. Уметник се сада посматра као творац уједињујућих симбола у иначе фрагментираној цивилизацији. А пошто је улога уметника била да обезбеде нови увид и перцепцију, није имало смисла ограничавати их наметањем правила и управљати њиховом стваралачком делатношћу. Наравно, како је ово гледиште постало прихваћено, поставило се питање о сврси подучавања, јер ако су уметници пронашли правила за уметност у себи, зашто би им академије обуком наметале правила? У потрази за одговорима на ова, али и друга вредносна питања, као резултат је настао нови стил, који препознајемо као романтизам. На уметнике се тада гледало као на особе чија је моћ имагинације била заправо способност непосредног увида, супериорнија од науке; стога је уметност виђена као културно релевантан облик знања.<sup>201</sup>

На почетку 19. века уметничке школе су и даље имале традиционалну наставу као и у доба патроната двора и аристократије, упркос томе што је након Француске револуције (1789–1799) дворско покровитељство практично нестало, а рад академија и традиционално образовање доведени у питање инсистирањем на уметничким слободама. Револуција је била утемељена на постулатима просветитељства, на идеји да разумна бића могу створити срећно и праведно друштво, помоћу научних, рационалних сазнања, без икаквог прибегавања божанској интервенцији или зависности од ауторитета. У Паризу, где је наслеђе Лебрена и Де Пила имало дубоке корене, промене у образовању наставне доктрине су биле ипак незнатне. Академске реформе су се састојале од либерализације процедуре пријема у званичне салоне и укидања вредности које су давале предност одређеним студентима у односу на друге. У том смислу, може се рећи да ово раздобље пре свега одликује снижавање критеријума уписа на уметничке академије.<sup>202</sup>

Разлику између образовања у 18. и 19. веку чинила је, такође, спознаја да академско познавање ликовних уметности не може обезбедити дизајнере за индустрију, упркос чињеници да су многе школе

201 Efland, *A history of art education*, 51.

202 *Ibid.*, 51–52.

у прошлости осниване управо с том сврхом. До почетка 19. века фабрике ће потиснути занатске радионице. Веште занатлије из прошлости постепено ће замењивати машине којима су могли да управљају необучени радници. Наиме, све док су цехови имали контролисану производњу и обуку нових занатлија, постојала је довољна понуда обучених кадрова, пошто је образовање у домену примењених уметности било саставни део занатских поука. Међутим, оног момента када је мајстора радионице средњег века заменио предузетник, ситуација се променила. Још када су старије занатлије поумирале, престале су да буду доступне добро припремљене замене. Ефикасност је *de facto* била већа, али је квалитет уобразиље био у паду. Иако је потреба за оснивањем специјализованих институција где би се могли формирати ствараоци у областима примењених уметности и дизајна била много раније препозната, након бројних покушаја и погрешака, прва успешна школа биће тек Баухаус у 20. веку.<sup>203</sup>

Пракса рада у атељеима и формирања уметничких школа са следбеницима, која је цветала у 18. веку, и даље опстаје. Сваки од тих атељеа имао је рутину. Понедељком ујутру поставио би се модел који би студенти пре подне цртали, док би после подне копирали у Лувру. Мајстор је атеље посећивао једном недељно, када би давао критике и сугестије. На самом почетку, термин *ајшеље* односио се на радионицу или атеље неког уметника. Затим, када су поједини атељеи постали познати по изврсној својој настави, почео је и да се односи на следбенике или ученике одређеног уметника који је водио атеље. Студент који би желео да постане члан студија би најпре мајстору представио мапу с радовима, а потом би, ако буде одобрена, наставио да црта или слика по моделу. Процес селекције је такође укључивао старе студенте, који су могли да се супротставе пријему новог колеге. Први атељеи су радили у традиционалном стилу, као на академији. Потом су временом покушавали да експериментишу. Тада су ученици добијали задатке да праве свеске у којима би редовно скицирали сцене из природе, али и људе. То је требало да представља допуну традиционалном цртању или сликању по моделу, који је рађен у студију. На тај начин су такође класичне позе уступиле место лежерним сценама из свакодневног живота.<sup>204</sup>

Расправе које су се водиле током 17. и 18. века о важности ликовног васпитања као неизоставног дела општег образовања коначно су уродиле плодом у првој половини 19. века, када ликовно образовање постаје званичан и обавезан предмет у школама. Важно је

---

203 *Ibid.*, 50.

204 *Ibid.*, 52–53.

зато напоменути да је крај 18. и почетак 19. века време када историја уметности почиње да поприма обресе дисциплине каква је практично и данас. Те године дале су погодно тле за развој, јер је реч о раздобљу у којем се као потреба (или, можда, мода) појављује став да се идеје, предмети или догађаји у свету који нас окружује много боље разумеју кроз упознавање њихове историје. Корене модерне историје уметности налазимо у раду Јохана Јоакима Винкелмана (Johann Joachim Winckelmann), који први употребљава синтагму *историја уметности*, у делу *Geschichte der Kunst des Altertums* (историја древне уметности).<sup>205</sup> Винкелман почиње да проучава уметност у зрелим годинама, као већ формиран научник. Захваљујући претходном темељном образовању, у својим истраживањима користи сазнања бројних наука и дисциплина – од историје, историје културе, преко филозофије, филологије и природних наука. Прилагођавајући њихову методологију, пре свега правећи аналогију између уметности и других наука и дисциплина, он је, у ствари, засновао нову дисциплину, чији је предмет проучавање уметности. Винкелман је то, наравно, чинио постепено, а своја размишљања бележио у низу радова насталих у периоду од 1755. до 1764. године. У тексту *Gedanken über die Nachahmung der griechischer Werke in der Malerei und Bildhauerkunst* из 1755. године могу се уочити многи елементи Винкелманове науке о уметности. Он ту пише о подражавању грчких дела у сликарству и вајарству, с циљем да открије антички идеал уметности, а потом на основу тога и да формира савремени укус. Зато у читавом истраживању прави паралелу између античких уметника и оних из новог века. И у наредним радовима које је писао, Винкелман је разрађивао елементе овог поступка. Почиње да се интересује за рестаурацију и покушава да утврди правила за откривање накнадних додатака, односно за препознавање изворних делова. Међу бројним радовима свакако се истиче *Errinerung über die Betrachtung der Werke der Kunst* из 1759. године, у коме се посебно бави трима стварима – уметниковим трудом и талентом, лепотом дела, као и гледачевим разумевањем истог. Винкелман тада формира и критеријуме за утврђивање уметникових квалитета у ликовном изражавању. Исте године, у тексту *Von der Grazie in Werken der Kunst*, он уводи појам грације коју је дефинисао као материјални израз идеала. Посматрајући облике у којима се грација појављује у појединим ликовним елементима (покрету, изразу, драперији), Винкелман је омогућио себи да прати развој само једног елемента, тј. његове промене у разним периодима

205 Предраг Драгојевић, *Почеци историје уметности: откривање ујоршћиа једне науке* (Крушевац: Историјски архив, 2018), 13–43.

уметности. Књигом о историји уметности старог века (*Geschichte der Kunst des Altertums*), коју је почео да пише крајем педесетих, а завршио 1764. године, Винкелман је уобличио свој приступ изучавању уметности. Књига прати два паралелна тока. У првом делу изучава уметност уопште, кроз њену појаву код разних народа, а потом уметност тумачи на основу услова у којима је стварана. Сви елементи Винкелмановог приступа присутни су у овој књизи – полазећи од циља, који дефинише као утврђивање бића уметности, бавио се чињеницама. Проверавао је сачувана дела и расположиве изворе и указивао на промене, реконструкције и слично. Из његове перспективе, историје уметника су неважне, те се фокусира на историју уметности, у којој се анализирају само најзначајнија дела. Бавио се и анализом метода својих претходника. Интересантно је да и овом студијом Винкелман покушава да истакне неке опште правилности у развоју уметности. Тако уметност увек увезује са епохом у којој настаје и променама које одређени период прате. За њега су важни чиниоци и географски, потом особине народа, језик, друштвена организација, религија, филозофија. Додатно, Винкелман посматра одређене елементе у делима из различитих периода и покушава да одреди колико су она блиска идеалу. На основу тога, процењује степен њихове лепоте. Тим поступком је одредио четири периода у развоју уметности: почетак, напредак, стагнирање и опадање, а предвиђа и крај уметности.<sup>206</sup>

Посебно се чини неубичајеним то што је Винкелман, а на основу правилности које се понављају кроз развој целокупне уметности, покушао да предвиди и њену будућност. Тако је, на пример, тврдио да ће се нова епоха појавити након Менгса. Ипак, несумњиво је да се овде заправо не ради само о правилностима, већ о начину на који је он интерпретирао податке до којих је дошао. Такође, покушао је да утиче на њен даљи ток дајући савете уметницима, те обликујући укус публике и наручилаца. Винкелманов рад допунили су многи теоретичари и уметници који су у доба неокласицизма развијали теорију и критику, а посебно се истичу Менгс (*Anton Raphael Mengs*), Лесинг (*Gotthold Lessing*), Рејнолдс (*Sir Joshua Reynolds*) и Дидро (*Denis Diderot*). Међутим, иако је крајем 18. века, а нарочито са појавом романтизма, његов систем вредности доведен у питање, поједини елементи ће се разматрати и разрађивати у истраживањима у вековима који следе.<sup>207</sup>

206 Нав. дело. 13–68.

207 Нав. дело.

Оно што је Винкелман започео да развија, а тицало се ширег друштвеног оквира за смештање уметничких дела у политички, верски и филозофски контекст неког периода, наставиће даље да развија Јакоб Буркхарт (Jacob Burckhardt), швајцарски историчар уметности, веома значајан мислилац у области историографије, те најчувенији заговорник културне историје. Његово остварење *Ренесансна цивилизација у Италији*, из 1860. године, дало је један шири оквир за конципирање историографског изучавања ренесансе, поготову аспеката који се тичу социјалних и економских услова развитка уметничких дела и праваца. Књига обухвата период од 14. до 16. века. У њој је историја ренесансе сагледана кроз призму три феномена, који у Буркхартовом погледу на историју заузимају кључна места. Реч је о држави, религији и култури.<sup>208</sup> Једна од главних теза коју Буркхарт заступа јесте да су модерност и индивидуализам продукти ренесансе. Средњи век карактерише као заостали, као доба које је било интелектуално сиромашно. Међутим, Буркхарт нигде није дефинисао свој концепт модерности, на основу кога би могао да указује на његове корене у италијанској ренесанси.<sup>209</sup> У то време пише и Иполит Тен (Hippolyte Taine), француски књижевни критичар и историчар. Као један од главних заговорника социолошког позитивизма и зачетник књижевног историцизма, Тен је остао упамћен по приступу проучавању уметничког дела који се заснивао на аспектима расе, средине и тренутка. Ти фактори су у његовим истраживањима били важнији од слободе уметничког израза. Наиме, Тену се замерало да не узима у довољној мери у обзир индивидуалност уметника, посебно креативност генија, то јест идеје често испољаване током романтизма.<sup>210</sup>

Образовање на немачким универзитетима текло је другачије. Будући да тамо академска традиција није била толико јака, у литератури се већ почетком 19. века проналазе ставови како постојеће школе не дозвољавају уметницима почетницима да се развијају у сопственом духу. Шелинг (Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling) 1808. године пише да су инструкције безличне и да недостаје прави, лични однос ученика и мајстора, као и да се подучавање своди на академску рутину. Зато се он залагао за обуку током које учитељи не инсистирају

208 Jacob Burckhardt, „Historian of Civilization“, *Contemporary Review* Vol. 271, Issue 1582 (November 1997): 250–256, доступно на: <https://web.archive.org/web/20190804133047/http://www.obfuchai.com/pages/jb.html>.

209 Jacob Burckhardt, *The Civilization of the Renaissance in Italy: The Birth of Modernity* (London: Penguin Classics, 1990); Dan Geddes, „Burckhardt’s The Civilization of the Renaissance in Italy: The Birth of Modernity“, *The Satirist*, Sat 11 Nov 2000, [https://www.thesatirist.com/books/civ\\_renaiss\\_italy.html](https://www.thesatirist.com/books/civ_renaiss_italy.html).

210 Драгојевић, *Почеци историје уметности...*, 49–50.

рају толико на правилима, већ студентима омогућавају слободу да искажу сопствени таленат. У том духу ће се формирати академија у Диселдорфу, у којој ће се оформити класе. Тамо је студент, након основне опште поуке, бирао професора ментора, који ће до краја студија надгледати његов рад и напредак.<sup>211</sup>

Након што су се у већем делу Европе и Америке развили универзитети на којима се изучавала историја уметности, у раним деценијама 19. века појављује се и тренд успостављања државних школа. Разлог томе налазимо у чињеници да је индустријска ера довела до тога да читање и писање постану практично неопходне вештине. Наиме, индустрији је била потребна радна снага која би могла да прати писана упутства, попуњава и води евиденцију, а подразумевала се и визуелна, односно, уметничка писменост. Столари и грађевинари морали су да буду у стању да читају планове и схеме наручилаца. Познавање цртања постаје од суштинске важности, премда су га споро прихватили у курикулумима које су развијали. Европски корени развоја педагогије у државним школама сежу у крај 18. века. Након Наполеонових ратова, остао је велики број деце ратне сирочади. То ће мотивисати Јохана Хајнриха Песталоција (Johann Heinrich Pestalozzi) да оснива школе за дечаке у Швајцарској. На почетку инспирисан Русоом, Песталоци ће се издвојити као водећи реформатор образовања 19. века. Он је покушавао да пронађе методе подучавања које би развиле потенцијал за сву децу. Верујући, попут Русоа, да је природа најбољи учитељ, Песталоци је фаворизовао људско учење засновано на чулним утисцима и природи. Другим речима, природа је извор истине, а истина се добија путем чула.<sup>212</sup> Све док је образовање било привилегија малобројних, ефикасност његових метода није довољна у питање. Међутим, када су школе досегле и до 60 ђака, појавила се потреба за ефикаснијом педагогијом. Песталоци је тада био принуђен да пронађе моделе подучавања који су јефтини, поуздани и лаки за спровођење, али и наставнике који би се могли обучити у том правцу, а у кратком временском року.

Ово, наравно, није био усамљени случај – све државе су се на путу формирања јавних школа суочиле са сличним проблемима. У успостављању заједничких школа за све појединце, Пруска је постала прва модерна нација која је своју будућност и напредак везала за образовање. Када је именован за министра, Вилхелму фон Хумболту (Wilhelm von Humboldt) поверен је задатак да успостави национални систем образовања. Пруска је, иначе, годинама слала своје најпер-

---

211 Efland, *A history of art education*, 54.

212 *Ibid.*, 77.

спективније ученике педагогије Песталоцију да изучавају његове методе. Од њих се потом очекивало да их, по повратку у земљу, даље „деле“ у школама за припрему учитеља. Напомињући да се уметност у глобалу веома лоше предаје, Хумболт се обратио Берлинској академији за савет о организацији и реализацији настави цртања. Циљ му је био да пронађе модел који ће деци дати неопходну праксу у посматрању и приказивању онога што су гледали, потом принцип како да правилно прикажу односе када преводе предмет или људску фигуру на папир, као и да од цртежа начине својеврсни језик. Подстрек да се позабави овом проблематиком Хумболт је нашао у широко прихваћеном гледишту тога доба да је цртање луксуз. Хумболтове дилеме разрешио је Алојз Хирт (Alois Hirt), који је сугеришао да немачка деца свуда треба да следе исти наставни план цртања, полазећи од Песталоцијевих основа у виду геометријских вежби и праксе посматрања форми које је начинио човек, а да се потом фокусирају на природне форме попут биљака и животиња, као и на људску фигуру. Пре употребе геометријских линија и фигура ученици су се вежбали копирајући туђе цртеже. Премда је овај принцип био основно средство које су користиле академије уметности, Песталоци је био мишљења да је реч о преспором методу, као и да је он непредвидив када се ради с децом. Поред тога, уметничке академије почињу са најтежом темом од свих, људском фигуром. Песталоци се залагао за поступност обуке, која би почела једноставним формама, а затим се постепено кретала ка сложенијим.<sup>213</sup>

У 19. веку и даље постоје приватни колекционари који спонзорису уметничка дела и кроз то и развој уметности. Међутим, упоредо са појавом индустрије и тржишта фабрички прављеног намештаја, текстила и сличног, уметност постаје роба.

Двадесети век је век убрзаног развоја на свим пољима, тако да тај тренд није заобишао ни образовне филозофије. Први од бројних значајних аутора тога доба свакако је Херберт Спенсер (Herbert Spencer). Он је остао запамћен по тези да степен до којег предмет потенцијално доприноси опстанку појединца треба да одреди његово место у образовању. Посматрана у тој констелацији односа, уметност није била пласирана високо. Филозофија Џона Дјуија (John Dewey) такође је имала револуционаран и трајан утицај на едукацију. Дјуи је полазио од становишта да појединац не доживљава свет као *tabula rasa*, већ кроз призму претходног знања и оног стеченог кроз раније сусрете са окружењем. Таква генеза сазнања резултирала је чињеницом да одређени аспекти окружења могу имати одлучујући утицај на

---

213 *Ibid.*, 79–80.

то шта ће образованика интересовати у новој ситуацији. Дјуи није замишљао људска бића као пасивне посматраче у свету чија је судбина унапред утврђена, већ као појединце који функционишу у сложеним околностима. Будући да је окружење оно које се мења, ученици морају да модификују своје понашање кроз искуства која стичу. Начин на који интелигенција ради на производњи знања јесте оно што је Дјуи назвао научним методом, а такво знање је било средство за нечији опстанак.<sup>214</sup> С тим у вези, Дјуи је видео уметност као: „став духа, стање ума – оно које захтева за своје задовољење и испуњавање обликовање ствари у нови и значајнији облик...“<sup>215</sup>

Од 1890-их до Првог светског рата уметничко образовање је пролазило кроз бројне трансформације, пре свега у правцу развијања инклузивног образовања. Од наставе ограничене само на цртање, дошли смо до укључивања примењених уметности и дизајна, заната, вредновања лепоте. Индустијско образовање прерасло је у стручну едукацију и након Првог светског рата одвојило се од подучавања уметности. Пошто је индустријска мисија ликовног образовања изгубљена, учитељи уметности су се окренули поучавању и уважавању уметности и природних лепота самих по себи. Недостатак употребне вредности уметности имао је тенденцију да смањи значај предмета, што се огледало у каснијем добијању статуса изборног у средњем образовању. Ипак, идеја да уметност треба да буде обавезна студија још увек није остварена. Упркос препрекама са којима се суочавало уметничко образовање, на прелазу из века у век направљени су значајни помаци. То се види по броју градова који су почели да ангажују стручњаке за уметност и супервизоре за рад у редовној настави ликовне културе. Такође, то се уочава и у порасту броја удружења за ликовну и мануалну обуку наставника, као и у успону активности попут публикавања.<sup>216</sup>

Период између два светска рата карактерисао је дух оптимизма, јер се након Великог рата утирао пут демократији. Но, тај оптимизам је био кратког даха – окончали су га крах берзе 1929. године и економска криза која је уследила. Марксисте су прогласили пропаст капитализма, док су нове идеологије попут комунизма, али и

214 *Ibid.*, 60.

215 „an attitude of spirit, a state of mind-one which demands for its satisfaction and fulfilling a shaping of matter to new and more significant form. To feel the meaning of what one is doing and to rejoice in that meaning, to unite in one: concurrent fact the unfolding of the inner life and the ordered development of material conditions-that is art.“ *Ibid.*, 170.

216 *Ibid.*, 185–186.



нацизма стекле присталице. У Европи је рат довео до краја давно успостављених аутократија Немачке, Аустрије и Русије. Иако је ово отварало пут демократским облицима власти, ипак није у потпуности елиминисало национална ривалства која су на првом месту и довела до рата.

Поражена Немачка усвојила је демократски устав и успоставила Вајмарску републику. И док су економски хаос и конзервативно националистичке снаге довеле до тоталитарне власти, паралелно с тим долази до значајног развоја у домену школског система и оснива се Баухаус, једно од главних места подучавања у 20. веку. Баухаус је основан 1919. године у Вајмару. Наставни план и програм школе био је подељен у две фазе. Прва је подразумевала занатски рад, односно инструкције у вајарским, грнчарским, ткачким радионицама, рад на зидном сликарству, витражу и слично. Друга фаза била је резервисана за учење о проблемима форме кроз посматрање, проучавање природе и анализу материјала. Поред тога, бављење формом је укључивало и геометрију, технологију конструкције, цртање планова, израду модела. Коначно, ова обука је подразумевала и теорију простора, боје и дизајна. Најутицајнији за развој стваралаца почетника ипак је био основни курс, приликом којег су студенти примани на пробни шестомесечни рад. Циљ тог модула је био да пробуди, односно, ослободи ученикову уметничку снагу, а на основу учинка на њему се одлучивало да ли студент има способности за читав програм. По завршетку прелиминарног курса, ученици би били примљени у неку од радионица, где би радили као шегрти у одређеној техници, на пробном раду, који је такође трајао шест месеци. После три године приправничког стажа, могли су да полажу испит за калфе. Неки извори наводе да прелиминарни курс заправо и није био део првобитног програма Баухауса, већ да га је накнадно осмислио Јоханес Итен (Johannes Iten), којег је Валтер Гропијус (Walter Gropius) позвао да му се придружи у Вајмару. Значај наставног програма Баухауса огледа се у покушајима да се дезавуишу сви претходни уметнички стилови. Његов наставни кредо био је покушај да се ученици ослободе наслеђа прошлости. Међутим, мана Баухауса била је чињеница да се у обукама тежило стандардизацији приступа проблемима дизајна. Слично томе, функционалистичка естетика, која је доминирала у архитектонским делима тог периода, довела је до тога да урбано окружење карактерише безличност која негира људско осећање и дух. Тек пред крај доминације Баухауса можемо уочити благу промену приступа код дизајнера и архитеката, будући да се постепено удаљавају од спартанског порицања украса и строгог обликовања друштва.

Међутим, иако се Баухаус последњих година све више критикује, а допринос те подуче ревидира, његова свеprisутност у савремености сведочи о незанемарљивом успеху. Штавише, педагошко наслеђе Баухауса живи и данас у појединим атељеима и школама.<sup>217</sup>

Премда је у епохама о којима је досад било речи развој уметничког образовања био доминантно европска тековина, не смемо заборавити да је до 1942. године историја уметности углавном препозната као научна дисциплина и у САД. Додатно, до краја Другог светског рата, најпознатији универзитети, попут Принстона, Јејла, Харварда, Колумбије и NYU, чак су понудили и програме докторских студија из ове области.

Након Другог светског рата, развој образовања је, како бележи Артур Ефланд (Arthur D. Efland), еминентни амерички истраживач и професор историје и теорије уметничког образовања, ишао у три правца, а сви они су проистекли из токова претходних векова. Први међу њима Ефланд назива експресионистичком струјом, а као главну карактеристику бележи то да се темељила на романтичном идеализму 19. века, који је уметника поставио у жижу јавности. Главни представник овог правца био је досад више пута помињани Херберт Рид. Другу, реконструкционалистичку струју водила је идеја да је образовање снага која може да промени друштво. И, коначно, постојао је научни рационализам, који се није односио само на науку, већ на идеологије које су нашле своје оправдање у науци, као што је, рецимо, социјални дарвинизам. Знање је постало нешто што је учитељ већ поседовао и преносио даље, а не нешто што настаје као резултат ученикових самосталних интелектуалних активности. Другим речима, образовни успех је дефинисан тиме колико је наставник знања пренео ученику, а не примера ради, изумима или открићима ученика. Образовање је у овом смислу облик друштвене контроле, а иако се контрола може користити у хумане сврхе, њено вршење је непроменљиво – веома конзервативно, пошто интелектуална слобода ученика не може да оствари друштвено вредне резултате.<sup>218</sup>

Слично томе, хрватски аутори Нада Гргурић и Маријан Јакубин ликовно образовање деле у неколико фаза. Као прву међу њима наводе покрет за уметнички одгој (од око 1875. до око 1905. године). За њом следи психолошка фаза (од око 1905. до око 1930. године). Трећа је педагошка (од око 1930. до око 1960. године), док последњу чини социолошка, која од 1960. године траје до данас. Одлика првог раздобља јесте индустријски развој, који се у многоме одразио и на ли-

217 *Ibid.*, 214–216.

218 *Ibid.*, 261–262.

ковно образовање и васпитање. Будући да је реч о периоду када је ликовно образовање било у служби индустрије, то се итекако одразило на отварање уметничко-занатских школа у којима су се савладале могућности обликовања предмета индустријске производње.<sup>219</sup> Гргурић и Јакубин као кључну личност овог периода препознају Франца Чижека (Franz Čížek), аустријског сликара и великог реформатора образовања. Његова визија је подразумевала креативно ликовно поучавање кроз охрабривање деце да самостално стварају, у подстицајној стваралачкој атмосфери.<sup>220</sup> Фокус на индивидуалним карактеристикама сваког детета обележио је психолошку фазу. Препознаје се важност ликовних активности у развоју деце, те се она тада усмеравају да стварају ван академских правила. Ову фазу посматрамо у светлу активности италијанске педагошкиње и лекарке Марије Монтесори (Maria Montessori), чији је метод на нашем поднебљу и дан-данас популаран. Током педагошког раздобља најзначајнију улогу имала је делатност школе Баухаус, чија је идеја водила била да ученике мотивише у правцу развијања маштовитости и размишљања, као и да им пробуди телесне и духовне снаге. Другу прекретницу у овом периоду представља објављивање књиге Херберта Рида *Education through Art*, 1943. године, о чему је већ било речи.<sup>221</sup> Ридов утицај се осећао и у социолошкој фази, када је шездесетих година препозната важност ликовног говора као средства комуникације. На Ридову иницијативу, у Паризу се 1954. године оснива *International Society for Education through Art* (InSEA), са идејом да еминентни стручњаци у области визуелне културе промовишу савремене методе образовања, а и сви састанци UNESCO форсирају едукацију као тему.<sup>222</sup>

## Уметничкост у свету око нас

Када је реч о нашем поднебљу, упркос великим напорима, општи културни и образовни ниво друштва у Србији, али и касније у Краљевини СХС, а потом и Југославији, заостајао је за Европом тога доба. У средњем веку су средиште образовања, као уосталом и свуда

---

219 Nada Grgurić i Marijan Jakubin, nav. delo, 17.

220 Antonija Balić Šimrak, Iva Šverko i Marijana Županić Benić, „U prilog holističkom pristupu kurikulumu likovne kulture u ranom odgoju i obrazovanju“ u: *Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazovanju*, ur. Antonija Balić Šimrak (Zagreb: Europski centar za sustavna i napredna istraživanja i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2011), 52.

221 Упореди: Nada Grgurić i Marijan Jakubin, nav. deo, 18.

222 Упореди: Vera Turković, „Kratka povijest InSEA (International Society for Education through Art)“ u: nav. delo, ur. Radovan Ivančević i Vera Turković, 462.

другде у хришћанским земљама, биле манастирске заједнице. Будући да су биле бројне, нарочито у време Растка Немањића, служиле су као расадници писмености. Едукација се реализовала и на дворовима и у кућама властеле, а деца су се учила различитим вештинама – од писања, читања, живописања, украшавања, па све до ткања, трговине и борилачких вештина. Падом Србије под турску власт све се изменило. Наиме, како прилике нису биле наклоњене српском народу, није било тежње да се народ подучава и духовно ојачава. Сиромашни ученици су били у обавези да у манастирима помажу у најтежим пословима, што је заправо била надокнада за едукацију. У овом периоду, такође, долази до изражаја самоука писменост. А пошто је у то доба било веома тешко доћи до књига, све до прве половине 18. века српски народ се искључиво описмењавао из „Србуља“.<sup>223</sup>

Просвета и школство су на почетку 19. века били на веома ниском нивоу. Остало је забележено како је Вук Караџић говорио да у Србији на 100 људи једва може да се пронађе један писмен. Међутим, временом ће то почети да се мења, па ће се оснивати трогодишње основне школе у којима се учило познавање слова, катихизис, рачунање и црквено појање. Главна трансформација десила се 1808. године, када је у Београду Доситеј Обрадовић основао Велику школу. Она није била ни средња школа (гимназија) ни висока (универзитет), иако има елемената и једног и другог, већ је то била стручна школа усмерена ка образовању чиновника и јавних службеника. Она је, нажалост, била кратког даха – трајала је свега до 1813. године. Међутим, убрзо потом се у Крагујевцу 1838. године оснива Лицеј, а Законом о устројству Велике школе од 24. септембра 1863. године, Лицеј је трансформисан у Велику школу. Ова установа смешта се у Капетан-Мишино здање. Београдски универзитет, онакав какав данас познајемо, основан је 1905. године.<sup>224</sup>

Према попису из 1921. године, 51,5 посто становништва је и даље било неписмено. Иако ће се деценију касније тај проценат смањити на 44 одсто, и даље смо се налазили при самом врху неписмености у Европи. Имајући то на уму, држава је законом предвидела обавезно основно четворогодишње образовање, због чега је број основних школа између два рата порастао на 9.169. Ђака је било готово милион и по, а повећао се и број учитеља. Упркос томе, подаци показују да је 1940. године око 250 хиљада малишана остало ван школа. Реч је

223 Јасна Љ. Парлич-Божовић, „Образовање Срба у време турске власти“, у: *Зборник радова Филозофског факултета XLI*, Књ. 41 (Приштина: Филозофски факултет, 2011), 556.

224 Наталија Јовановић, *Школа у српском друштву 19. века* (Ниш: Филозофски факултет у Нишу, 2007), 47–51.

углавном била о девојчицама које су остављане код куће како би помагале у физичким пословима. Таква ситуација је због патријархалних обичаја и народне традиције била присутнија на селу, где је и живело већинско становништво.<sup>225</sup> Јасно је да у оваквим околностима настава цртања није била у фокусу. Ни када је реч о средњошколском образовању, ситуација није била сјајна. Наиме, пре свега, није постојао довољан број школа који би могао да задовољи потребе друштва.

У Социјалистичкој Федеративној Републици Југославији технолошки напредак и индустријализација подразумевају већи степен образовања. Имајући то на уму, држава уводи обавезно осмогодишње школовање. Према попису из 1981. године број неписмених сведен је на 9,5 процената.<sup>226</sup> У СФРЈ се први пут систематски педесетих година 20. века у васпитно-образовну праксу предшколских установа и основних школа уводи ликовна култура, иако је она своје обресе формирала и раније, у Краљевини Југославији. Она се тада, а углавном и данас, састојала од практичног ликовног рада, као и теоријске наставе, а циљ је био да се понуде одговори на питања шта се подразумева под примереним естетским односом према уметничким делима, какве приступе он садржи, али и који се ментални процеси налазе у њиховој основи. План и програм наставе обухватао је цртање и сликање акварелом, по угледу на природу, сенчење и теорију перспективе. Градиво је садржало и доста елемената историје уметности.<sup>227</sup> Шездесетих година започиње процес трансформације наставе цртања у наставу ликовног васпитања. Настава ликовног васпитања и образовања имала је тада за циљ да развија индивидуалне креативне способности младих и да изграђује позитиван однос ученика према ликовним уметностима. Поред тога, очекивало се и да код ученика развија смисао за лепо и навике посећивања изложби, галерија и музеја.<sup>228</sup> У наредним годинама биће ситнијих промена курикулума. Оне су се кретале у правцу који је истицао теорију обликовања и ликовно описмењавање, будући да се у првом плану нашло стваралачко понашање ученика и развијање имагинације.

На овом месту ваљало би се подсетити бројних истраживања која су крајем прошлог века реализована у Југославији и која су дала

225 Vladimir Lukić, „Sistem obrazovanja u Jugoslaviji“, *Turistički vodič Srbije*, доступно на: <http://www.turistickiklub.com/sadrzaj/obrazovni-sistem-jugoslavije>

226 Nav. delo.

227 Kristinka Selaković, „Kurikulum likovnog obrazovanja koji podstiče doživljavanje umetničkog dela“, у: *Зборник радова*, Год 14, Бр. 13 (Ужице: Учитељски факултет, 2011), 221–234.

228 Nav. delo, 224

важан допринос и драгоцену грађу за систематизацију законитости у области ликовног васпитања. Те студије водио је Богомил Карлаварис. Истичући у њима специфичности које се односе на теорију уметности, процесе ликовног стварања и теорије обликовања, те феномен рецепције ликовног дела, академик се још једном осврнуо на интердисциплинарни карактер методике ликовног васпитања и образовања. Премда је методика ликовног васпитања и образовања на првом месту научна дисциплина, због самог садржаја којим се бави неодвојива је од уметности и уметничке праксе.<sup>229</sup>

Када је реч о високошколском образовању из домена ликовних уметности, не смемо а да не споменемо две кључне тачке, два београдска факултета – Филозофски и Факултет ликовних уметности. Наиме, први курс историје уметности на Београдском универзитету одржао је др Божидар Николајевић, предајући три часа недељно „Високи ренесанс“ у зимском семестру 1906/1907. године. Тај датум не само што представља зачетак предавања и изучавања историје уметности на нашем поднебљу, него је и значајан моменат за Филозофски факултет и Универзитет у целини. Без обзира на то што ће проћи године до оснивања самосталне катедре, први покушаји и залагања учених људи тога доба сведоче о развијеној свести и односу према култури и уметности у једном друштву, те потреби да се образовање усмерава у том правцу.<sup>230</sup>

Сматра се да први трагови који говоре о потреби и жељи за оснивањем катедре за изучавање историје уметности потичу из 1881. године, када се Ђорђе Крстић обратио Народној скупштини у Београду. Излажући план за културно-уметничко образовање омладине, знаменити сликар навео је и списак предмета који би требало да се формирају на Великој школи. Међутим, његов предлог није узет чак ни у разматрање. Иако ће Михаило Валтровић, архитекта и изучавалац српских старина, већ 1882. године одржати на Великој школи предавање о старој српској архитектури, проћи ће још више од 20 година до поновног помињања образовања младих у области уметности и архитектуре. Па ипак, ни тада то неће бити на матичном, Филозофском факултету. Наиме, према прегледу предавања Велике школе за 1903/1904. школску годину на Техничком факултету се као предавач архитектонских облика са пројектовањем појављује архи-

229 Mia Arsenijević, *Metodika nastave likovne kulture* (Jagodina: Pedagoški fakultet, 2018), доступно на: <https://pefja.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2018/09/E-skrifta-Metodika-nastave-likovne-kulture-I-deo.pdf>

230 Милица Божић Маројевић, „Очување недодирљиве баштине. Модели памћења. Случај првог курса историје уметности“, *Крушевачки зборник 15* (Крушевац: Историјски архив: Народни музеј, 2011), 331.

текта Никола Несторовић, док предмет византијски стил с пројектовањем, према постоји на списку, нема наставника.<sup>231</sup>

Међутим, када је Велика школа претворена у Универзитет, др Божидар Николајевић, као привремени доцент за историју уметности, у зимском семестру 1906/1907. школске године предаје „Високи ренесанс“ – три часа недељно. Николајевић ће наставити тај курс и у летњем семестру, у слушаоници бр. 34 у Капетан-Мишином здању. У истом звању, предаваће и наредне године историју венецијанског сликарства. Међутим, у летњем семестру исте школске године, течајеве историје грчког сликарства, затим објашњења одабраних сликаних ваза, уз археолошки семинар одржан два часа недељно у Археолошком музеју, преузима др Милоје Васић. Боже Николајевића више нема на Филозофском факултету, али се његово име помиње на списку предавача Техничког факултета, где, поново као доцент, држи историју уметности на одсеку за архитектуру у VIII семестру. Од 1908/1909. године Николајевић се нигде не појављује као предавач.<sup>232</sup>

Филозофски факултет добија предавача за историју уметности тек у летњем семестру 1911/1912. године. Реч је о др Владимиру Петковићу, који предаје историју уметности од праисторије до 19. века, у Капетан-Мишином здању, у слушаоници бр. 56, док вежбе обавља у Народном музеју. У његово време историја уметности доживљава први озбиљнији полет. Он је формирао библиотеку, повезао наставу са музејском праксом и светским центрима, одшколовао прве докторанде... Петковић паралелно предаје и на Техничком факултету. У зимском семестру 1912/1913. године подучава барок и рококо, три часа недељно. Вежбања и даље држи у музеју, док на Техничком факултету више не предаје. У летњем семестру 1912/1913. године студенти слушају ренесансу два пута недељно. Одмах после Првог светског рата, 1919. године, основан је Семинар за класичну археологију и историју уметности. За управника је постављен управо Петковић, који је исте године изабран и за ванредног професора. Тек 1927. године историја уметности добија своју групу у којој је она главни предмет. На њој се слушају и полагају историја уметности и национална или општа историја. Споредни предмети су страни језик и она историја која није узета као главни предмет. Први студенти који су завршили историју уметности су Зорица Симић, Вукосава Даниловић и Мара Харисијадис 1931. године. После Другог светског рата, Катедра ће имати више организационих промена, све до њеног поно-

231 Radovan Samardžić, ur., *Sto godina Filozofskog fakulteta* (Beograd: Narodna knjiga, Beograd 1963), 263.

232 Божић Маројевић, „Очување недодирљиве баштине...“.

вног оснивања и доласка Светозара Радојчића на чело 1956. године. Катедра је 1963. године претворена у Одељење за историју уметности, са два катедрама – Катедром за општу историју уметности и Катедром за југословенску историју уметности. Оснивање Одељења било је важан подстицај за истраживање историје уметности у Србији, будући да формирање Катедре 1905. године није био резултат претходног развоја науке. Наиме, Божидар Николајевић није био научно оријентисан, већ је више био склон популаризацији најновијих открића европских историчара уметности, што није било у складу са концепцијом универзитета као наставно-научне установе.<sup>233</sup>

Као саставни део Универзитета уметности у Београду, Факултет ликовних уметности, заједно са факултетима музичких, примењених и драмских уметности представља темељ уметничког високошколског образовања код нас. Факултет се развио из Академије ликовних уметности која је основана уредбом Министарства просвете Краљевине Југославије од 31. марта 1937. године, а на иницијативу угледних уметника – Петра Добровића, Мила Милуновића и Томе Росандића. Убрзо су им се прикључили и Сретен Стојановић и Јеролим Мише, такође истакнути уметници. Академија је основана по узору на светске школе тог типа и од самог почетка се заснивала на три одсека: сликарском, графичком и вајарском. Када је 1957. године основан Универзитет уметности, Ликовна академија је постала његов саставни део, док 1973. године прераста у Факултет ликовних уметности.<sup>234</sup>

Како је друга половина 20. века донела вртоглави технолошки напредак, ми данас све више говоримо о студијама визуелне културе уместо о историји уметности. Кроз фотографију, филм, телевизију, интернет, тзв. паметне уређаје све је постало јефтино и лако доступно. Визуелне поруке се налазе свуда око нас, па је и њихов језик универзално средство комуникације. То је имало за последицу да се крајем 20. века у многим државама дешавају промене у схватању улоге и функције васпитања и образовања у домену визуелних уметности током обавезног школовања. Међутим, у поређењу са другим земљама, у нашим визијама развоја уметничког образовања није довољно наглашена важност бављења ликовном уметношћу.<sup>235</sup>

233 Предраг Драгојевић, „Одељење за историју уметности“, *Филозофски факултет у Београду 1838–1998*, (Београд: Филозофски факултет, 1998): 361.

234 О Факултету ликовних уметности више видети на сајту факултета. Приступљено 30. 11. 2021. <https://flu.bg.ac.rs/about-faculty/?ln=lat>.

235 Selaković, „Kurikulum likovnog obrazovanja...“, 225.



# 05

Досад смо размотрили како је уметничко образовање изгледало у прошлости. Но како се људи образују далеко дуже него што се тај феномен теоријски изучава, у нашем даљем путовању ка бољем уметничком образовању зауставили смо се на пољу матичних наука и дисциплина, разјашњавајући терминологију и доминантно присутне моделе, смештајући тако предмет интересовања у модерне оквире.



# На почетку беху речи...

## педагогија...

### ... и /или васпитање кроз образовање

*Човек њошњаје човек образовањем.  
Он је оно што едукација начини од њега.*<sup>236</sup>

Педагогија је друштвена, теоријска и нормативна наука, која има дефинисан предмет изучавања, разгранат систем педагошких дисциплина и развијен научни језик. То што је одређујемо као науку значи да се базира на систематизованом и аргументованом скупу сазнања о стварности која нас окружује у одређеном тренутку, а до којих је дошла применом објективних метода истраживања. Настала је почетком 19. века, када ју је као науку о васпитању, образовању и настави немачки педагог Јохан Фридрих Хербарт (Johann Friedrich Herbart) одвојио од филозофије. Наиме, он је 1802. године почео да је предаје на Универзитету у Гетингену, а 1806. године је објавио дело *Ојшња педагогија изведена из васпитној циља*. За предмет њеног истраживања одредио је откривање законитости које делују у области васпитног и образовног рада, те изграђивање општих принципа, метода и правила за успешно остваривање задатака васпитања и образовања.<sup>237</sup> Научно ју је засновао правећи разлику између практичне

236 *Kant on Education (Über Pädagogik)*, trans. Annette Churton, introduction by C. A. Foley Rhys Davids (Boston: D.C. Heath and Co., 1900), <https://oll.libertyfund.org/title/davids-kant-on-education-uber-padagogik>.

237 Бошко Влаховић и др., *Ојшња педагогија (за студенте учитељских факултета)* (Београд: Учитељски факултет, Центар за усавршавање руководиоца у образовању, 1996), 70.

(педагогије) и теоријске педагогије (педагогике). Међутим, данас се више не инсистира на дистинкцији између практичних и теоријских проблема у научном проучавању неке делатности. То је вишеструко позитиван помак, будући да је у домену васпитања такво поимање ствари било тешко оствариво.<sup>238</sup>

Назив педагогија потиче од грчких речи *pais*, *paidos* (дечак) и *ago*, *agein* (водити), што би се могло превести као „онај који води дете“.<sup>239</sup> На почетку је то вођење било буквално – роб је пратио ученика од куће до онога места где се омладина едуковала. То је, међутим, важило само за дечаке, пошто су мајке васпитавале девојчице код куће. У античком Риму улога роба ће се донекле променити. Он више неће бити само онај који води дете ученом филозофу. Мораће и сам да буде образован, да се брине о целокупном васпитном напретку деце, а по пореклу је најчешће био Грк. Другим речима, у то доба је педагог био онај који усмерава дете и помаже целовит развој личности.<sup>240</sup> Слично је остало и до данас – педагогом сматрамо сваку особа која на неки начин учествује у организованом процесу васпитања и образовања.

Мада је до савремених дана изостала систематизована историја и филозофија педагогије, неке законитости се ипак могу уочити. Наиме, смишљено и организовано подучавање почело је пре више хиљада година у старим цивилизацијама. Тада се оно односило само на одабране и не знамо прецизно на којим принципима рада су се заснивале прве школе, будући да о томе нема записа. Оно што нам је засигурно познато јесте да су се тамо, поред писмености, млади упознавали и са аритметиком, геометријом, рачунањем времена и сл.<sup>241</sup> Први сачувани подаци су из античке Грчке, нарочито из периода процвата филозофије. Сократ, Платон и Аристотел размишљају о постојећим праксама васпитања, али и о томе какве би оне требало да буду. Платон тако пише да је само онај који поседује истинско знање морално исправан. Али процес стицања таквог знања је тежак, јер се већина нас образује путем чула, а као такви смо неспособни

238 Нав. дело, 73–88; Ashok K. Srivastava, ed., *Basics in education* (New Delhi: National Council of Educational Research and Training, 2014), 16–21, [https://www.hzu.edu.in/bed/Basics-in-Education%20\(NCERT\).pdf](https://www.hzu.edu.in/bed/Basics-in-Education%20(NCERT).pdf); Радован Антонијевић, *Ушмељење сисџема знања у његаџији* (Београд: Институт за педагогију и андрагогију, 2014), 154, [http://147.91.75.9/manage/shares/Quality\\_of\\_education/Utemeljenje\\_sistema\\_znanja\\_u\\_pedagogiji.pdf](http://147.91.75.9/manage/shares/Quality_of_education/Utemeljenje_sistema_znanja_u_pedagogiji.pdf)

239 Антонијевић, *Ушмељење сисџема знања у његаџији*, 72.

240 Videti: E. V. Castle, *Ancient Education and Today* (Baltimore: Penguin books, 1961), 63–64.

241 Влаховић и др., *Ошшџа његаџија*, 70.

да гледамо далекосежно. Посебан педагошки допринос овог филозофа јесте оснивање Академије 387. године п.н.е, као прве установе за образовање. Његов ученик Аристотел наставио је даљи рад на институционализацији образовања, па је 335. године п.н.е. у Атини отворио Лицеум, то јест политехничку научноистраживачку школу. Он је сматрао да је едукација процес оспособљавања човека да у највећој мери искористити све своје способности као члан друштва и тако оствари сврху сопственог постојања.<sup>242</sup> Антика јесте и доба развоја првих познатих педагошких метода. Међу њима се свакако издваја сократовско вођење дијалога, односно подучавање употребом питања, што је начин едукације популаран и данас у дисциплинама које подразумевају критичко мишљење. У царском Риму се значајно дело посвећено васпитању појављује у 1. веку нове ере – Квинтилијаново *Образовање ђворника*, где наилазимо на промишљања локалног школског система.<sup>243</sup> Убрзо потом, школе почињу да оснивају Арапи на подручју северне Африке и Пелопонеза. Затим следе отварања свеучилишта у Болоњи 1088, у Паризу 1160. и Оксфорду 1196. године. Занимљиво је напоменути да су те прве високе школе биле међусобно тесно повезане и да су се многи предавачи и ученици селили из једне у другу установу. Како су студенти такве школе плаћали, могли су да утичу како на програм који ће се изучавати, тако и на методе образовања. Ипак, учење се најчешће сводило на интерпретирање текстова и усмене расправе. У средњем веку црква преузима монопол над свим сферама човековог живота, укључујући и образовање. То ће трајати све до појаве хуманизма и ренесансе, када се поново промаља интерес за педагошке проблеме. Масовно образовање младих почиње тек негде у 17. веку у Европи, а паралелно с тим се развијају и први курикулуми. Питањима васпитања баве се Еразмо Ротердамски (Erasmus Roterodamus), Франсоа Рабле (François Rabelais), Мишел де Монтењ (Michel de Montaigne) и други. Почети савремене педагогије се, као што је већ наведено, везују за Јана Амоса Коменског. Кључан допринос Коменског огледа се у томе што је уложио напор да уреди и систематизује педагошка сазнања у целовит систем. Тај систем чине искуствена знања о васпитању. Међутим, већ у списима Ренеа Декарта (René Descartes) наилазимо на примат менталне над физичком активношћу, али и над искуством. Декарт је утврдио дуализам између ума и тела и тврдио да је реч о одвојеним ентитетима, те да је само ум у додиру са коначном стварношћу. Као и код Платона, идеје су биле у уму, а чула су варљива. Декарт је предложио

242 Srivastava, *Basics in education*.

243 Влаховић и др., *Ошшиа педагогија*, 70.

метод систематске (методичке) сумње у којем све у универзуму треба да се доводи у питање док не дође до нечега у шта не може сумњати. Тиме је дошао до свог чувеног принципа *Cogito ergo sum* – Мислим, дакле постојим. Филозоф не може сумњати да мисли; стога је његово постојање доказано. Утврдивши једну сигурност, Декарт је низом логичких дедукција наставио да доказује постојање универзума. До 18. века појавио се велики број мислилаца који ће својим делима и идејама даље развијати систем образовања и васпитања. Међу њима се истичу енглески филозоф Џон Лок, као и француски филозоф, књижевник, педагог Жан Жак Русо. Став да се знање стиче из чула Лок је безрезервно подржавао. Тако у свом *Есеју о људском разумевању* (*An Essay Concerning Human Understanding*) цитира Лајбница (Gottfried Wilhelm Leibniz), тврдећи да ништа не постоји у разуму што пре тога није било у чулима. У овом погледу, ум је *tabula rasa* на којој су искуства утиснута. Према Локу, све примарне и секундарне идеје, укључујући и оне апстрактне, потичу или из чула или рефлексије ума о чулном искуству. Његове ставове ће у 18. столећу развијати Дејвид Хјум (David Hume). Он је негирао постојање било каквих идеја које нису произашле из искуства. У свом првом дидактичком тексту *Емил или о васпитању* Жан Жак Русо је разматрао правилан одгој за дечаке. Наиме, Русо је сматрао да је за девојчице неопходан другачији образовни процес, што је и приказао у петом наставку *Емила*, односно *Софији или жени*. Према Русоу, људи су природно добри, али их је цивилизација искварила. Зато дете треба држати подаље од друштва и учити га кроз излагање природним утицајима – на пример, ако дете разбије прозор, требало би да трпи последице хладног ветра који ће дувати. Русо је био мишљења да формално учење, као што је оно стечено читањем или математиком, треба одложити док се кроз интеракцију са природом не успоставе морални и психолошки темељи личности. Девојчице треба да науче да буду примарни васпитачи деце у приватној и моралној сфери, док дечаци треба да се обуче да спроводе шире друштвене одговорности у јавној сфери. Романтизам је, такође, придавао значај емоцијама, а самим тим и образовању целокупне личности. Ово је укључивало култивисање осећања и истицање појединца, на штрб групе.<sup>244</sup> Почетком 19. века питањима васпитања се баве, поред поменутог Хербарта, Јохан Хајнрих Песталоци и Фридрих Фребел (Friedrich Fröbel).<sup>245</sup> Хербарт је имао

244 Dennis Atkinson, *Art, Equality and Learning* (Rotterdam: Sense Publishers, 2011), xi, doi:10.1007/978-94-6091-454-6.

245 Антонијевић, *Ушмељење система знања у педагогији*, 154.

бројне следбенике, али се као реакција на његова учења појавила и антихербартијанска струја. Ти покрети су углавном потенцијали „слободну“ школу, то јест ону у којој настава неће бити искључиво интелектуалистичка, већ активна, радна, илустративна. Таква школа уважава личност ученика, сматрали су представници те струје. Међу њима се издвајају Георг Кершенштајнер (Georg Kerschensteiner), немачки теоретичар и заступник грађанског васпитања, противник „књишке“ и оснивач „радне“ школе; Август Лај (August Lay), зачетник експерименталне педагогије; потом Марија Монтесори (Maria Montessori), која се као лекар и педагог залагала да се предшколске установе организују као породице; Вилхелм Дилтај (Wilhelm Dilthey), представник аксиолошке, вредносне и културне педагогије; Едвард Торндајк амерички психолог који се бавио проблемима учења. Треба још поменути и Херберта Спенсера, Емила Диркема (Émile Durkheim), као и швајцарског психолога Жана Пијажеа (Jean Piaget). Ипак, највећи утицај свакако и данас има Џон Дјуи, који је филозофију прагматизма пренео у педагогију. Према његовом мишљењу, циљ васпитања је развој појединца као индивидуе и развој слободног, демократског друштва. У центру свега тога видео је дете, те развој његових склоности и интересовања. То се најбоље постиже у радионицама, лабораторијама, кабинетима, библиотекама. Васпитач је присутан као саветник, подршка и подстицај, а не као неко ко ће детету наметати било какве ставове и обавезе. Модерно доба је време радикалних промена идеја образовања и васпитања. Успоставља се нови однос између васпитача и васпитаника, неформално подучавање је све чешће, као и едукација одраслих. Перманентно образовање је свеприсутно, системи едукације на свим нивоима се повезују и регионално и глобално, а пракса је незаобилазни део свих курикулума.<sup>246</sup>

Историјски приказ развоја васпитања и образовања помогао нам је да закључимо да ова два појма спадају у основне педагошке категорије. Али, како можемо да резимирамо њихово савремено поимање? Образовање, с једне стране, подразумева институцију, процес, садржај и резултат организованог и/или случајног учења у функцији развоја различитих когнитивних способности, а с друге, стицање разноврсних знања, вештина и навика. Може бити формално, када се дешава у намењеним установама за то, према одобреним плановима и програмима, након чега учесник процеса добија одређену квалификацију која се валоризује дипломом; неформално, које се спроводи ван редовног образовног система, кроз различите течајеве и

---

246 Нав. дело, 88–100.

семинаре; и, коначно, информално када се особа самообразује, према индивидуалном плану, без спољашње помоћи или подршке.<sup>247</sup>

Међутим, на који начин дефинисати знање, које је саставни део образовног процеса? Како настаје, а како се преноси другима? Да ли је знање индивидуално и субјективно или пак објективно и својствено за друштвену групу у којој се ствара? Када кажемо *знање*, најчешће мислимо на логички преглед чињеница и генерализацију (појмови, правила, закони, дефиниције, закључци, законитости) о објективној стварности које појединац усваја, похрањује у свести и потом примењује у пракси. Усвојено знање може бити лично, уколико је настало на искуству из живота, или објективно, које се углавном формира током школовања. Другим речима, ако је знање свест о нечему, онда можемо рећи да је изворно субјективно. Али, ако је знање оно што се ствара кроз изучавање (коме је својствена интеракција), размишљање (уз употребу језика), искуство (које се потврђује или оповргава у групи) и кроз различите типове знања (која се дистрибуирају у заједници), онда је реч о објективној појави. Како се често повезује с терминима *фрејознавање*, *испиривање*, *свеси о нечему*, *разумевање*, *познавање*, *обавешћеност*, очито да представља и резултат различитих процеса. То даље упућује на активну природу знања, па се тај појам повезује и са оним који сазнаје, односно, с оним који зна.<sup>248</sup>

Образовни процес зависи такође и од способности, односно од специфичности неког појединца, које му омогућавају да успешно обавља одређене задатке. Оне могу бити сензорне, попут перцепције, односно доживљавања стварности, потом практичне, које подразумевају могућност извођења практичних операција, интелектуалне или мисаоне способности и могућност изражавања (рецимо говор, читање, али и сликање, певање, цртање). Премда способности зависе од генетике, на њих се може утицати. За разлику од способности, вештине представљају организоване, прецизно изведене радње, које су стечене вежбањем.

Последњих година, у науци је све присутнија дилема да ли је образовање процес или производ. Углавном образовање сматрамо производом, односно нечим што је настало као резултат одређених инпута. У нашем случају ти инпути се базирају или на поукама или

247 Више в. у: Vladimir Poljak, *Didaktika* (Zagreb: Školska knjiga, 1984).

248 Vjekoslav Afrić, Jadranka Lasić-Lazić i Mihaela Banek Zorica, „Знање, учење и управљање знањем“, у *Одабрана поглавља из организације знања*, ур. Jadranka Lasić-Lazić (Zagreb: Filozofski fakultet, Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti, 2004), 33–62.



на искуству, односно на збиру онога што се добија кроз учење, било да је реч о знањима, вештинама или вредностима.<sup>249</sup>

Бројна сведочанства, писани извори и усмена предања везана за изворне обичаје, ритуале или народне мудрости говоре да је неки облик васпитања постојао још у најстаријим друштвеним уређењима.<sup>250</sup> Зато и не чуди да се за одговорима на питања: шта је васпитање, у каквим се облицима јавља, у чему је његов значај, како га можемо разликовати од сличних активности, потом који су циљеви једне такве човекове делатности, чиме се и којим методама остварују, за кога и где – трага одвајкада. Елементарну структуру васпитног процеса покушавају да дефинишу педагогија, као и друге науке и научне дисциплине које се баве човеком и друштвом, а које су, уједно, и знатно млађе од самог феномена који изучавају.<sup>251</sup> Иако су им полазишта различита, све се оне слажу да је васпитање „друштвени и индивидуални феномен“.<sup>252</sup> Француски социолог Емил Диркем је сматрао да је васпитање скуп поступака, радњи и обичаја који су на снази у одређеном тренутку у друштву, па да га у складу с тим и треба поимати.<sup>253</sup> Оно, такође, представља утицај одраслих генерација на оне које још нису сазреле за друштвени живот. Такав међугенерациски трансфер детету обезбеђује одређена интелектуална, физичка и морална сазнања која не очекује само друштво у целини, већ и ужа друштвена заједница којој оно припада. Будући да оно омогућава да се код сваког појединца развију његови специфични унутрашњи потенцијали, васпитање има и улогу специјализације.<sup>254</sup> Ми данас, такође, васпитање видимо као процес којим се изграђују позитивне особине личности, ставови, али и карактерне и моралне, радне и друштвене вредности. Другим речима, то је скуп поступака којима људи покушавају да трајно побољшају урођене особине и склоности. Васпитање није успешно уколико се заснива на усвајању готових норми, већ једино ако је резултат укупне праксе ученика. Он, у различитим околностима, развија свој сопствени образац понашања, ставове и вредности, који су у складу са личним потребама васпитаника, али и захтевима друштва, односно околине. При свему овоме, посебно је важно нагласити да је васпитање двојак процес. Наиме, оно интегрише процес преношења, усвајања и самоформирања, те

249 Srivastava, *Basics in education*, 6.

250 Влаховић и др., *Општа педагогија*, 69.

251 Нав. дело, 23.

252 Антонијевић, *Ушмељење система знања у педагогији*, 8.

253 Нав. дело.

254 Нав. дело, 9–13.

је тако личност и субјекат и објекат васпитања. Кроз ту активност, личност се самореализује у односу на своје природне потенцијале и социјализује у односу на друштво у којем живи.<sup>255</sup> Имајући то на уму, можемо казати да је реч о свесном, односно намерном и организованом целоживотном деловању, то јест деловању са мање или више осмишљеним планом реализације како би се остварио највећи могући оптимални утицај на развој личности. Наравно, не треба занемарити ни чињеницу да на појединце током живота утичу и различите спонтане активности. Њих је Диркем маркирао као несвесно васпитање.<sup>256</sup>

У педагогији, па самим тим и у другим областима које ове термине користе, не постоји консензус око односа васпитања и образовања, као два кључна појма.<sup>257</sup> Иако се у многим тачкама прожимају, они дефинитивно нису истоветни. У српском језику се често термини *едукација*, *образовање* и *васпийање* користе као синоними. Понекад се едукација користи за означавање активности попут наставе, обуке, усавршавања. У педагошкој литератури која нам долази из Хрватске едукација доминира у односу на остале термине, па се тако чак наводи и да је едукација виши родни појам у односу на одгој и образовање. Такође, у Хрватској се користи и појам *изобразба*, под којом се подразумева стицање практичних вештина, знања и навика, те би најадекватније било ову област образовања поистоветити са оним што се означава као стручно образовање.<sup>258</sup>

Имајући на уму горенаведено, можемо закључити да је однос васпитања и образовања доста сложен. Могао би се објаснити као релација између општег и појединачног, то јест као веза између дела и целине којој припада. Тако посматрано, образовање као срж васпитања јесте ужи процес и појам, и односи се пре свега на усвајање

255 Влаховић и др., *Опширна педагогија*, 24.

256 Антонијевић, *Ушемељење система знања у педагогији*, 9–13.

257 Желећи да именују бригу о младима, Стари Словени су направили кованицу од речи *вас* и *випајати*. Упркос томе, Вук Караџић ту реч у свом речнику уопште не наводи, већ користи „одгајање“. Сви романски језици, али и енглески, преузеће латински термин *educatio*, који изворно значи одгајање, култивисање. Реч *institutio* коришћена је до 16. века и времена филозофа Мишела де Монтења, аутора *Опседа о образовању*. Занимљиво је, на пример, да у енглеском језику постоји једна реч којом се означава и област васпитања и област образовања (*education*), док у немачком и француском језику постоје посебне речи за васпитање (*Erziehung*, *educati6n*) и за образовање (*Bildung*, *formati6n*). Више в. у: Бошко Влаховић и др., *Опширна педагогија*, 43; Srivastava, *Basics in education*, 3–5; Антонијевић, *Ушемељење система знања у педагогији*, 14.

258 Антонијевић, *Ушемељење система знања у педагогији*, 18–19.

знања, те на изграђивање навика и прихватања одређених система вредности. Дакле, образовање у највећој мери припада васпитању. Кажемо у највећој мери, јер у склопу образовања постоје одређене активности које немају васпитни значај или ефекат. Исто тако, између њих се не може направити оштра диференцијација, будући да понекад неки процеси припадају и једној и другој активности.<sup>259</sup>

### ... дидактика или поучавање

Док се развијала као наука, педагогију је пратио раст фонда научних знања, који је имплицирао потребу да се заснују засебне области проучавања васпитања, образовања и наставе. Тако су се временом конституисале посебне педагошке дисциплине. Једну од најопштијих подела научних дисциплина у склопу педагогије чини подела на општу педагогију, историју педагогије, методологију педагошких истраживања и дидактику.<sup>260</sup> У домену који представља поље нашег истраживања, посебно је важна дидактика. Као ширу научну дисциплину у оквиру педагогије дефинишемо је као општу науку о настави, односно о процесу васпитања и образовања који се реализује наставом. Сама реч је изворно грчког порекла и значи поучавати (*διδάσκειν*). Поучавање је, заправо, помоћ ученицима у учењу. Оно није искључиво вербално оријентисано, него подразумева стварање таквих наставних ситуација у којима се ученик доводи до тога да самостално изводи активности и притом учи. У том процесу, наставник одабраним методама излаже наставни садржај, преноси знање и мотивише ученика за даљи самосталан рад. У склопу ње формирају се посебне дидактике, односно методике рада у одређеним областима наставе, попут методике наставе математике, методике наставе језика и књижевности, методике историје уметности и ликовне културе и слично.<sup>261</sup>

Један од водећих хрватских методичара Марко Прањић је у савременим схватањима дидактике уочио пет струја. Прва је види као теорију поучавања и учења. Други теоретичари гледају на њу као на теорију образовних садржаја. Трећа групација је посматра као теорију управљања процесима учења, четврта као теорију примене психолошких спознаја у поучавању и учењу, док је пети дефинишу

259 Нав. дело, 17; Влаховић и др., *Општа педагогија*, 43.

260 Антонијевић, *Ушмељење система знања у педагогији*, 154.

261 Нав. дело, 156.

као теорију наставе.<sup>262</sup> Ово последње је најближе нашем поимању методике.

Дидактиком се, такође, детаљније објашњавају многе концепције и алтернативни приступи васпитању и образовању, попут Валдорфске школе, Монтесори система, модела Самерхил и других. Док су старији дидактички концепти били усмерени на поучавање и наставнике, новији се више окрећу ученицима и самом процесу учења. Разлог томе налазимо у чињеници да је за успешно поучавање све важније познавати особине ученика и начине учења, те њима прилагођавати приступе и методе поучавања.<sup>263</sup>

### ... методика или практично остваривање

Као што је већ наведено, успех у васпитању и образовању не зависи само од стручних (дисциплинарних) знања васпитача, већ и од њихове практичне оспособљености да руководе васпитним радом. Како треба организовати тај процес, како треба некога васпитати, односно како одгој може постати чинилац развоја личности јесу питања која методика развија у склопу педагогије.<sup>264</sup>

Методика<sup>265</sup> је, дакле, самостална научна и практична дисциплина која проучава законитости у васпитно-образовном процесу појединих наставних предмета, те утврђује начине реализације тог процеса. Све методике, међутим, користе општа начела дидактике. У том смислу се методика често схвата као специјална дидактика, а дидактика као општа методика.<sup>266</sup>

Методике у настави се развијају као специфичне педагошке методе, будући да одређени предмети захтевају другачије приступе. Наиме, не могу се исте методе поучавања ефикасно применити у фи-

262 Marko Pranjic, *Nastavna metoda u riječi i slici* (Zagreb, 2013), 26. [https://www.hrstud.unizg.hr/\\_download/repository/Pranjic\\_Nastavna\\_metodika\\_u\\_rijeci\\_i\\_slici.pdf](https://www.hrstud.unizg.hr/_download/repository/Pranjic_Nastavna_metodika_u_rijeci_i_slici.pdf).

263 Nav. delo.

264 Влаховић и др., *Οἰσῖνα παιδαγωγία*, 204.

265 Етимолошки гледано, *μεθoδoγa* је грчка кованица састављена од речи *μετά* (*metá*) и *ὁδός* (*hodós*), што би могло да се prevede као – проналажење правог пута. Изведеница тога термина јесте придев *μεθoδικός*, (*methodikós*), од чијег се облика за женски род *μεθoδική* (*methodiké*) изводи термин *μεθoδoγικa*. Више в. у: Marko Pranjic, „Nastavna metodika – teorijske osnove“, *Kroatologija: časopis za hrvatsku kulturu* Vol. 2, No. 2 (2011): 123–140.

266 Ladislav Bognar i Milan Matijević, *Didaktika* (Zagreb: Školska knjiga, 2005); Poljak, *Didaktika*.

зици и у настави језика. Поред тога, на избор погодних наставних метода и облика наставног рада у конкретној ситуацији утичу и карактеристике полазника наставе (психосоцијални развој, предзнање, интереси и слично).<sup>267</sup>

Хрватски педагошки извори методику сматрају науком о наставним методама, науком која проучава законитости наставе појединог наставног предмета, потом теоријом наставе. Међутим, ни енциклопедије, ни речници ни аутори (све до Прањића) не спомињу наставну методику. Премда то на први поглед делује као плеоназам, треба узети у обзир чињеницу да методике постоје и изван наставе и педагогије, будући да их можемо дефинисати и као начин примене метода унутар било које дисциплине.<sup>268</sup> Прањић, даље, наводи да је наставна методика подручје дидактике које утврђује како и којим поступцима можемо постићи задате циљеве, служећи се одређеним садржајима. Према његовом мишљењу, без доброг познавања методике немогуће је промовисати квалитетну наставу. Методологију струке студент усваја унутар методолошких предмета науке или дисциплине коју изучава, док наставну методику учи у склопу образовања за наставнике.<sup>269</sup> У наставној методици акценат се ставља на наставу као посебну и врло слојевиту делатност. Како би она беспрекорно функционисала, студенти морају да се науче вештинама креирања, планирања, организације и реализације наставе. Једно од битних начела наставне методике јесте синхронизовање наставних циљева и градива.<sup>270</sup> То, заправо, значи да методика подразумева проналажење најбољих начина предавања, преношења и усвајања садржаја. Поред тога, треба дати одговоре на питања како се посматра ученик у настави, како се гради његов однос са наставником, како се ствара подстицајно окружење за учење, која су адекватна наставна средства. Прецизније, наставна методика оспособљава будућег наставника да оптимално користи изворе знања и учи га да планира васпитно-образовни процес. Коначно, ако би требало у једној реченици да дефинишемо наставну методику, онда би то могло да буде да је она „суставно промишљање теорије и праксе наставе у сврху побољшања одгојно-образовног процеса и као таква је средишњи постулат наставничке наобразбе.“<sup>271</sup>

267 *Glosbe Dictionary*, s.v. „Metodika“, dostupno na: <https://glosbe.com/hr/hr/metodika>.

268 Pranjić, *Nastavna metoda u riječi i slici*, 13.

269 Nav. delo, 19–20.

270 Nav. delo, 22.

271 Nav. delo, 26.

На крају...

## Како предавати методiku наставе историје уметности / ликовне културе

Методика ликовне културе је педагошка научна дисциплина која се бави проучавањем васпитно-образовног рада, задацима, садржајима, организацијом и процесима ликовног одгоја.<sup>272</sup> Као и у другим методикама, матична област је дала садржај (у нашем случају уметнички), а дидактичке теорије „модел“ како ће се преносити и формирати оквир за извођење наставе. У том смислу можемо рећи да она теоретски уопштава праксу ликовног васпитања. У односу на школску педагогију и из ње конституисану дидактику, које представљају опште науке о васпитању, методика ликовне културе је *специфична* и примењена научна дисциплина која је значајна, јер се васпитање остварује на конкретним садржајима и у конкретним поступцима. Међутим, иако специфична у односу на дидактику и педагогију, она је *ојшћиа* наука о васпитању садржајима ликовне културе. По својој природи, методика ликовне културе је интердисциплинарна, јер се заснива на систему педагошких наука и дисциплина из домена теорије ликовних уметности. Такође, психологија, социологија, културологија, семиологија, историја и бројне друге области имају уплив у њено поље деловања. Сам садржај је тројак: опште-образовни, стручно-апликативни, као и професионални (у служби припреме професионалних ликовних уметника).

Процес ликовног васпитања и образовања (што је уједно и њен предмет) методика анализира и кроз теорију и кроз праксу, с циљем да омогући увид у систематизована знања о ликовном одгоју и да на тај начин, код будућих ликовних педагога, развије способности посматрања и самопосматрања васпитно-образовног процеса, критичког осврта на праксу и унапређивања ове врсте образовања. Задаци методике ликовне културе одређени су предметом који она проучава и можемо их поделити на опште и специфичне. Општи јесте да се генерацијама будућих ликовних педагога пренесу теоријска знања, како би се пракса ликовног васпитања и образовања оптимално развијала. У том смислу, методика треба да понуди теоријски проверена, протумачена и систематизована знања и искуства о проблемима ликовног васпитања, да код предавача развије способност посматрања

---

272 Bogomil Karlavaris, *Likovno vaspitanje, Priručnik za nastavnike od I do VIII razreda osnovne škole* (Београд: Завод за издавање удџбеника Социјалистичке Републике Србије, 1963).

и самопосматрања васпитног процеса и да их с тим у вези оспособи за критичко процењивање сопствене праксе, те да их мотивише да се усавршавају и перманентно едукују. Што се тиче специфичних задатака, они се односе на развој саме методике ликовне културе као науке. Полазећи од познатих теорија и непосредне васпитне праксе, идеја је да се искуства индукују у нова теоријска сазнања.<sup>273</sup>

Методику ликовне културе чине методике ликовне културе предшколског узраста, основношколског узраста, средњошколског узраста, као и методика ликовног образовања одраслих. Када говоримо о методици ликовне културе средњошколског узраста, заправо мислимо на методику историје уметности, будући да је то наставни садржај предмета ликовне културе у средњим школама и гимназијама. У *Приручнику за наставнике од I до VIII разреда основне школе* Карлаварис (1963) спомиње и методику појединих грана ликовних уметности – методику сликања, вајања или графике. Оне се данас изучавају у неким средњим стручним уметничким школама, високим струковним школама, као и на уметничким факултетима.

---

273 Упореди: Сања Филиповић, *Методика ликовног васпитања и образовања* (Београд: Универзитет уметности, Klett, 2011).





# 06

У претходним поглављима смо се (про)налазили у општим пољима методике, но како универзалног рецепта за добро осмишљено и ефикасно образовање нема, сада смо у потрази за конкретним методама које се могу са више или мање успеха примењивати у (с)ликовној култури. Промишљамо наставу, оцењивање и наставна средстава; односе наставника и ученика, везе учења и поучавања, као и друге елементе на које наилазимо у савременим наставним стратегијама, те их прилагођавамо едукацији из уметности.



# Поука и наук: од отварања до освајања простора могућности

Повећање способности суочавања са околином, али и са самим собом представља једну од основних премиса учења.<sup>274</sup> Учење је активна делатност која се дешава готово непрекидно, у различитим околностима и на бројне начине, а коју може да практикује искључиво ученик, и то самостално. Премда се учење не може изнудити поучавањем<sup>275</sup>, у нашем фокусу је управо оно које је потенцијално резултат поуке током наставног процеса. Таква поука се усмерава према разноврсним квалитетима учења, јер како не постоји „права“ метода поучавања, не постоји ни „јединствени“ облик учења. Улога педагога у томе је незаменљива – они су задужени за подстицај и подршку у освајању простора могућности које се отварају учењем.<sup>276</sup>

Из ове перспективе сагледана, „настава је интеракцијско догађање у којем ученици под вођством професионално оспособљених наставника, плански, у посебно створеним установама за то,

---

274 Најпознатију систематизацију учења дао је Роберт Гање (Gagne) у књизи *The Conditions of Learning* (*Услови учења*), која подразумева: сигнално учење, учење реакцијама на подражаје, нејезичну творбу ланаца, језичке асоцијације, дискриминацијско учење, појмовно учење, учење правила, решавање проблема.

275 Учење се, наравно, дешава и без поуке. Но, тај сегмент учења превазилази тему и опсег овог истраживања.

276 Ewald Terhart, *Metode poučavanja i učenja. Uvod u metodičke organizacije poučavanja i učenja* (Zagreb: Educa, 2001), 147.

усвајају и даље развијају одабране културне садржаје...<sup>277</sup> Поучавање, дакле, подразумева две основне категорије. Прву чини наставник, а другу представља ученик, који је део наставног процеса ради квалификације, односно стицања стручних знања и вештина, али и персонализације и социјализације.<sup>278</sup> Премда се културни, односно друштвени аспект поуке често површно схвата и ставља у нижи ранг у односу на стручно оспособљавање, он је заправо база образовања. Док социјализација доприноси учениковом критичком односу према свету, персонализацијом, као васпитним циљем наставе, кроз образовне садржаје, комуникацију с наставником и вршњацима ученик не расте само као стручњак, већ се формира и као особа. Да би се сви ти циљеви постигли, неопходно је подстицајно окружење које омогућава раст и развој. Ту превасходно мислимо на школе као установе где се организује, изводи и промишља настава. Наставник, сам по себи, нема потребна знања за све то, а идеје и вештине како најоптималније да организује поуке даје му методика. Другим речима, „интеракцијско догађање у настави има своје субјекте и има своје релације па без методичке обраде неће моћи бити остварено; код ученика и учитеља као субјеката наставног поступка толико се тога претпоставља или би требали имати како би функционирао одгојно-образовни процес; организирање и опремање школе, мјеста извођења наставе, исто је незамисливо без метода и методике; селекционирање наставних садржаја по појединим предметима претпоставља и методе и методичку, а тек социјализирање, квалифицирање и персонализација ученика, како је то уопће могуће без мноштва метода и адекватне методике?!“<sup>279</sup>

Иако је у прошлости у васпитно-образовном процесу доминирала улога предавача, данас се више него икада потенцира једнакост свих учесника у том односу. Наиме, савремене педагошке и дидактичке тенденције иду у правцу активирања ученика и истицања њихове субјекатске позиције у настави. Поред тога, инсистира се на двосмерној комуникацији и интеракцији између васпитача и ђака, еманципацији као циљу васпитања, а предност се даје разговору у односу на говор. При томе, полазне основе – било да је реч о редовној, допунској, додатној, изборној, факултативној, дописној настави, оној на даљину или пак течајевима, односно семинарима – представљају *наставни њринцији*. Њих је утврдила дидактика, премда се у настави ликовне културе и историје уметности примењују на специ-

277 Pranjic, *Nastavna metoda u riječi i slici*, 12–14.

278 Nav. delo, 14.

279 Nav. delo, 17.

фичан начин и у складу са узрастом.<sup>280</sup> Наставни принципи представљају општа правила која надограђујемо према различитим критеријумима, како за практичан, тако и за теоријски рад. Њихова улога јесте да помогну у ефикасности наставе, али они не могу и нису замена за креативан и проактиван приступ наставника. Први међу њима је принцип квалитета и васпитне усмерености. Како је ликовна уметност сама по себи окренута процењивању вредности, а ликовно образовање има за циљ и култивисање личности, то значи да се у настави мора обратити пажња на адекватне садржаје и поступке. С тим у вези, свака ликовна активност, писао је Карлаварис, мора да има васпитну усмереност, која избегава кич, имитацију и пасивно копирање, будући да су то појаве које се негативно одражавају на васпитање личности.<sup>281</sup> Принцип креативности полази од претпоставке да је циљ уметничког образовања развијање креативности код ученика, која даље доприноси развоју других вештина важних за живот у савременом свету, а посебно изражајних, моторичких, емоционалних, интелектуалних. Систематичност и поступност, као принципи, не одnose се само на приступ садржају, већ и на усклађивање свих аспеката васпитно-образовног рада. За принцип систематичности „задужењни“ су наставни план и програм, уџбеник, али потпору чине и методе рада наставника. Поступност подразумева логичан темпо усложњавања ликовних проблема у односу на (претходно) стечене вештине. Принцип индивидуалности и одмерености према узрасту осигурава да се педагошки поступци, с једне стране, заснивају на особеностима узраста ученика, а с друге, на индивидуалности сваког ђака. Наиме, наставу ликовне културе немогуће је коректно изводити без појединачног приступа ученицима. Ово је посебно важно за наставнике који у својим одељењима имају ученике са посебним потребама и надарену децу. Циљ индивидуализације јесте омогућавање оптималних услова за сваког ученика у остваривању напретка у оквирима сопствених способности како би се обогатио и проширио индивидуални ликовни сензибилитет, а кроз приступ који је методички најприхватљивији за тог ђака. Дакле, сложеност, методички поступци и способности деце специфичног узраста јесу фактори на које се мора обратити посебна пажња и у том контексту се прави равнотежа између тежине задатака који се постављају и могућности њиховог успешног решавања. Наиме, очекивања од ученика морају бити довољно

280 Дидактички принципи су најопштија правила којих се наставник придржава у току реализовања наставног процеса. Карактер и број принципа је зависан од концепције наставе.

281 Упореди: Karlavaris, *Likovno vaspitanje, Priručnik za nastavnike...*

мотивишућа за несметан и оригиналан рад, као и увек тако конципирана да су за нијансу изнад њихових способности. На тај начин осмишљена настава доприноси психичком и интелектуалном развоју васпитаника. Принцип слободног ликовног изражавања у настави ликовне културе пред наставника ставља задатак да подстиче креативно изражавање ученика, не спутавајући их наметањем готових шема и шаблона. Дакле, било какво фаворизовање унапред смишљених концепата и правила, те прецртавања је недопустиво. Код ученика треба стимулисати самосталан приступ при решавању ликовних задатака, уз максимално коришћење сопствених вештина и то тако да развијају самопоуздање, креативно мишљење, постављају питања и налазе одговоре. Подразумева се да је слобода у ликовном истраживању у границама плана и програма и да је ненаметљиво усмерено вођење кроз тај процес неопходно. Принцип социјализације се не односи само на развој социјалних односа између ученика, већ и на споразумевање визуелним средствима. Социјализација се остварује кроз све облике рада, а највише кроз групни и рад у паровима. Разговором се успостављају блиски контакти, развијају се међусобно разумевање и сарадња, ђаци се уче да износе, али и да слушају и прихватају туђе мишљење. Наравно, учећи да визуелно комуницирају, ђаци се оспособљавају да боље разумеју друштво и свет око себе. Принцип свесности кроз активности доприноси активацији различитих психичких процеса. То значи да ученици постају свесни да могу остварити сопствене идеје, користећи постојеће и стечене способности. Тако се, такође, спречава механичко и репродуктивно испуњавање задатка. Свесност подразумева и примену нових сазнања, а препознаје се у процени и анализи сопствених радова. Принцип очигледности и апстрактности у ликовној култури неопходно је схватити као средство наставе, а не као крајњи циљ, како се не би блокирао развој појмова и апстрактног мишљења. Наиме, ликовни израз заснован је на богатству визуелних утисака, а принцип очигледности активира и друга чула. С тим у вези, ликовно стваралаштво подстиче трансформације и преобликовања доживљеног сазнања у нови садржај. Како само теоријско знање о ликовним елементима није једини програм предмета, то теоријско знање ученици морају да користе у властитом ликовном изразу. Ту им помаже принцип повезаности теорије и праксе, јер омогућава логичко повезивање теоријских поставки са актуелном праксом, као и развијање способности стваралачког мишљења. Наравно, подразумева се и обрнут поступак – коришћење практичног искуства при савладавању теорије. Иако овај принцип делује у оба смера, резултати се могу постићи само спрегом теорије и праксе.

Сепаратно, ни теорија ни пракса не дају резултате у контексту исказа и приказа знања. Под принципом интеграције са осталим васпитним областима подразумева се планирање активности које потпомажу преплитање садржаја са онима из других школских предмета. Будући да је ликовна уметност на разне начине повезана како са наукама, тако и са другим уметничким подручјима, у настави се корелација може остваривати из часа у час. Повезујући различите аспекте појава и садржаја из различитих предмета, знање се употпуњава. Принцип животне и психичке близине значи да у настави увек треба полазити од ствари које су ученицима познате и блиске, како би боље савладали градиво. На то се надовезује принцип егземпларности, јер се на часовима никада не могу обрадити сви, већ само типични феномени. Сваки одабрани пример који ће се показати на часу мора директно да представља оно о чему наставник говори. Ту се сврставају и друга наставна средства, попут музике, плеса итд. Коначно, долазимо до принципа интересовања, којим код васпитаника треба пробудити проактиван ангажман, који ће омогућити да стечена знања развијају и даље. У литератури се наводе још и принцип колективног рада, принцип трајности знања, умећа и навика, принцип економисања временом, активног односа према околини и бројни други.<sup>282</sup> Међутим, они нису од пресудне важности за образовање о/у уметности.

Уколико се адекватно примењују, методички принципи нам омогућавају да суверено владамо важним елементима у планирању наставе, попут циљева, садржаја, метода и медија. Наставни циљеви су „средства за изграђивање ученичке особности и посредовања културолошких садржаја.“<sup>283</sup> Они постају ефикасни тек када их ученици прихвате као своје и када их мотивишу да се и сами активирају да би те циљеве постигли. Наставни циљеви се односе како на садржај, тако и на учениково понашање. Наиме, садржајна компонента подразумева градиво које ће омогућити жељено понашање код ученика. На пример, то значи да ће ученик, уколико усвоји поуку, моћи да чита, пише, рачуна, закључује и слично. Према врсти, циљеве делимо на когнитивне или спознајне, осећајне или васпитне и прагматичне или радне; према времену трајања могу бити дугорочни, средњорочни и краткорочни. Циљеви наставе увек морају бити конкретни формулисани. У смислу степена очекивања, то може бити да ученик прецизно може репродуковати понуђен садржај, да га је разумео, да

282 Упореди: Zoran Hercigonja, *Odabrane teme iz didaktike* (Varaždin, 2020), 53–65, <https://view.publitas.com/foi/odabrane-teme-iz-didaktike-drugo-prosireno-izdanje/page/2-3>; Pranjić, *Nastavna metoda u riječi i slici*, 60–63.

283 Pranjić, *Nastavna metoda u riječi i slici*, 34.

зна да га примени и помоћу њега решава неке своје проблеме. Такође је важно назначити усвајање радњи или вештина које могу егзактно да се посматрају како би било проверљиво да ли је постигнут наставни циљ. Додатно, треба навести и услове, наставна средства, као и критеријуме за извођење и вредновање постизања циљева. Важно је, међутим, нагласити да наставни поступак не чине само унапред планирани, намерни циљеви, већ на њега утичу различите околности које се мењају у ходу. Зато наставник мора добро да познаје план и програм свог предмета, циљеве школе у којој је ангажован, као и карактеристике узраста са којим ради.<sup>284</sup>

Наставни садржаји чине материјалну основу за процес учења. Одабир градива, односно дидактичка анализа, његово прилагођавање ученицима или дидактичка редукција, као и редослед учења, то јест дидактичко секвенцирање представљају незаобилазан део наставничке припреме, када је реч о садржају наставе. При свему томе треба имати у виду да је дужност наставника да се према градиву односи стручно, да користи наставна средства, да га презентује из више углова и омогући ученицима да уоче плурализам значења. Будући да садржај није само оно што је прописано у плану и програму, већ је зависан и од природних / друштвених околности, треба да подстакне ученике да се понашају одговорно. Другим речима, сваки наставни садржај је „плод људској дјеловања, њонашања, односно то су апстракције пријашњег људског дјеловања. Те људске фиксиране спознаје, идеје, намене и изнашашћа прошлости и садашњости, ученици морају за себе *реконструирати* те на њима или помоћу њих градити своју особност. Зато програмски садржаји морају постати ученичким садржајима; да није наставни садржај само оно што прописују школски планови и програми, него да то у бити могу бити сви природни и друштвени садржаји. Увјет за одабир наставног садржаја је *дидактичка квалифицираност*: да садржај мора потицати примјерен развој структуре мисли, осјећаја и моћи ученика; да доприноси разумијевању свијета; да омогућава одговорно дјеловање; да буде на службу савладавања друштвених проблема; да мора бити прилагођен репрезентативношћу, типом, симболичким карактером сналажењу у култури – инкултурацији; да је растављање наставних садржаја на *поједине дијелове* усредоточено на постојеће везе унутар наставног градива: логичне, узрочне, међуовисне, средство – циљ и да је оно стога врло комплексан спој; да растављање има у виду специфичан начин учења *свакој ученика* указујући на заједничке аспекте појединог садржаја те истовремено нуди флексибилне алтернативе када је

---

284 Nav. delo, 35.



ријеч о потешкоћама у учењу, односно интелигентним ученичким упадицама.<sup>285</sup> Имајући наведено на уму, наставник би требало да наставне садржаје и пратеће циљеве подели на месеце и недеље, а потом да узме у обзир и уџбенике, као и друга средства. И не само то – наставник је у обавези да прати савремена истраживања и да се континуирано усавршава.

Како би се уз помоћ одабраног садржаја остварили наставни циљеви, користе се наставне методе.<sup>286</sup> Оне су смишљени облици заједничког рада наставника и ученика, то јест успостављање односа подучавања и учења у настави. У литератури се методе означавају различитим појмовима: као технике или поступци поучавања/учења, обликовање наставе, организација процеса поучавања/учења, ток наставе и слично. Разлог томе лежи у чињеници да разумевање методе зависи од перспективе из које је дефинишемо. Без обзира на непостојање консензуса око назива, сасвим је неупитно да помоћу наставних метода ученици стичу знања, савладавају вештине, развијају способности, формирају поглед на свет и заузимају одређена становишта у вези са проблемима са којима се сусрећу, активни су учесници у настави и креатори сопственог знања.<sup>287</sup> Метода потиче од грчке речи *methodos* која означава путовање, а заправо је у најширем смислу (систематичан и јасно утврђен) начин на који се нешто обавља. У дидактици се, међутим, овај термин користи и за именовање начина постизања неког унапред постављеног циља, те као нека врста прописа или пак начина деловања који је теоријски и научно утемељен.<sup>288</sup> Коришћење метода неодвојиво је од самог приступа настави. Другим речима, приступ је оно што одређује метод, а њихову везу дефинише појам *наставне стратегије*. Реч је о појму који је заступљен пре свега у литератури на енглеском језику и њиме се објашњава образац који наставници користе на часу, како би подстакли одређене процесе учења код ученика. Тако посматрана, стратегија је заправо веза између приступа (као целовитог тумачења наставе)

285 Nav. delo, 39.

286 Више о методама видети у: Ramaraj Sivakumar, „Methods and Resources in Teaching Social Studies“, *Journal of Contemporary Educational Research and Innovations* Vol. 8, No. 2 (April 2018): 207–216; Milan Stančić, Milica Mitrović and Lidija Radulović, „From glorifying method toward post-method stance: Searching for quality of teaching/learning“ in *Contemporary issues of education quality*, eds., Miomir Despotović and Emina Hebib (Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy; Pécs: University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD), 41–55.

287 Pranjić, *Nastavna metoda u riječi i slici*, 41.

288 Stančić, Mitrović and Radulović, „From glorifying method toward post-method stance...“, 41–42.

и метода, то јест појединачних активности које се реализују током часа. Зато можемо рећи да ако је метод начин како се нешто ради, онда је стратегија планирани низ поступака којим се то постиже.<sup>289</sup> Нека рецентна дидактичка истраживања, напуштајући термин *метод*, говоре о макростратегијама као универзалним теоријским и истраживачким принципима, те о микростратегијама, односно начинима којима наставници реализују макростратегије у конкретним околностима.<sup>290</sup> Ваља напоменути и облике наставног рада, као још један дидактички термин, под којим се подразумевају социјални видови реализације наставног процеса – фронтални, групни, у пару, индивидуални.

Савремено образовање не постоји уколико се не користе бројне методе, чак и више њих током једног часа. Дакако најприсутнија, а уједно и најкритикованија у литератури, јесте метода предавања. Наиме, у овој методи се чињенични материјал ученицима представља на логичан, непосредан начин. Ипак, будући да је једносмерна метода инструкције коју контролише искључиво наставник, без непосредног одговора ученика, можемо рећи да је реч о пасивном приступу. Други извори сазнања, поред наставника, могу бити уџбеник, аудио или видео-материјал. Предности овакве поуке су што ђаци добијају више информација, а веома је ефикасна у подучавању чињеница, принципа и терминологија. Згодна је за велике групе (одељења). Међутим, у оваквој настави допринос ученика је минималан, а ангажовано је превасходно само чуло слуха.<sup>291</sup> Што се тиче метода демонстрације, она подразумева приказивање неког знања, технике или вештине ученицима. Ученици потом приказано опонашају, а наставник пружа повратну информацију колико су успешни. Понекад се демонстрација изводи средствима попут слајдова или других медија. Бенефити овог начина учења тичу се пре свега брзине сазнања, потом исправљања грешака и савладавања одређене вештине. Укључена су и чула вида и додира, тако да се ђаци подучавају посматрањем и вежбањем. Ипак, мањкавост ове методе је то што не развија концепте и идеје јер ставља акценат на праксу, али не и на разумевање зашто је активност спроведена на одређени начин. Штавише, реч је о поуци која је најприкладнија за стицање стручних вештина.<sup>292</sup> Као што и његов назив имплицира, дискусија је двосмерни метод наставе

289 *Ibid.*, 46.

290 *Ibid.*, 47.

291 Dickson Adom, Saeed Adam and Osafo Agyemang, „Effective Instructional Methods and Strategies for Teaching Art History“, *International Journal of Art and Art History* Vol. 4, No. 2 (December 2016): 45–62, 49, doi: 10.15640/ijaah.v4n2a4

292 *Ibid.*

који се заснива на размени идеја и осећања између наставника и ученика или пак међу самим ђацима. То је изузетно ефикасан начин процене знања, могућности и ставова васпитаника који продубљује разумевање концепата, чињеница, принципа и процедура. Такође, он промовише креативност и вештине решавања проблема код ученика, те побољшава њихове социјалне вештине и поимање међуљудских односа. Ова метода се може спровести пре, током и после лекције, с циљем да се ђацима помогне да схвате и разумеју представљени садржај.<sup>293</sup> Учење у групама јесте метод при којем ученици раде заједно на истом задатку. Такво подучавање негује и гради дух тимског рада, који је неопходан предуслов успеха у раду у било којој институцији. Током реализације задатог пројекта, ученици уче једни од других, чиме негују особине као што су стрпљење и саосећање. Они кроз групни рад постају активни, због чега се и време трајања савладаног градива повећава.<sup>294</sup> Наравно, и у овом случају постоје одређене потешкоће. Наиме, често се дешава да је учешће у групи неједнако, да се мање заинтересовани „шлепају“ на рачун доминантнијих чланова групе и да не постоји индивидуална одговорност у извршавању задатог. Симулација, као вештачка репрезентација стварних животних ситуација, све је чешћи наставни метод у савременим учионицама. С обзиром на развој науке и технике, али и измењене животне околности и другачија интересовања нових генерација, понекад представља гаранцију држања пажње ученика. Методом открића ученици се излажу одређеним ситуацијама и од њих се очекује да сазнају основне принципе којима могу да појасне околности које су им предочене. Обично је реч о нечему што је засновано на садржају који су они научили и самим тим већ искусили. За овим методом се најчешће посеже у жељи да се повећа знање и разумевање које су ученици већ стекли о некој теми. Те ситуације су углавном фиктивне природе. На пример, након што је ученике поучио о праисторијској уметности и, рецимо, Вилендорфској Венери, наставник може да прикаже две друге скулптуре и да од ученика тражи да препознају фигуру која је најбоље описује. Ученици би тада аргументовали свој избор и продубили знање. Овај метод подучавања доприноси лакшем памћењу проучаваног садржаја, пошто су га васпитаници сами сазнали, без икакве или уз занемарљиву наставничку поуку. Метод решавања проблема подразумева да се ученици ангажују у низу активности, те да искористе претходно искуство или савладане вештине како би постигли задати циљ. Не би ли дошли до решења, васпитаници прво раде истраживање. Предности ове методе су у томе што укљу-

---

293 *Ibid.*, 50.

294 *Ibid.*, 50.

чује ђаке у процесе наставе и учења и омогућава им да анализирају, синтетишу, примене и коначно евалуирају садржај који уче. Сличне резултате даје и играње улога, с тим што је у овом методу наставник тај који, поред тога што дефинише проблемску ситуацију, одређује и улоге. Овакав приступ је важан и стога што ученицима помаже да прихвате и друге тачке гледишта, омогућавајући култивисање истраживачких и практичних вештина.<sup>295</sup> Још неке од метода су и пројектна, слободни ангажман, игра, технике учења и активирања ђака, рад на тексту, метода графичких радова итд.

Рецентна дидактичка литература прави бројне поделе метода, на основу различитих критеријума. Тако код Прањића налазимо поделе према информацијском процесу, социјалној интерпретацији, посебности ученика и променама понашања. Прва се тиче интелектуалног развоја ученика помоћу индуктивних и дедуктивних метода. У другој је пажња усмерена на унапређивање међуљудских односа и демократских процеса. Трећа у фокусу има индивидуалне потребе развоја, а четврта се бави односима међу ученицима, као и на релацији наставник – ученик. Све претходно наведено Прањић синтетише у три групе: наставне методе засноване на мотрењу и показивању, оне базиране на речима, као и методе чију основу чине практичне активности ученика.<sup>296</sup>

Феноменолошки посматрано, уочавамо четири начина концептуализовања метода. Први међу њима чини наставна метода, која је била развијана за потребе наставе трансмисионог типа, због чега је недовољна у другачијим контекстима схватања наставе.<sup>297</sup> У концептуализацији коју у дидактичкој литератури налазимо као методу поучавања и учења, сама метода се види флексибилно у структури наставног процеса. То ће рећи да одговор на питање шта је метода зависи од методичког нивоа са кога посматрамо, као и да једна иста метода у наставном процесу може имати различите функције и значења у односу на ток и циљеве наставе.<sup>298</sup> *Концепт и осигурање* се од последње деценије 20. века највише развија у склопу примењене лингвистике, као вид отпора наставника страних језика због нефункционалности претходних концепата методе. Он даје извесну слободу предавачима да, поред опробаних метода, и сами креирају своје које су базирали на личном искуству и пракси. Овакав приступ

295 *Ibid.*, 51.

296 Више у: Pranjić, *Nastavna metoda u riječi i slici*.

297 Stančić, Mitrović and Radulović, „From glorifying method toward post-method stance...“, 50.

298 *Ibid.*, 51.

подразумева стално преиспитивање и прилагођавање метода, увек у зависности од конкретног контекста и ситуације у којој се настава реализује.<sup>299</sup> Коначно, метода као израз међусобног разумевања намера учесника у настави „води порекло из критичке педагогије и разумевања процеса подучавања и учења као суштински контекстуализованих процеса: како год да именујемо или пројектујемо методу – она своју коначну верификацију има у дељењу намера и постигнутом разумевању између ученика и наставника у настави“.<sup>300</sup> Овакво поимање методе јесте „реакција на еклектизам у избору метода и реакција на политику стандардизовања постигнућа која се неретко манифестује у „виду пакета“ (прописани циљеви – прописани садржаји, методе и уџбеници – прописани исходи), отпор честој пракси да се мењање метода (а не полазишта) проглашава реформисањем образовања, вишевековном заборављању да су крајњи корисници метода подучавања и учења ученици и покушај да се мења образовна пракса на принципима нових сазнања о језику и учењу у институционалном контексту.“<sup>301</sup>

Полазећи од конструктивистичке критике традиционалне наставе, у појашњењу методе фокус се премешта са подучавања, као активности наставника, на учење, односно, ученика. Тако дефинисана, метода постаје испланирано подстицање учења. У складу с тим, начин рада у настави се базира на активностима и интеракцији ученика, било са другим ђацима, наставником или различитим медијумима сазнања. То су, дакле, интерактивне методе у настави. Премда се предавање види као метода која је карактеристична за традиционалну наставу, оно је значајно и у настави интерактивног типа. Међутим, у тим случајевима се приступ настави значајно мења: другачије се бира садржај, трајање предавања, а пре свега место и значај предавања.<sup>302</sup> И у нашој наставној пракси се последњих година све више користе методе које омогућавају већу интеракцију. Често се, међутим, дешава да се њима само задовољава форма уместо да се настава заснива на новим полазиштима. Наиме, иако доприносе динамичности у одељењу и допадљиве су, настава реализована тим методама ипак није заснована на конструктивистичким основама. У њој не долазе до изражаја сви квалитети интерактивних метода због чега суштински није заиста интерактивна.<sup>303</sup>

299 Суботић Кресојевић, „Потрага за методом (с)ликовне културе“, 528–529.

300 Stančić, Mitrović and Radulović, „From glorifying method toward post-method stance...“, 52.

301 *Ibid.*

302 *Ibid.*, 43.

303 *Ibid.*

Ако методе у настави представљају медиј којим се порука преноси са васпитача на васпитаника, шта то значи у контексту ликовног васпитања, којим се не преносе само подаци, већ и квалитативни фактори обликовања личности? Данашња методика ликовног васпитања није још увек разрадила специфичне методе, већ трансформише постојеће дидактичке медије тако што их прилагођава у зависности од градива, ситуације, узраста итд. Од већ напред наведених општих метода, у ликовном образовању је најприсутнија вербално-текстуална метода, која има два основна облика – употребу монолога и дијалога, као и коришћење писаних текстова. Монолог се најчешће користи на почетку часа, док се дијалог углавном користи током саме ученичке активности. Текстови могу да се користе у различите сврхе, као илустрација, допуна или појашњење садржаја. Метода приказивања служи да се ученицима покажу уметничка дела, репродукције уметничких дела, елементи природе и слично. Приликом употребе овог начина поучавања треба водити рачуна о томе да дела буду прикладна узрасту, али и да имају високу уметничку вредност. Само посматрање дела реализује се кроз четири фазе: фазу ангажовања пажње, фазу мирног синтетичког посматрања, фазу анализе и фазу поновног синтетичког посматрања са изрицањем суда о делу. Лабораторијска метода се базира на самосталном раду ђака док изучавају и решавају неки задатак. Коначно, имамо и методу екскурзије, која мора бити систематично припремљена. Коју ћемо методу изабрати у настави зависи од бројних фактора. На првом месту, ту је садржај који се обрађује. Осим тога, важан је и тип наставног часа. Наставна метода даље зависи од психофизичких могућности ученика и степена развијености различитих способности, потом од материјалне опремљености школе, броја ученика у одељењу, те локације школе. Исто тако, свака наставна метода захтева различит утрошак времена, а зависи и од личности наставника.<sup>304</sup>

Наравно да се не могу исте методе примењивати на свим нивоима образовања. У млађим узрастима најчешће се полази од спонтане мотивације и игре, те маштовитости ученика, да би се анализом теоретски уобличио искуство и креирало свесно сазнање. На средњем нивоу образовања креће се од уочавања проблема, преко анализе, да би се кроз активности слободније форме дошло до креативних резултата и коначно њихове процене. При свему томе, неопходно је да се узме у обзир индивидуалност ученика, као и да се успостави однос поверења између наставника и ученика.<sup>305</sup> Одабир градива, такође,

304 Ruža Tomić, Ibrahim Osmić i Esed Karić, *Pedagogija* (Tuzla: Denfas, 2006), 250.

305 Bogomil Karlavariš, *Metodika likovnog obrazovanja III deo* (Beograd: Univerzitet umetnosti, 1978), 40.

подразумева да се испоштују два важна критеријума. С једне стране, неопходно је да се обраде најважнија подручја ликовне културе, како би слушаоци постигли одређени ниво ликовне културе. С друге стране, треба бирати само оне садржаје који, у складу са планом и програмом, могу темељно да се покрију. С тим у вези, најважније је наћи праву меру. Наиме, одлука да се пређе детаљно само мања област на неки начин сужава ширину ликовног образовања, док обрађивање свега може да узрокује површност. Не само што свако „полузнање“ претпоставља несигурне критеријуме и непрецизне интерпретације, већ угрожава рационално повезивање раније обрађеног и новог градива. У том погледу, разликујемо линеарни и концентрични приступ у конципирању садржаја наставе. Први подразумева да се оно што се једном прешло више не обрађује, него се увек предаје ново градиво. Потоњи је пак карактеристичан за средњошколску наставу и подразумева представљање градива у концентричним круговима. Другим речима, у средњој школи се поново обрађују садржаји који су били део ранијег образовања. Тако настава обухвата не само практичан, већ и теоријски рад, у областима естетског процењивања, уз систематизацију ранијих знања на подручју теорије уметности и визуелних комуникација, као и оних која се поучавају први пут.<sup>306</sup>

Из свега досад наведеног можемо закључити да не постоји „рецепт“ нити метода која се може примењивати у свим околностима везаним за наставу. Свака ситуација учења је јединствена, јер у њој учествују различити појединци, са различитим знањима, интересовањима, искуствима и културним навикама. У том смислу је одабир метода заправо потрага, а не пуки избор међу понуђеним решењима. Учење у заједници зависи од њених чланова и њихових интеракција. Исто тако, образовање може бити смислено и функционално само ако проширује и продубљује разумевање света. При томе се не мисли само на развој когнитивних способности и логичких операција, већ и на неговање и развој чула и емоција. Уколико заиста разумемо образовање као развој, онда њиме морамо развијати све могућности које су својствене човеку. У том смислу ликовно образовање постаје сликовна култура.<sup>307</sup>

Уз методе руку под руку иду и наставна средства, односно наставна помагала. Прву категорију чине извори наставних садржаја, попут програма, уџбеника, приручника, док се друга односи на техничка средства у настави, као што су графоскопи, пројектори, паметне табле и слично. Последњих година све чешће се користи обје-

306 *Ibid.*, 58.

307 Суботић Красојевић, „Потрага за методом (с)ликовне културе“, 534.

дињен назив за оба појма – *наставни медији*. Њихова улога у склопу наставног процеса на првом месту је визуелизација сложених наставних садржаја. Такође, они потпомажу ширење историјских, географских и друштвених сазнања, као и смештање појмова у шири контекст. Утичу на дидактичку редукцију, као и на премештање фокуса са наставе која је усредсређена на наставника ка оној која се заснива на мултиперспективним приступима наставним садржајима и циљевима. Наставне медије је могуће користити у свим фазама и то најпре за мотивацију ученика на почетку часа, потом као помоћ у савладавању наставне јединице и коначно за проверу и примену стеченог знања. Приликом одабира медија треба имати у виду да буду прилагођени садржају, да су аудиовизуелни, као и да су усклађени са потребама ученика. Нека од општих начела којих се треба придржавати подразумевају да се даје предност самоангажману, да се оригинал више вреднује од копије, као и да медиј мора одговарати циљу.<sup>308</sup>

За постизање успеха у настави кључна је личност наставника ликовне културе. Он мора да буде добар педагог, да поседује знање које је много шире од самог садржаја предмета, а пре свега је нужно да стално преиспитује и истражује методички приступ у настави и областима ликовне теорије и праксе. Естетика, историја и историја уметности, ликовна технологија, социологија и психологија уметности, као и друге уметничке области, потом искуство у ликовној пракси само су неке од квалификација које модерно школовање поставља пред наставника уметности. Ово стога јер искључиво широко образован и креативан наставник може да створи подстицајну радну атмосферу, али и да код ђака формира критички и естетски став. „Они изгледају као да имају нешто другачији поглед на живот. Изгледа као да се на одсеку уметности често смеју и шале. И живот је некако смешан, раде актове, посматрају унутрашњост морске шкољке, то изгледа као одигравање *Немоуће мисије* на одсеку уметности. Једноставно предивно.“<sup>309</sup> Овај цитат сведочи о значају индивидуалног рада са ученицима, као и о напретку који наставник може да оствари уколико с љубављу обавља свој посао.<sup>310</sup>

Наставник, такође, процењује ученичка постигнућа, посматрајући, мерећи и тумачећи њихове способности. То превасходно

308 Pranjic, *Nastavna metoda u riječi i slici*, 61–63.

309 Richard Hickman, *Why We Make Art and Why It is Taught?* (Bristol: Intellect, 2006), наведено према: Selma Loose, *Metodika i methodska praksa likovne kulture osnovnoškolskog uzrasta* (Mostar, 2012) <https://docplayer.net/29913469-Selma-loose-metodika-i-methodska-praksa-likovne-kulture-osnovnoskolskog-uzrasta-skripta.html>

310 Loose, *Metodika i methodska praksa likovne kulture osnovnoškolskog uzrasta*.



обухвата оцењивање усменог и писменог залагања, али и усмеравање и праћење развоја целокупне личности ученика. Ипак, такав приступ све више наилази на критике. Савремена педагошка тумачења тако наводе да су оцене неправедне јер нису објективне, будући да је могућност грешака код посматрања велика, да је немогуће у потпуности избећи предрасуде, да су неки наставници благи, а други строги, да су наставничка очекивања различита и слично. Исто тако, оцене није могуће поредити, пошто не постоји консензус о општеприхваћеним мерама вредновања појединих наставних садржаја. Неретко оцене подстичу предавача да злоупотреби моћ којом располаже приликом оцењивања, а додатно, оценама је тешко мерити нека комплексна залагања и потом их изразити бројчано. Распон од 1 до 5 је преопшт, не обраћа се довољно пажње на ученичку индивидуалност. Бројчана вредност којом се изражава залагање и постигнуће је безлична и повећава јаз између школе и породице и, коначно, лоше оцене делују демотивишуће на осетљивију децу. Имајући све наведено на уму, оцене имају само делимичну вредност када је реч о даљем школовању и будућој професији ученика. Мерење успеха ученика у том смислу је доста различито и флексибилно и нуди неуједначене информације о ученику. Ако је реч о индивидуалном успеху, ученик се приликом оцењивања пореди с оним што је пре показао; ако се посматра разред, оцена је одраз поређења са осталом децом; када је реч о школи, посматра се читава генерација. Уколико се гледа из угла табела са нормама, ученик се оцењује према дефиницијама које је начинио неко споља, без увида у конкретну ситуацију и наставу у којој је ђак суделовао. Оно што би могле бити алтернативе оваквом оцењивању јесу вербални суд, односно описно оцењивање, мерење успеха уз помоћ теста и дијагностичка кривуља, која се обично користи за професионалну оријентацију. Наравно, успех ученика у великој мери зависи од залагања наставника. Зато садржаји које бира морају бити прилагођени циљној групи; треба да буде што више егземпларног приступа; испитивање мора бити и усмено и писмено; мора се узети у обзир трема; на основу постигнућа требало би да наставник прилагођава будућу наставу.<sup>311</sup>

---

311 Pranjic, *Nastavna metoda u riječi i slici*, 354.



# 07

Како осмислити, организовати и реализовати час; који су кључни елементи наставничке припреме; како разумети језик администрације; из чега се састоји хоспитовање у школама; на основу којих параметара меримо успешност наставе и, коначно, како се то ради на методичким предметима које води Одељење за историју уметности Филозофског факултета Универзитета у Београду?

Седми корак ваља начинити у практичном опробавању теоријских сазнања.



# Практикум као слика и прилика

*Образовни стандарди* представљају исказе којима се описују вештине, ставови, знања и могућности ученика на одређеном нивоу, а у складу са индивидуалним способностима и узрастом. Јасно исказане тврдње о томе шта се од ученика очекује да зна, разуме и/или да је способен да покаже након завршетка процеса учења представљају *образовне исходе*.<sup>312</sup> Они се узимају у обзир приликом израде садржаја школског образовања, које прописују *наставни план и програм*. *Наставни план* је документ којим се утврђују васпитно-образовна подручја која ће се подучавати у одређеној школи, њихов редослед по разредима, као и број недељних часова за сваки појединачни предмет. *Наставни програм*, с друге стране, представља конкретизацију самог плана, те тако одређује опсег, ширину и редослед садржаја унутар одређеног предмета.

Када је реч о ликовној култури, односно историји уметности, циљеви и исходи произилазе из подстицања и развијања учениковог стваралачког мишљења и деловања у складу с хуманистичким опредељењем друштва и карактером овог наставног предмета. То се постиже разноврсним *облицима рада* – фронталним, групним (рад у паровима) и индивидуалним. У образовању се користе још и тимски рад, као и домаћи рад, ваннаставне активности, екскурзије, ликовне колоније, радионице. Међутим, када се ради о *вишим часова*, разликујемо две класификације. Прва полази од четири специфична

312 Сања Филиповић, *Методичка пракса ликовних предмета: методика ликовног васпитања и образовања* (Београд: New Image, 2017), 30.

процеса активности ученика, па се тако могу реализовати процес откривања ликовних законитости, било у теоретском било у практичном раду, процес усвајања и утврђивања градива, у практично-техничком погледу и у теорији, односно историји уметности, процес систематизације стечених знања, и, на крају, процес примене знања у новим ситуацијама у практичном раду и у процењивању уметничких дела. Друга подела се заснива на садржајима наставе и подразумева час практичног рада, час естетског процењивања, час теорије уметности, час историје уметности, као и комбиновани час.<sup>313</sup>

Програм одређује и *наставне теме*, односно области које се изучавају. Њен саставни део чине *наставне јединице*, то јест лекције којима се конкретизује специфичан ликовни проблем. Оне се граде око *кључних појмова* – термина које ђак треба да усвоји на часу и примењује у самосталном стваралачком изражавању. Све наведено јесу елементи које садржи *припрема за час*, а коју наставници праве не би ли што ефикасније прелазили одређено градиво и осигурали квалитет учења.

Уопштено говорећи, добру припрему чине структура и наставни садржај, као и методички приступ одређеној наставној јединици. Пишући је, наставник предвиђа начине остваривања циљева и задатака везаних за наставну јединицу и најчешће је артикулише кроз технички, садржајни и психолошко-педагошки аспект. Технички подразумева наставна средства и ликовне технике; садржајни се односи на разраду теме наставне јединице, док се психолошки и педагошки тичу како развоја интелектуалних и емоционалних способности ученика, тако и прилагођености метода, начина и облика рада с одређеним узрастом. У склопу планирања часа, наставник треба да одговори на следећа питања: шта ће се обрађивати на часу (садржаји), како ће се то реализовати (методе), које исходе процес обухвата, односно, које компетенције ученика се развијају, али и који образовни стандарди треба да се достигну. Будући да савремени приступ учењу и настави подразумева прилагођавање образовног процеса ученицима, планирањем је важно предвидети и индивидуализацију и диференцијацију.<sup>314</sup> Конкретно, то значи да како би се један час припремио, потребно је утврдити следеће опште елементе: претходну ситуацију, односно општи остварен ниво разреда у коме се час одржава, потом тематску целину, а на основу увида у годишњи план рада. *Ликовна активност* садржи елементе за практично решавање ликовног проблема. Одређује се и циљ, тип часа, наставни облик,

313 Нав. дело, 115.

314 Нав. дело, 29.

садржај и ликовна техника. У зависности од *тйййова часа* (обрада, утврђивање градива, практичан рад, процена резултата), наставник одређује и планира активности. Наставник бира и дидактички материјал, принципе, методе, те координацију са другим садржајима у школи. Што се тиче *метйога*, у образовању у уметности углавном се користе вербално-текстуална метода, показивачка метода, метода сазнавања кроз праксу, откривачка и проблемска метода.<sup>315</sup>

### Предлог модела табеле припреме за час

Општи подаци	
Предавач	
Датум	
Назив школе	
Разред и одељење	
Општи методички подаци	
Наставна тема	
Наставна јединица	
Ликовни проблеми / кључни појмови	
Претходна наставна јединица	
Наредна наставна јединица	
Тип часа	
Оперативни задаци и исходи часа	
Циљ часа	
Исходи	
Образовни задаци	
Функционални задаци	
Васпитни задаци	

315 Нав. дело, 82–116.

Облици рада	
Наставна средства	
Наставне методе	
Корелација	
Мотивација	
<b>Артикулација часа</b>	
Уводни део	
Главни део	
Завршни део	
<b>Евалуација</b>	

Без обзира на то да ли је реч о обради нове теме, обнављању или испитивању, сваки час има своју структуру и ток. Обично то дефинишемо као *уводни, централни и завршни део часа*. *Уводни део* је намењен увођењу ученика у тему и указивању на проблеме и задатке, као и на начине на које би се они могли решавати. Тај део часа је кључан и за мотивацију ђака и подразумева договарање о циљевима и току активности. Централни део часа се организује тако да се током њега савлада предвиђени садржај. Завршни део служи за рекапитулацију, да се извуку поуке, односно закључци и да се ученици припреме за даљи рад. Када је реч о организацији часа који подразумева практичан рад, она најчешће иде у два правца. Наиме, практичан рад може да има превасходно образовне задатке, односно да буде у функцији анализе и проучавања неког задатка. Тада настава има за циљ повезивање нових ликовних сазнања са постојећим. Такође,



практичан рад може да служи развијању ликовних способности и култивисању ученика. У том случају, циљ је развијање инвенције и подстицање креативности. Исто тако, и теоријска настава се може организовати на више начина. Градиво се може појашњавати на одабраним уметничким делима; може се почети практичним радом, а потом знања систематизовати теоријски; може се учити на изложби и слично. У оквиру часа, могуће је анализирати седам до девет дела. Час се завршава резимеом, који се односи на општи ликовни проблем, који су поменута дела само илустровала. Питање избора дела, ефикасне демонстрације, као и успешне организације вођења разговора веома је значајно за успех наставе. Исто тако, када је реч о часовима историје уметности, веома је погрешно да се њихова реализација базира на обради и саопштавању историјских чињеница о једној епохи.<sup>316</sup>

Припрема студената за наставнички посао подразумева практичан рад, односно хоспитовање у средњим уметничким школама или гимназијама. Том приликом, студенти прво посматрају и истражују наставу по протоколу са параметрима и индикаторима које сами саставе. Након тога, праве припрему за час који организују и реализују у установи у којој су на пракси. По окончању хоспитовања, ради се евалуација, која подразумева критичку анализу процеса и продуката активности, односно часова ликовне културе студената, а у сарадњи са ментором из школе и наставником методике на факултету.

### Пример протокола за посматрање и анализу часа

Датум	
Школа	
Наставник	
Одељење	
Број присутних ученика на часу	
Наставна тема	
Наставна јединица	
Тип часа	

316 Нав. дело, 68–71.

<b>I Ток наставе – облик, организација, структура</b> Питања и индикатори	
<p><b>Који основни методички облик рада је заступљен?</b> (уобичајена настава – традиционални / предавачки / трансмисиони / фронтални облик рада; настава интерактивног типа – рад на пројекту, проблемска, кооперативна, тематска)</p>	
<p><b>Који социјални облици рада су присутни?</b> (фронтални рад, индивидуални рад, рад у малим групама, рад у паровима)</p>	
<p><b>Који су главни извори знања?</b> (наставничково предавање, искуства ученика, дидактички материјали, уџбеник, репродукције, штампани текст, интернет...)</p>	
<p><b>Која наставна средства су највише заступљена?</b> (рачунар, пројектор за слајдове, паметна табла, репродукције, предмети, наставни материјали неопходни за реализовање плана часа и обраду наставног садржаја)</p>	
<p><b>Да ли су истакнути циљеви часа?</b> (да ли је јасно шта наставник жели да постигне; какав је однос између предвиђених и остварених циљева; каква је њихова разноврсност; да ли наставник проверава да ли су циљеви часа постигнути...?)</p>	
<p><b>Да ли наставник примењује ефикасне и разноврсне наставне методе?</b> (да ли су методе ефикасне у односу на циљ часа и у односу на градиво које се обрађује?)</p>	

<p><b>Какав је баланс активности на часу?</b> (заступљеност свих типова активности – уводне, загревајуће, градивне, завршне; какве су њихове функције – информисање, разумевање, примена, мотивисање, самоувид...)</p>	
<p><b>Да ли наставник ефикасно управља процесом учења на часу?</b> (да ли ефикасно структурира и повезује делове часа, користи време на часу; функционално користи наставна средства и изворе знање; поступно поставља задатке различитог нивоа сложености?)</p>	
<p><b>Да ли наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика?</b> (да ли прилагођава захтеве могућностима ученика, темпо рада различитим потребама, посвећује време ученицима у складу са њиховим образовним и васпитним потребама; да ли је наставни материјал прилагођен индивидуалним карактеристикама ученика, да ли су подстицани различити стилови учења...?)</p>	
<p align="center"><b>II Наставни садржај – нивои знања, теоријски и практични рад, остваривање циљева</b> Питања и индикатори</p>	
<p><b>Који нивои знања се од ученика захтевају приликом обраде градива и/или приликом утврђивања ранијег садржаја?</b> (памћење, разумевање, примена, анализа; на основу којих активности се то закључује?)</p>	

<p><b>Да ли се градиво повезује са свакодневним животом?</b> (са личним искуствима ученика, њиховим доживљајима, индивидуалним промишљањима)</p>	
<p><b>Да ли је присутно повезивање са претходно обрађеним градивом и/или градивом других предмета?</b> (повезивање са блиским предметима, као што су историја, књижевност, филозофија; корелација са претходно обрађеним градивом кроз различите активности)</p>	
<p><b>Какви су задаци за учење? Да ли ученици стичу знања и развијају вештине?</b> (шта уче и развијају кроз активности на часу – креативност, разумевање, социјалне вештине, оспособљавају се да истражују, преузимају одговорност за сопствено учење, примењују научено, образлажу како су дошли до решења...)</p>	
<p><b>На који начин наставник подстиче и развија креативност, визуелно опажање, способност ликовног изражавања сопствених идеја?</b> (смишља и реализује различите ликовне задатке; функционално користи средства; повезује теоријски и практичан рад; пружа могућност ученицима да критички процењују и анализирају, да износе оригинална и креативна решења; поштује индивидуалне разлике)</p>	
<p><b>Какав је однос између циљева, садржаја и начина рада?</b> (како се остварују циљеви; какав је однос наставних садржаја и метода; да ли је начин рада у функцији остваривања циљева?)</p>	

<b>III Улоге и активности наставника и ученика</b> Питања и индикатори	
<p><b>Које улоге наставник остварује?</b>            (преносилац информација; водитељ наставног процеса; мотиватор; учесник у педагошкој комуникацији; регулатор социјалних односа и друго)</p>	
<p><b>Какве активности захтева од ученика?</b>            (да ли је активност ученика присутна у свим етапама часа; на које начине се остварује – да ли су то теоријски и/или практични задаци, групни и/или индивидуални; каква је тежина и степен ангажмана ученика?)</p>	
<p><b>Да ли ученици кроз сопствену активност стичу знања и вештине?</b>            (да ли су заинтересовани за рад, постављају питања, изводе закључке, износе сопствено мишљење, идеје, активно учествују, користе повратну информацију да унапреде учење...?)</p>	
<p><b>Да ли постоји интеракција између ученика, као и између наставника и ученика?</b>            (групне активности/радови, дискусије, заједничко долажење до решења; да ли наставник усмерава интеракцију тако да је она у функцији учења – користи питања, идеје и коментаре ученика за рад, подстиче вршњачко учење?)</p>	

<p><b>Да ли сваки ученик има прилику да буде успешан?</b> (да ли наставник подстиче ученике на међусобно уважавање; користи разноврсне поступке за мотивисање ученика уважавајући њихове различитости и претходна постигнућа; показује поверење у могућности ученика и има позитивна очекивања у погледу успеха; подстиче интелектуалну радозналост и слободно изношење мишљења и ставова?)</p>	
<p><b>У којој мери ученици учествују у одлучивању о активностима и начину рада?</b> (да ли наставник омогућава ученицима да бирају облике рада, да мењају начин извођења одређених активности, да дају сопствене предлоге?)</p>	
<p><b>IV Атмосфера на часу</b> Питања и индикатори</p>	
<p><b>Каква је атмосфера у разреду?</b> (да ли ученици дискутују у вези са предметом учења, износе сопствено мишљење или имају трему; како реагују на одговоре других; да ли негују позитивне односе; да ли се уважавају претходна знања и искуства, индивидуалне разлике, труд, иницијатива?)</p>	
<p><b>Да ли наставник прати и прилагођава наставу у складу са реакцијама и односима међу ученицима?</b> (да ли реагује на питања, нејасноће, потешкоће, коментаре, идеје; да ли испољава емпатију, адекватно реагује на међусобно неуважавање, износи закључке на основу реакција ученика у циљу квалитетнијег наставног процеса?)</p>	

<p><b>Да ли се наставник труди да задржи пажњу код ученика?</b> (чини наставу интересантном; подстиче активност; користи различите поступке за мотивисање ученика)</p>	
<p><b>Какви су квалитети групне динамике и комуникације на часу?</b> (да ли постоје различите форме комуникације између ученика, као и између ученика и наставника, која је њихова функција – размена мишљења, идеја, планирање даљих корака?)</p>	
<p><b>V Испитивање знања и вештина ученика. Евалуација часа</b> Питања и индикатори</p>	
<p><b>На који начин наставник спроводи испитивање ученика?</b> (усмено излагање, тестови, провера практичних вештина, самостални и групни радови)</p>	
<p><b>Које сегменте је наставник оцењивао код ученика?</b> (теоријско знање, примену знања, практичан рад, креативност)</p>	
<p><b>Какво оцењивање се користи?</b> (нумеричко, описно, комбиновано оцењивање)</p>	
<p><b>Да ли су питања прецизно формулисана? Да ли су истакнути критеријуми оцењивања?</b> (да ли их ученик разуме; да ли наставник пружа појашњења, наводи ученике на одговор; да ли наставник даје јасне и разумљиве инструкције и критеријуме?)</p>	
<p><b>Да ли су приликом испитивања коришћени визуелни материјали?</b> (репродукције на рачунару, у уџбеницима, на папирима, самостални радови)</p>	

<p><b>Да ли током испитивања има нежељених ситуација? Уколико их има, како се оне решавају?</b> (ученик не жели да одговори, сматра да је неправедно оцењен, сукоби мишљења)</p>	
<p><b>Да ли наставник ученицима даје повратну информацију?</b> (о напретку, о њиховом успеху у активностима; да ли је повратна информација функционална – разумљива, ученици је примењују да реше задатак, унапреде учење?)</p>	
<p><b>Да ли наставник користи поступке вредновања који су у функцији даљег учења?</b> (прилагођава захтеве могућностима ученика; похваљује напредак; даје потпуну повратну информацију, укључујући и препоруке о даљем учењу; учи ученике како да процењују свој напредак, постављају себи циљеве у учењу; испитивање користи да појасни нешто што ученици нису разумели; даје домаће задатке)</p>	
<p><b>Да ли је на крају часа постојала евалуација тог часа, самоевалуација наставника и/или ученика и у ком облику?</b> (дискусија, отворена питања, упитник, пано и слично)</p>	

Први корак у оцењивању методичког рада студента представља уочавање у којој мери студент разуме циљеве и исходе часа и планира их у складу са темом и наставном јединицом. Они морају бити јасно формулисани, усклађени и изводљиви. Такође, приликом евалуације часа, посматра се какав је амбијент студент креирао – да ли ученици раде индивидуално, свако за себе; да ли постоји атмосфера такмичења или ђаци међусобно сарађују. Уочава се доминантан облик рада – фронтални, рад у паровима, групама, индивидуални рад са истим или различитим задацима. Процењују се информације које су ученици добили. Оне могу да буду површне, нејасне, дискримина-



тивне или пак јасне, конкретне и афирмативне. Утврђују се наставна средства и методе које користи. Посматра се и понашање студента – да ли се креће у учионици, да ли подстиче ученике на сарадњу, охрабрује оригиналност. Анализира се да ли и на који начин мотивише мање активне ученике, те како се односи према недисциплинованим ђацима. Важно је уочити и да ли студент мотивише ученике да дају повратне информације о његовом раду.

Евалуација, међутим, иде у више смерова. Кроз систематичан преглед реализованих активности и критичку анализу остварених резултата, студенти дају и самоевалуацију. Такође, у оцењивању, али и размени искустава и идеја требало би да учествују и други студенти. Посебан акценат треба ставити на потрагу за одговорима шта је било посебно добро, а шта је потребно унапредити.<sup>317</sup> Мултиперспективни приступ и критичко вредновање осигуравају свеобухватну анализу, те аргументоване, добронамерне и компетентне препоруке за побољшање рада.

Сања Филиповић наводи следеће критеријуме и питања, када је реч о оцењивању реализоване праксе:

- Шта је био циљ ове активности?
- Колико је активност усмерена на развојност, социјализацију и интеграцију детета?
- Који су били очекивани исходи у односу на циљеве и каква је њихова оствареност? Која знања, вештине и ставове у домању комуникације и стваралаштва смо развијали код ученика у односу на садржај?
- Који су били предуслови за учење, како смо их повезали и активирали претходна знања?
- Да ли смо развијали и друге компетенције – знања из других предмета, интеркултуралну компетенцију...?
- Да ли смо применили принцип интердисциплинарности и проблемски приступ?
- Да ли смо применили индивидуализацију у односу на специфичности сваког детета?
- Да ли смо одредили адекватне методе и облике рада?
- Које материјале и средства смо укључили?
- Којим активностима смо омогућили учење овог садржаја?
- Који су то мотивациони фактори који су покренули децу на комуникацију и стваралачки процес (искуство+доживљај)?

---

317 Нав. дело, 170.

- На који начин смо обезбедили подршку, демократичност и усмереност активности на дете?
- Да ли смо обезбедили амбијент у коме се дешавају игра, учење и стваралачки процес?
- Да ли активност омогућава интеграцију социјалног, образовног и културног контекста школе/вртића?
- Да ли је у приступу студента – будућег наставника видљив плурализам, флексибилност и рефлексивност?
- Како смо идентификовали и вредновали креативност?<sup>318</sup>

У томе нам може помоћи и следећа табела:

**Пример табеле са критеријумима за посматрање  
и оцењивање студентског часа<sup>319</sup>**

КРИТЕРИЈУМИ	ОЦЕНА	САВЕТИ
<b>Стил излагања</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• подстиче ученике, укључује их у дискусију, поставља проблемска питања</li> <li>• комбинује фактографско и аналитичко излагање</li> <li>• систематична и логична структура излагања</li> <li>• усмерава пажњу на оно што је битно</li> <li>• мотивише ученике на даље истраживање теме</li> </ul>		
<b>Јасноћа и динамика излагања</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• студент јасно и разговорно излаже градиво</li> <li>• излагање је монотono</li> <li>• динамика излагања је задовољавајућа</li> <li>• временска артикулација (увод, разрада, закључак)</li> </ul>		

318 Нав. дело, 67.

319 Упореди: нав. дело, 69.

<p><b>Прецизност излагања</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• студент уводи адекватан број нових појмова и садржаја</li> <li>• студент истиче кључне појмове и проблеме</li> <li>• уме да појасни проблем</li> <li>• указује на логичку повезаност</li> <li>• уме да разложи проблем на битне делове</li> <li>• студент повезује наставне садржаје са претходним знањима</li> <li>• студент повезује наставне садржаје са примерима из свакодневног живота и других области</li> </ul>		
<p><b>Квалитет коришћених наставних средстава</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• илустрације су репрезентативне и у функцији излагања</li> <li>• атрактивност и занимљивост презентације</li> <li>• укључивање разноврсних метода анимације ученика</li> </ul>		

Сви се аутори слажу да настава ликовне културе не сме бити оријентисана само на естетске компоненте, јер се тиме уметност своди на ниво чулних сензација. Она мора бити култивисан или виши ниво комуникације ученика са окружењем. Циљеви ликовног васпитања и образовања усмерени су на целовити развој личности и њених квалитета; развој креативности као компоненте личности; потом на еманципацију и социјализацију личности; развој емпатије, толеранције и хуманих ставова; способност комуникације визуелним средствима; развој посматрања, опажања, визуелне перцепције и рецепције, визуелног мишљења, креативног мишљења, интелигенције, емоције, маште, моторике, посебно координације ока и руке. Ова настава је важна и због упознавања са светском и националном традицијом и

културном баштином; развијања аналитичког и критичког мишљења и формирања естетских критеријума; као и примене стечених знања, вештина и ставова у свакодневном животу и будућим занимањима.

У складу са тим постулатима формиран су и силабуси методичких предмета на Одељењу за историју уметности Филозофског факултета у Београду. Наиме, законски оквири налажу да је за извођење у школама неопходан *масџер* степен образовања, у склопу којег постоји најмање 36 бодова из педагошко-психолошко-методичке области. У сарадњи наших наставника са Центром за образовање наставника Филозофског факултета Универзитета у Београду (ЦОН), постоји више могућности како ти поени могу да се остваре. Прва је да се део бодова стекне кроз изборне предмете на основним студијама. На Одељењу за историју уметности то су Методика наставе историје уметности и Школска пракса 1. Друга опција је да се упише *масџер* програм на историји уметности и одаберу они предмети из програма ЦОН који студентима недостају до квоте од 36 поена. Трећа варијанта је да се упишу *масџер* студије при Центру за образовање наставника које носе 60 поена, а на којима су наши предмети Методика уметничке области и Школска пракса 1 и 2. У том случају се Методика наставе историје уметности са основних студија преноси и признаје као Методика уметничке области. Исто се односи и на Школску праксу 1. Четврта могућност јесте да се похађа програм перманентног образовања наставника који изводи ЦОН, под називом *36 бодова*. И у том случају се сабирају бодови остварени на претходним нивоима студија.

Методика наставе историје уметности на основним студијама је изборни предмет у 7. семестру и носи 6 ЕСПБ. Претходних услова за слушање нема, али се препоручује да се бира заједно с неким од педагошко-психолошких предмета који су услов за статус наставника. Циљ предмета је развој компетенција наставника за планирање, организовање и реализацију наставе историје уметности и ликовне културе, као и за праћење и вредновање ефеката наставе и учења. Садржај предмета је и теоријски и практичан. То ће рећи да се с једне стране студенти уче специфичном месту уметничких предмета у систему образовања, начинима како предавати сликовну спознају света, основним карактеристикама развоја визуелне писмености и уметничког израза младих у процесу образовања, посебности наставних принципа, објеката и средстава, наставних облика и метода у уметничким предметима. С друге, самостално истражују школске програме, критички их приказују, израђују предлог за унапређење дела постојећег програм; потом истражују проблеме интерпретације ликовног наслеђа кроз вежбе на терену

у форми анкете или интервјуа; посматрају часове у школама, пишу припреме и коначно реализују час историје уметности и ликовне културе са применом бар једног наставног средстава (иновативног или прилагођеног) за усвајање и проверу знања. Резултате практичног рада презентују у форми портфолија.

Методика наставе уметничке области за циљ има да оспособи студента за планирање, организовање и реализацију наставе уметничких предмета, као и за праћење и вредновање ефеката наставе и учења на вишем нивоу. Исходима предмета је предвиђено да студенти умеју да самостално планирају наставу уметничких предмета у складу са наставним планом, програмом и стандардима постигнућа / компетенцијама образовног профила, као и у складу с предзнањима и могућностима ученика, користе различита наставна средства, бирају најприкладније методе наставе за обраду одређеног наставног садржаја и да њиховом применом обезбеђују ефикасно и ефективно учење. Такође, од њих се очекује и да буду у стању да континуирано прате и вреднују напредовање ученика у свом предмету / групи предмета. Теоријска настава на овом предмету подразумева упознавање са специфичностима уметничких предмета и њиховим местом у систему образовања у оквиру образовног профила, потом карактеристикама развоја уметничког израза деце и младих. Студентима се представљају особности програмирања и припремања за наставу уметничких предмета – макропрограмирање и микропрограмирање (глобални и оперативни планови рада, писане припреме за час). Такође, у фокусу су и карактеристике наставних принципа, објеката и средстава, наставних облика и метода у уметничким предметима, као и дидактички и методички захтеви за избор и примену наставних објеката и наставне технологије у реализацији уметничких програмских садржаја. Утврђују се и теме за подстицање уметничког стваралаштва, начини оцењивања уметничких продуката и тестови знања из уметничких предмета, али и ваннаставне активности и увођење методичких иновација у наставни процес. Практичан рад студената се састоји из више сегмената и подразумева опсервацију, планирање и реализацију часова, састављање теста знања, оцењивање, као и писање семинарског рада.

Када је реч о Школској пракси 2, на њој студент планира, реализује и вреднује наставу предмета у складу са програмом наставе и учења и очекиваним исходима, као и у складу са предзнањима и могућностима ученика и одликама контекста. Први део стручне праксе представља упознавање са законским оквирима и важећим плановима и програмима, које студенти критички анализирају и дају предлог побољшања у складу са савременим тенденцијама образовања. Потом праве даљи план праксе и бирају где ће реализовати хоспитовање. То-

ком боравка у школи, студенти на првом месту испитују улоге и активности предметног наставника. Кроз то посматрају и бележе све активности наставника, потом повезаност активности наставника на часу са циљевима часа и стандардима. Прате, такође, интеракцију и комуникацију наставника и ученика у вези са садржајем предмета, као и начине оцењивања. Потом анализирају прикупљени материјал о активностима наставника и уоченим улогама, упоређују га са првобитним претпоставкама о пословима наставника, као и са важећим документима. Да би студенти успешно пратили наведене елементе, треба их усмеравати да направе паралелу између ствари које су унапред задате (константе у систему) и оних променљивих, те да у складу с тим одреде сопствене методе праћења реализације наставног процеса. Други део праксе чини планирање и организовање часова (уз израду припреме и сценарија за час у сарадњи са наставником – ментором и наставником методике), а на крају долазе реализација и вредновање напредовања и постигнућа ученика, као и самоевалуација.

**Примери студентских радова  
реализованих у склопу предмета  
Методика наставе историје уметности  
на Филозофском факултету у Београду**





## Посматрање и анализа часа

Школа:  
Земунска гимназија

Наставник:  
Зорана Обрадовић

### Час 1

Разред: П7 природно-математички смер

Тип часа: Обрада

Датум и време: 23. 5. 2017. 11:40, број ученика на часу: 24

С обзиром на то да постоје разне форме и протоколи за посматрање и анализу часа, структурирани и полуструктурирани, пратила сам присуство различитих индикатора који се односе на квалитет наставе. При изради плана и праћењу часова, записивала сам и неке тачке које нису у званичним протоколима, али које сматрам битним за предмет Ликовна култура.

Наставна тема:  
Уметност прве половине 20. века

Наставна јединица:  
Фовизам, експресионизам, кубизам

Уводни део часа	Наставница најављује тему и подсећа ученике на претходно градиво, поставља питање: „О којем уметнику смо претходно говорили и напоменули да ће утицати на развој кубизма?“
Методе рада које користи на часу	Већим делом је предавачки, фронтални метод, уз употребу интерактивних метода брејнсторминга и дискусије
Облици рада	Индивидуални
Интеракције	Између професора и ученика међусобно у форми дискусије

Материјали за рад	Фотографије уметничких дела приказане преко пројектора, уџбеник, наставница пружа више информација него што их има у уџбенику (користи додатне материјале за припрему часа)
Активности ученика на часу	Прате наставу (слушају), записују, укључују се у наставу постављајући питања

Посматрајући час уочила сам да наставница јако добро повезује градиво са претходно наученим и користи знања која су ученици већ стекли. Подсећа их, поставља питања и наводи на закључке и анализу. Често прави корелацију са другим предметима, најчешће са историјом. Наставница објашњава историјске догађаје битне за период који предаје. Увидела сам да је то важно јер настава историје временском хронологијом не прати ликовну културу, из разлога што природно-математички смер тај предмет има само две године. Наставница прекида предавање да би објаснила неке појмове коју су непознати или недовољно јасни.

Ученици су мотивисани да учествују у настави – дају коментаре и не плаше се да кажу своје мишљење. Разговарају са наставницом констатујући како им се не свиђа модерна уметност јер није „лепа“. Наставница им приближава тему, повезује је са свакодневицом и подстиче их да размишљају „изван шаблона“. Ученици имају слободу изражавања и њихови ставови су уважени. Конкретан пример сам видела и на овом часу када је наставница рекла ученици да уважава њено мишљење да модерна уметност „није лепа“, а потом јој је објаснила да покуша да сагледа из неке друге перспективе, где није битан ларпурлартизам, већ идеје, критика, мисаони процеси.

Обратила сам пажњу и на приступ професији наставника, односно оне особине наставника које су релевантне за овај позив. Издвојила бих:

1. Опште људске квалитете – наставница се осмехује, прича пријатним и топлим тоном гласа, делује смирено и усредсређено на наставу, љубазна је и својом појавом ствара пријатну атмосферу у разреду.
2. Став према дисциплини – разумна је, не инсистира да се „ни мува не чује“. Опомене ученике који причају, али не виче, одржава дисциплину на начин што активира ученике да учествују у предавању, поставља питања.
3. Наставни квалитети – ентузијастична је, помаже ученицима индивидуално и поступа увек у интересу ученика (вреднује

њихову активност на часу, али не кажњава оне који беже са часа или ученике који ометају наставу).

4. На крају часа кратко понове уметнике које су обрађивали и њихова најзначајнија дела. На овај начин наставница јасно даје смернице шта је то битно и шта треба запамтити, односно шта ће их питати.

## Сценарио за час

Студент: Мира Луковић

Курс: Методика наставе историје уметности

Задатак: Сценарио за час

Назив часа:

Инстаграм профил као аутопортрет

илити

„Када ће ми визуелна писменост бити потребна у животу?“

Једно од честих питања које ученици основних и средњих школа постављају у вези са градивом наставних предмета јесте: „Када ће ми ово требати у животу?“. Иако најчешће наилази на негодовање наставника и родитеља, сматрам да је ово једно од најлегитимнијих и најважнијих питања које себи можемо поставити у вези са оним чиме се бавимо. У жељи да се ухвати траг одговору на ово питање, покушала сам да осмислим час који за циљ има да повеже школско и ваншколско искуство ученика, али и да пружи ученицима алате да оба та искуства и унапреде.

Следи опис замишљених активности, мада треба нагласити да овај план више има својство скице, док би сам развој ситуације на часу нужно условио и његов коначан облик.

### I

Први и најкраћи део часа протекао би у фронталном излагању које би подразумевало кратко одређивање појма аутопортрета, неких од могућих функција аутопортрета и начина на који аутопортрет пружа визуелне информације о приказаном. Ова кратка анализа била би илустрована уз помоћ неколико примера из историје уметности. Циљ ове активности није да се ученицима представи преглед историје аутопортрета, већ да се укаже на основне идеје које се крију иза датог мотива.

### II

Након тога, било би речи о аутопортретима данашњице – нпр. чувеним „селфи“ фотографијама, али и профилима на друштвеним мрежама као аутопортретима. Теза предавача била би да читави профили на друштвеним мрежама као такви такође представљају својеврсни комплексни аутопортрет и да их можемо „читати“ на исти начин као и раније обрађене примере из историје уметности. Било би најбоље када би овај део часа протекао у форми дијалога –

предавач би изложио тезу, а затим постављао питања ученицима о томе да ли се слажу или не, покушао да изазове њихове реакције и коментаре.

### III

Ради провере тезе, следећа активност подразумевала би анализу два профила са Инстаграма, с циљем да се установи какве информације о себи корисник пласира креирајући свој профил на датој друштвеној мрежи – о свом изгледу, интересовањима, музичком укусу, филмском укусу, запослењу, пријатељима, социјалном статусу и сл. – какав аутопортрет ствара. Анализу првог профила започео би предавач, те би постепено охрабривао ученике да се прикључе анализи (на пример, уз питања: „Чиме се бави ова особа?“, „Шта најчешће фотографише?“, „Да ли често фотографише себе?“ и сл.), како би већ анализу другог профила ученици извршили уз што мању помоћ предавача.

Међу друштвеним мрежама одабран је управо Инстаграм јер је то платформа која нуди готово искључиво визуелни материјал, уз опционе кратке текстуалне описе фотографија (слично називима уметничких дела).

Током анализе, предавач би покушао да истакне значај сликовног говора о себи, значај размишљања о томе шта и зашто други одлучују да окаче на свој профил, какву поруку (не) желе тиме да пошаљу, у којој мери градимо мишљење о особи на основу њеног профила на друштвеним мрежама, али и о томе какве ми сами поруке шаљемо садржајем својих профила (за оне који имају профиле на друштвеним мрежама). Разговарало би се и о томе на који начин се формирају визуелне поруке и колико је лако манипулисати оваквим информацијама, односно о механизмима које особа може (не)свесно користити у саморепрезентацији.

Један од циљева био би да се ученици охрабре да критички преиспитују сав визуелни материјал са којим се сусрећу у свом реалном и виртуелном окружењу. Такође, овакав интерактивни облик учења дозвољава ученику да сам буде активни конструктор свога знања. С друге стране, повезујући овакву анализу са историјско-уметничком анализом, може се скренути пажња ученика на то да ни наука не нуди тачне и коначне одговоре на сва питања, односно да и одговорима науке треба приступити са критичком дистанцом, с обзиром на то да и она укључује поље претпоставки и интерпретација по коме се треба кретати са великом обазривошћу.

## IV

Четврта активност подразумевала би поделу ученика на две групе и свакој од група би био „додељен“ један од анализираних профила. Обе групе имале би задатак (за који би било одређено некакво временско ограничење, нпр. 10 минута) да заједно осмисле и направе фотографију (са текстуалним описом или без њега) за коју сматрају да би се могла наћи на профилу „њихове особе“, тј. која је у „стилу“ датог профила. То би могао, на пример, бити визуелни извештај у директној вези са часом који је у току, фотографија неког дела учионице, погледа кроз прозор и сл. На крају би групе једна другој представиле своја решења, уз разговор о томе зашто су се одлучили за баш такву концепцију.

Жељени ефекат овакве активности јесте да ученици размишљају о виђеном – изведу закључке о томе шта дата особа воли да фотографише, на који начин, да ли ставља акценат на естетски, документарни или неки други карактер својих фотографија итд. – дакле, да уоче главне карактеристике, да разликују битно од мање битног, а затим да стечено знање о особи активирају стављајући се у њену улогу. Тиме би, такође, ученици вежбали размишљање о туђој перспективи, посматрање ствари из позиције некога са ким се не морају нужно слагати. Емпатичан однос према другима и разумевање за ставове који се не морају преклапати са нашим сопственим, сматрам веома важним за сваки вид људске интеракције, функционисање у заједници (каква год то заједница била – породична, пријатељска, одељенска, станарска и сл.), рад у колективу, научни рад итд.

Ова активност значајна је и ради охрабривања дивергентног учења, постављајући пред ученике задатак у коме треба да мобилишу своје стваралачке капацитете, путем осмишљавања, а затим и презентовања свог оригиналног решења – најпре индивидуалног, током *браинсџорминга* са колегама из групе, а потом и групног, приликом утврђивања и представљања коначног решења.

Овакав метод рада подстиче интелектуалне активности које ученицима могу користити у сваком процесу решавања проблема, с обзиром на то да ученици морају да установе стање, доступне ресурсе, могућа решења и изаберу једно решење. Такође, и сама интеракција приликом рада у групи помаже при усвајању способности као што су јасно артикулисање, презентовање и аргументовање сопствених ставова, пажљиво слушање и уважавање туђе позиције, вршење функционалне расподеле задатака, развијање осећања подршке, поверења, али и одговорности према сарадницима. Заправо, тиме ученици раде на вештини интерперсоналне комуникације, неопходној за функционисање.

## V

Последња активност подразумевала би сумирање утисака и закључака о обрађеној теми.

Дакле, овакав час би подразумевао најпре фронтално излагање, затим дијалог и индивидуални ангажман ученика током анализе, те групни и међугрупни рад. Циљ овакве наставне јединице није стицање одређене суме знања, већ се акценат ставља на циљеве образовања који нису „упаковани“ у наставни програм, али се односе на вештине које би код ученика требало да развија сваки наставник, а у овом случају посебно наставник свеобухватног предмета Ликовна култура.

Час ове врсте фокусира се на повезивање предметне материје са ученичким животним искуством. Управо зато је одабран рад на друштвеним мрежама које представљају део свакодневице сваке младе особе у Србији (и многим другим, мада не свим, деловима света). Чак и они који сами нису активни на друштвеним мрежама, свакодневно су изложени бројним визуелним и вербалним информацијама у вези с њима. Намера предавача била би да подстакне ученике да знања и умења стечена у учионици користе и ван ње – анализирајући све визуелне представе из своје свакодневице онако како би на часу ликовне културе анализирали примере из историје уметности, али и обрнуто – примењујући вештине стечене животним искуством, нпр. свакодневним „ишчитавањем“ туђих профила на друштвеним мрежама, такође и у сусрету са школским наставним материјалом који им наизглед делује као нешто далеко и непознато.

Час је осмишљен уз уверење да образовни систем не служи (само) предаји знања са наставника на ученика, већ и оспособљавању младих људи (који не егзистирају искључиво као ученици у школској учионици) да активирају стечена знања и искуства из свих области и да се сналазе пред интелектуалним и практичним задацима које пред њих постави неко други или које сами себи поставе за циљ.

## Сценарио за час

Наставна област: Модерна уметност

Тема часа: Сликари/Ратници/Сведоци

(Наставна јединица: Импресионизам)

Трајање часа: 45 минута.

Узраст:.

Тип часа: обрада.

Облик рада: групни.

Метод рада: разговор, демонстрација.

Материјал потребан за час: ППТ, репродукције, евалуативни листићи.

Конкретизација циља:

1. Представљање и упознавање са развојем сликарства у Србији у периоду од 1914–1918. године и пре рата;
2. Представљање и дефинисање двоструког контекста импресионизма – развијање српског импресионизма у односу на друге стилове и контекстуализација српског импресионизма који се развија у историјским драматичним дешавањима;
3. Препознавање протагониста српског импресионизма;
4. Идентификовати карактеристике импресионизма и упоредити их са српским импресионизмом;
5. Анализирати репродукције;
6. Усавршавање сарадничког и тимског односа;

Конкретизација појединих активности

Уводна активност: Представљање и презентовање тока часа. Подела ученика у групе:

Две опције:

1. Ученици се деле у групе према распореду седења у учионици – по 4 ученика који седе у две клупе (испред и иза) да се окрену једни ка другима.
2. Ученицима се поставља питање: „Где волите да проводите своје слободно време?“, након чега ће одговори бити забележени на табли. Ученици који су имали исте или сличне одговоре формираће се у групе. Потребно је 6 група.



Места на којима проводе своје слободно време могу да се доведу у везу са тематским садржајима које су сликали европски импресионисти, што се касније може упоредити са темама српских импресиониста.

Градивна активност:

Након што се ученици поделе у групе постављају им се питања која за циљ имају да наставник види колико знају о задатој теми.

1. Да ли су раније радили у групама?
2. Какво је њихово искуство о групном раду?
3. На шта вас асоцира тема часа?
4. Какве су историјске прилике на почетку 20. века?
5. Где се школују уметници који стварају у овом периоду?
6. Да ли знају шта се дешава на уметничкој сцени у Србији у овом периоду?
7. Групама се дају инструкције и деле репродукције које су везане за активност.
8. Свака група ће добити репродукције у боји и фотографије које су настале непосредно пре и током Првог светског рата.
9. Свака група има задатак да анализира добијене слике и фотографије и да у договору са члановима групе одговори на задата питања.
10. На полеђини сваке слике биће написана имена сликара и назив дела, што ће помоћи ученицима да одговоре на питања.

Прва група – Пре рата

1. Који уметници су насликали задата дела?
2. Где настају ове слике?
3. Који мотиви се сликају?
4. Какви су то предели?
5. Какво је ово сликарство?
6. Упоредите ово сликарство са европским импресионизмом (све што знате и што вам пада на памет).

Друга група – Рат

1. Шта сте од репродукција добили? (фотографије и слике).
2. Запишите имена уметника.
3. Какве су теме и мотиви?
4. Која уметница је на фотографији?

5. Опишите шта видите на фотографији.
6. Шта мислите зашто је један исти мотив и сликан и фотографисан?
7. Какву симболику носи мост?
8. Какво значење носе?

Трећа група – Портрети, личности

1. Ко је представљен на репродукцијама?
2. Које све личности су представљене?
3. Који мотиви су насликани и фотографисани?
4. Шта представља фотографија за нас у контексту рата и уметности?
5. Којим техникама су рађена ова дела?
6. Запишите имена уметника.

Четврта група – Страдања/смрт

1. Којим техникама су рађене слике?
2. Опишите шта видите на репродукцијама и фотографијама.
3. Какве емоције буди у вама?
4. Где су настале те слике и фотографије?
5. Какво је то сликарство?
6. Запишите имена уметника.

Пета група – Предела, војници

1. Шта је представљено на фотографијама и сликама?
2. Опишите шта видите.
3. Запишите имена уметника.
4. Где су слике и фотографије настале?
5. Које су теме и мотиви насликани/фотографисани?

Шеста група – Крф и Капри

1. Где су настале ове слике?
2. Који уметници?
3. Какви су то предели?
4. Зашто су тамо настале?
5. Шта се десило са тим уметницима, какав их је пут нанео тамо где су слике настале?
6. Какво је ово сликарство?
7. Које мотиве сликају?

Свака група ће имати 10–15 минута да одговори на питања. За то време наставник ће да обилази групе и гледа како се сналазе и уколико имају нека додатна питања биће им на располагању. Затим следи дискусија и излагање сваке групе. Предвиђено време је 15–20 минута. Тако ће ученици имати прилику да уче једни од других и да допуњавају своје одговоре.




#### Завршна активност:

Сваки ученик ће написати на папир шта је по њему/шта он сматра шта је најбитније да понесе/памти са данашњег часа.

Алтернативно: Ученицима рећи на почетку часа да је изложба под истим називом била реализована у Галерији САНУ и да је трајала два месеца, те да ћемо на часу „проћи“ кроз садржај изложбе и истовремено заједно обрадити тему импресионизма у Србији.

Свака група може да залепи репродукције које су добили на хамер и да тако направе своју „мини-изложбу“ која би могла да се окачи у учионици. Или да допуне реченицу: „Ова изложба/садржај изложбе/ова тема је значајна зато што...“.

Евалуација: Сваки ученик ће да попуни евалуативни листић на којем ће уписивати своје утиске о часу. Евалуативним листићима наставник може да добије повратну информацију од ученика чиме би увидео да ли је овакав начин рада био успешан и да ли је адекватан за ову тему.

Данас сам се осећао:    зато што _____
_____
_____ .



# 08

*Сад ми долази на њаметѝ божансѝвени советѝ ѝремудроѝа  
Пиѝаѝора – да се к себи враѝим да у себе дођем, и да раз-  
мислим оѝкуд сам на ови светѝ дошао, шѝо сам у њему  
учинио и куд мислим ѝођи.*

Доситеј Обрадовић,  
Живот и прикљученија



# Оригинал фалсификација или ка смелом корачању

*Верујем да је дужности заједнице према образовању, дакле, њена најважнија морална дужност. Законом и казнама, друштвеном агитацијом и дискусијом, друштво се може регулисати и формирати мање или више случајно и неорганизовано. Али кроз образовање друштво може да формулише својствене циљеве, може да организује својствену средству и ресурсе и тако се обликује са одређеношћу и економичношћу у правцу у којем жели да се креће.<sup>320</sup>*

Уметност је одраз времена у којем је створена, а питање њене природе и карактера задире у сферу разумевања њеног утицаја како на појединца, тако и на друштво у целини.<sup>321</sup> Од када су је препознали као посебну вредност у људској делатности, они који су креирали и/или промишљали уметност тумачили су њене конструкте на различите начине, те су је у складу са тим уверењима и преносили даље. Тако, на пример, идеју о подели ликовних елемената проналазимо још у другој половини 15. века код Албертија и Леонарда да Винчија. Међутим, док први сликарство дели на контуру, однос површина и

320 *I believe that the community's duty to education is, therefore, its paramount moral duty. By law and punishment, by social agitation and discussion, society can regulate and form itself in a more or less haphazard and chance way. But through education society can formulate its own purposes, can organize its own means and resources, and thus shape itself with definiteness and economy in the direction in which it wishes to move.* John Dewey, „My Pedagogic Creed“, *School Journal* Vol. 54 (January 1897): 80.

321 Хаџи-Јованчић, Невена. „Улога наставе уметности у светлу савремених тенденција у општем образовању“, 17.

моделисање тела у светлости, дотле су за другог кључни цртеж, душевни израз и боја.<sup>322</sup> Крајем 17. века Роже де Пил у п(р)оучавању одлази корак даље, уводећи појам композиције уз већ присутне – цртеж, боју и експресију. У његово доба оцењивање уметника постаје „егзактно“: елементи се вреднују од 1 до 20, а највиши збир оцена представља формулу уметничког савршенства. Ма колико то данас делује беспотребно, чак и бесмислено, овај метод је омогућио да се анализа делâ „ратосиља“ оцењивања искључиво тематског садржаја, као и да се акценат стави на разматрање њихових саставних делова. Ипак, измаком тог столећа, у фокус поново долази наратив. Они који поучавају уметност на Академији са својим ђацима расправљају како је она представљена, те да ли постоји јединство места, времена и радње. Кад у 18. веку Менгс почиње да истражује проблеме естетике кроз ликовне елементе попут цртежа, тамно-светлог, колорита, композиције, драперије и хармоније, Винкелман поставља питање првенства: цртежа или боје. Под његовим утицајем, неокласицизам предност даје цртежу. Насупрот томе, романтичари истичу преимућство боје. Колорит ће тако доминирати и у импресионизму, док ће правци који следе, попут кубизма, бити заинтересовани пре свега за форму.<sup>323</sup> Готово све до савременог доба, методика уметничког образовања подразумевала је да се ученици усмеравају на то како да препознају вредности ликовних елемената у делима других, те да их у том контексту интерпретирају, анализирају, а неретко у практичном раду и копирају.

Званично, првог универзитетског наставника историје уметности проналазимо у Гетингену, у Немачкој, 1813. године.<sup>324</sup> Од тада па до данас, планови и програми образовања у највећој мери се заснивају на подучавању историје уметности западне цивилизације, уз повремене националне осврте. Упркос бројним реформама, резултати евалуације наставе показују да ни методологија није значајно напредовала. Наиме, на часовима се углавном инсистира на годинама, препознавању објеката и слика, те формалној стилској анализи, док се „дивљење“ поставља као императив. То и није неко изненађење, с обзиром на то да ако бисмо консултовали неке давнашње уџбенике, тамо бисмо могли да прочитамо како је за разумевање уметнине довољна њена лепота, будући да је управо то фактор који осигурава

322 Pavle Vasić, *Uvod u likovne umetnosti. Elementi likovnog izražavanja* (Beograd: Univerzitet umetnosti, 1982), 17.

323 Nav. delo, 17–19.

324 P. A. Tomory, *Art History Past and Present* (Bundoora, Victoria: La Trobe University, 1973)



уживање.<sup>325</sup> Савремена уметничка едукација, наводи се у литератури, има другачије тенденције. О уметности, као и у ранијим епохама, учимо тако што је стварамо или тумачимо већ постојећу, а новина се огледа у посматрању интерпретације као процеса који садржи реконструкцију, опис, атрибуцију, објашњење самог дела, давање ширег наратива у односу на временски, просторни оквир, промене, контекст, научна испитивања.<sup>326</sup> Прецизније речено, сада је важно трагати и за одговорима зашто је уметност настала и како је повезати са другим аспектима културе. Упркос томе, анкете на семинарима за образовање наставника које је организовао Центар за музеологију и херитологију показале су да учесници мисле да предају историју уметности кад год на часу „употребе“ неко уметничко дело. Они, дакле, изједначавају уметнину са историјом уметности, а метод који користе је показивачки.

Реч *образовање* има бројна значења, али свима је заједнички именитељ промена. Заправо, не можемо за некога рећи да је образован ако остане онаквим какав је био. А потреба за образовањем произилази из чињенице да оно што *јесмо* није оно што бисмо могли бити или што би требало да будемо.<sup>327</sup> С тим у вези, наставник се суочава с два питања – шта променити и како те измене урадити. На прво одговоре дају виши органи школе и државе кроз планове, програме и образовне политике, док је решење друге недоумице у рукама наставника. Пре него што одгонетнемо како он то може учинити, покушајмо најпре да разумемо зашто је то важно. У *Јазбини*<sup>328</sup>, једном од Золиних 20 романа из циклуса Ругон Макарови, група сватова, махом сачињена од представника радничке класе<sup>329</sup> одлучује се да

325 F. Graeme Chalmers, „Teaching and Studying Art History: Some Anthropological and Sociological Considerations“, *Studies in Art Education* Vol. 20, No. 1 (1978): 18, <https://doi.org/10.2307/1320133>.

326 Mary Erickson, „Teaching art history as an Inquiry Process“, *Art Education* Vol. 36, No. 5 (1983): 28–31.

327 Thorndike, *The Principles of Teaching Based on Psychology*.

328 Emile Zola, *Jazbina 1–2*, prev. Ivan Goran Kovačić i Vjekoslav Pavešić (Zagreb: Binoza-Svjetski pisci, 1940).

329 Како слабије образовани слојеви становништва могу да схвате и да ли уопште разумеју уметност биће предмет интересовања и каснијих истраживача. Међу њима ваља истаћи Бурдијеова размишљања о уметности и развијању укуса, али и истраживања немачког историчара уметности Макса Имдала. Он је остао упамћен по подухвату „Како радницима хемијске индустрије Бајер објаснити апстрактно сликарство?“ Наиме, Имдал је у низу стрпљиво планираних интервјуа причао са радницима пред неким примерима апстрактне сликарске уметности. Разговори би трајали онолико дуго колико је Имдалу било неопходно да закључи како испитаници разумеју приказана дела. Више в. у: Max Imdahl, „Seminari u fabrici 'Bajer' u Leverkusenu (Žorž Sera, Pit Mondrijan, Barnet Njumen)“,

посети Лувр, сматрајући да један такав чин какво је венчање, подразумева и одлазак на просвећено место попут музеја. Занимљиво је да је од свих присутних само један гост пре тога био у музеју. Са осталим званицама, он поново узбуђено шета овом институцијом. Вешти Зола детаљно описује њихову фасцинацију униформама стражара, углачаним паркетом, масивним и китњастим рамовима слика. У моменту када су стигли до Рубенсове слике *Кермес*, на којој је представљена сеоска светковина, жене одједном шокирано окрећу главе, румене од стида, помало подврискујући. Насупрот њима, мушкарци се кезе и гледају детаље који су њиховим супругама непристојни, чак гнусни: пијане сељаци који повраћају, врше нужду и препуштају се јавном разврату. После неког времена, запањени призором, сватови губе оријентацију и збуњени настављају да тумарају Лувром. Зола их портретише сатирично, истичући недостатак елементарног образовања као разлог њиховог шока и неразумевања музеја и уметности у њему. Чак их и „хвали“, будући да се уздржавају од певања, пошалица и недоличног понашања које је било својствено музејској публици свега неколико деценија пре, а које је морало бити забрањено јавним декретима.<sup>330</sup>

Иако фикција, Золина прича показује типичну ситуацију када је реч о образовању тога доба и из ње веома сликовито закључујемо колико уметничка поука може да промени след догађаја, па чак и живот. Остало нам је, међутим, да утврдимо како треба да изгледају те измене, прецизније, шта значи *одговорно* поучавати историју уметности, шта предавати, на који начин, и коначно, како *смислено* учити. На то ће нам одговор дати један савременији догађај. Када је тим научника, конзерватора и кустоса почео давне 2005. године да испитује Леонардову *Богородицу у њећини*, верзију похрањену у лондонској Националној галерији, очекивали су да ће испод видљивог слоја боје наћи старији цртеж. Оно што, међутим, нису претпоставили јесте да је испод скривено дело потпуно другачије иконографије. Наиме, користећи инфрацрвену рефлектологију, прво су уочили цртеж Девике Марије. И док је лик оригиналне Богородице био релативно јасан, постојали су само нагвештаји других фигура и детаља који су се крили од очију посматрача испод боје. После готово 15 година истраживања, августа 2019. године, користећи макрорендгенско флуоресцентно скенирање, научници су угледали анђела и бебу Христа,

u *Max Imdahl – izbor tekstova*, ur., Zoran Gavrić (Beograd: Muzej savremene umetnosti, 1986), 49–82; Такође: Pjer Burdije, „Umetnička dela i razvijanje ukusa“, *Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku* br. 41 (1978): 9–28.

330 Шинер, *Ошкривање уметности*, 250.

који се визуелно значајно разликују у односу на изведену верзију. У композицији која је првобитно нацртана, обе фигуре се појављују у горњем регистру, док анђео, окренут ка споља, гледа доле на бебу Христа која је у чвршћем загрљају. Сlike у боји високе резолуције су, такође, показале још једно изненађење: отиске људских руку, но коме припадају остало је до данас непознато.

*Богородицу у пећини* од давнина прате бројне контроверзе. Иако нам је познато да је насликана за Братство Безгрешног зачећа у Милану и да је то, заправо, друга верзија слике, није јасно зашто је Леонардо тако значајно променио своју оригиналну композицију. Наиме, поменуто братство је 1483. године од Леонарда и двојице локалних уметника поручило средишњу плочу полиптиха за олтар у цркви Сан Франческо Гранде. Уговор који је Да Винчи потписао 25. априла 1483. године садржао је бројна детаљна упутства како за сликање, тако и за израду позлате на већ постојећем олтарском ретаблу. Такође, у њему се обавезао да ће олтарску слику да испоручи 8. децембра и да ће поправити сваку штету која у међувремену буде настала. На основу овог документа знамо да је композиција замишљена као представа Богородице са малим Христом, окружена анђелима и процима, док је на бочним крилима требало да буду анђели који славе Бога. Леонардо је, међутим, насликао легендарни сусрет у пустињи између малог Христа и малог Светог Јована. У каменитом пејзажу, богатом цвећем и дрвећем, изведеним с минуциозним ботаничким детаљима, сликар је Богородицу сместио у средиште композиције, са десном руком пруженом да заштити малог Јована који се моли, док анђео благо придржава малог Христа који благосиља. Четири фигуре се помаљају из сенке мрачне, влажне пећине, а осветљава их дифузна светлост која ствара сфумато ефекат.

Ситуација се, међутим, закомпликовала када су се Леонардо и сарадници побунили што је тесар дрвеног оквира за олтар добио више новца од њих, а што се може пронаћи у судским списима.<sup>331</sup> Наиме, када су завршили поручбину, дошло је до озбиљних расправа око исплате. Незадовољни уметници су претили да ће слику продати једном колекционару, који им је нудио више новца него што је братство било спремно да плати. Претпоставља се да је зато око 1506. године и настала друга верзија слике, дакле ова која је данас у Лондону, а која је до 16. века била баштина Милана. Спекулише се да је старија верзија одмах продата колекционару, и то можда баш Лодовику Сфорци, који је касније поклонио или цару Максимилијану или француском краљу. Данас се та прва верзија слике налази у Лувру.

---

331 Нав. дело, 52.

Нова читања лондонских експерата показују да је Да Винчи почео да ради на другој композицији, али се потом предомислио и репродуковао „оригиналну верзију“. Међутим, млађа верзија није пука копија: уз значајна прилагођавања фигура, овом верзијом Леонардо испитује светлосне ефекте, које је базирао на сопственим истраживањима оптике и физиологије људског вида. Осим временске, између настанка две слике приметне су и многе друге, испрва оку посматрача не толико уочљиве разлике. Композиција је на обе слике иста – фигуре окупљене под стенама чине скоро пирамидалну конструкцију. Разлике, према неким тумачењима, имају скривено значење. Наиме, док на старијој слици која се налази у Лувру ниједна од фигура нема ореол, на новијој верзији слике Богородица, Христ и Јован Крститељ имају ореоле, а уз ореол Јовану Крститељу додат је и крст који он држи између руку. Анђео у „француској“ уметници кажипрстом показује на Јована Крститеља, а чини се као да гледа у неког изван слике. У „британској“ анђео више не показује прстом на бебу Јована, али га недвосмислено гледа.

Шта нам ова прича говори и шта значи горенаведено смислено учење? Готово сваки предмет има сенку или имитацију. И врло је вероватно да би било могуће глувонемо дете научити да свира клавира: када би одсвирало погрешну ноту, видело би негодовање свог учитеља и покушало поново. Али исто тако, не би разумело шта ради нити зашто је потребно да сате проведе вежбајући. Другим речима, глувонемо дете би научило имитацију музике. Ово што важи за музику, важи и за друге предмете. У школи (али и ван ње) може да се научи имитација историје. Владарске лозе и датуми се лако савладају, али са мотивима који се крију иза неких догађаја иде теже.<sup>332</sup> Слично важи и за Леонардову слику или било коју другу поуку о уметности.

Да у савременом друштву знање није идеал којем се тежи, писао је у свом капиталном делу *Теорија необразованости: заблуде друштва знања* Конрад Пол Лисман (Konrad Paul Liessmann) још 2006. године. Заправо, „оно сто се реализира у знању друштва знања самосвјесна је одсутност образовања.“<sup>333</sup> Наиме, према овом аутору, ми живимо у свету економске контроле, у којем превладава тежња ка ефикасношћу и продуктивношћу. То спутава слободу мишљења, као индикатори знања изостају спознаја и разумевање, а како је приступ знању олакшан, квантитативне могућности за његово стицање су обрнуто пропорционалне ономе што се истински зна. „Оно што се тврдокорно још увијек назива образовањем сада се више не равна ни

332 Walter Warwick Sawyer, *Mathematician's Delight* (London: Penguin Books, 1943)

333 Konrad Paul Liessmann, *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*, prev. Sead Muhamedagić (Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2009), 62.

према могућностима и границама појединца, ни према инваријантним ресурсима знања културне традиције, па чак ни према моделу антике, него према екстремним чимбеницима као што су тржиште, способност упошљавања [employability], каквоћа одредишта и технолошки развитак, што сада постављају оне стандарде које 'образован' човјек треба досегнути. Из тога се очишта 'опће образовање' чини исто тако занемаривим као и 'формирање особности'. У свијету који се брзо мијења, у свијету у којему се квалификације, концепције и садржаји знања наводно стално мијењају, чини се да је 'одсутност образовања', одрицање од сувислих мисаоних традиција и класичних образовних добара постало крепозбу која појединцу омогућује да брзо, флексибилно и неоптерећен 'образовним баластом' реагира на стално промјењиве захтјеве тржишта.<sup>334</sup>

Сличне ставове заступао је још одмах након Другог светског рата Карл Попер (Karl Popper). Према његовом мишљењу, главна компетенција у академским дисциплинама и примени знања мора бити разумевање. Под тим појмом, он мисли на начин на који ученици схватају и разазнају појаве везане за предмет, а не оно што знају о њима или како могу да манипулишу подацима. Односно, многи ученици могу да декламују формуле и да репродукују научено знање из уџбеника, а да истовремено не разумеју то што су научили на начин који би у перспективи могао да помогне у решавању неких стварних проблема. Могућност понављања одређене количине информација на захтев (звучи познато кад се присетимо нашег школовања) не подстиче ученика да се посвети студијама ради студирања, нити у њему побуђује праву љубав према предмету и истраживању.<sup>335</sup>

У *Фрагментима високошколске дидактике* Грозданка Гојков 2013. године пише да се у последње време губи стари принцип по коме је стицање знања неодвојиво од образовања, због чега знање све више има облик вредности; а на његову производњу се гледа као на робу која је створена да би се продала. Тако знање престаје да буде сврха себи самом и добија „употребну вредност“.<sup>336</sup> Из тога произилазе захтеви савремене дидактике. Наиме, како глобалну политику образовања карактерише усмереност на продуктивност према критеријумима „тржишта рада“, то се и знање и образовање посматрају кроз ефикасност. Време између онога што се учи у школи и његове примене

334 Nav. delo, 62.

335 Karl R. Popper, *The Open Society and Its Enemies* (Princeton: Princeton University Press, 2013), 128.

336 Grozdanka Gojkov, *Fragmenti visokoškolske didaktike* (Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“, 2013), 15, <https://www.uskolavrsac.edu.rs/wp-content/uploads/2012/09/Fragmenti-visokoskolske-didaktike.pdf>

у животу се све више скраћује, што је такође утицало на *групаичку оријентацију савремене наставе*. У новој школи „полази се од следећих људских потреба: да се постоји, да се зна, да се дела, да се вреднује, да се комуницира и међусобно разуме. У складу с тим, ученике треба научити: како живети, како учити, како слободно и критички размишљати, како се развијати кроз креативан рад, као волети свет, како га учинити хуманијим итд.“<sup>337</sup> Ово значи да данас, у односу на традиционалну школу у којој је кључно било усвајање знања, креирамо школу која је оријентисана на развој способности, учење принципа, решавање проблема и у којој се потенцира конструисање знања. У савременој методици наставе мења се и улога наставника. Они више нису задужени само за подучавање, већ упућују, помажу, подстичу, координирају. Предавачи су и саветници, који у свакој ситуацији знају шта, како и зашто треба нешто да се ради. Способни су да организују и мотивишу, то су у стању да чине поступно и стрпљиво и све то у сврху доласка до нових сазнања и остварења нових циљева.<sup>338</sup> Такође, како Гојков наводи, од наставника се очекује да буду рефлексивни практичари којима ће евалуација бити саставни део свакодневне праксе, будући да су рефлексивне стратегије нужне за процес разумевања и реорганизовања начина на које наставници размишљају о наставном процесу. Између осталог, ученике треба учити како да уче, затим како да примене оно што су научили, али и како да сарађују и комуницирају са другима. Дакле, у школи се, осим учењу и сазнавању, пажња мора поклањати и *социјалном развоју ученика*.<sup>339</sup>

Визуелна спознаја, процена, преобликовање и креирање нових ликовних решења, те упознавање теорије и истраживање материјала и техника кроз праксу представљају основни део подучавања о уметности. Но, када је настава добро организована, она не служи искључиво усвајању знања и вежбању памћења, већ и развоју креативности, имагинације, ставова, мишљења, радости сазнавања. Методичке препоруке и упутства за то нису довољни – успешност се мери сарадњом наставника и ученика и реализацијом заједничких активности, повезивањем са животом и светом у којем опстајемо, јединством учења и поучавања. У том смислу, методичку наставу ликовне културе и уметности чекају озбиљна преиспитивања и у будућности. Једино тако ћемо се приближити научности којој тежимо. Само тако ћемо се окуражити да из јазбине у којој се поучава *голичном естетском йонашању* смело закорачимо у поља разумевања уметности.

337 Nav. delo, 155.

338 Nav. delo, 156–159.

339 Nav. delo, 160.

# Литература и извори

- Adom, Dickson, Saeed Adam and Osafo Agyemang, „Effective Instructional Methods and Strategies for Teaching Art History“. *International Journal of Art and Art History* Vol. 4, No. 2 (December 2016): 45–62. DOI: 10.15640/ijaah.v4n2a4
- Антонијевић, Радован. *Утемељење система знања у педагогији*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, 2014. [http://147.91.75.9/manage/shares/Quality\\_of\\_education/Utemeljenje\\_sistema\\_znanja\\_u\\_pedagogiji.pdf](http://147.91.75.9/manage/shares/Quality_of_education/Utemeljenje_sistema_znanja_u_pedagogiji.pdf)
- Aristotel. *Politika*. Preveo Tomislav Ladan. Zagreb: Globus, 1988.
- Arnhajm, Rudolf. *Umetnost i vizuelno opažanje: psihologija stvaralačkog gledanja: nova verzija*. Preveo Vojin Stojić. Beograd: Univerzitet umetnosti: Studentski kulturni centar, 1998.
- Arsenijević, Mia. *Metodika nastave likovne kulture*. Jagodina: Pedagoški fakultet, 2018. <https://pefja.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2018/09/E-skripta-Metodika-nastave-likovne-kulture-I-deo.pdf>
- Atkinson, Dennis. *Art, Equality and Learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. doi:10.1007/978-94-6091-454-6.
- Afrić, Vjekoslav, Jadranka Lasić-Lazić i Mihaela Banek Zorica. „Znanje, učenje i upravljanje znanjem“. U: *Odabrana poglavlja iz organizacije znanja*. Uredila Jadranka Lasić-Lazić. Zagreb: Filozofski fakultet, Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti, 2004, 33–62.
- Balić Šimrak, Antonija, Iva Šverko i Marijana Županić Benić. „U prilog holističkom pristupu kurikulumu likovne kulture u ranom odgoju i obrazovanju“. U: *Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazovanju*. Uredila Antonija Balić Šimrak. Zagreb: Europski centar za sustavna i napredna istraživanja i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2011.
- Blant, Entoni. *Umetnička teorija u Italiji 1450–1600*. Prevela Angelina Milosavljević-Ault. Beograd: Clio, 2004.
- Bognar, Ladislav i Milan Matijević. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga, 2005.





- Geddes, Dan. „Burckhardt’s The Civilization of the Renaissance in Italy: The Birth of Modernity“. *The Satirist*, Sat 11 Nov 2000, [https://www.thesatirist.com/books/civ\\_renaiss\\_italy.html](https://www.thesatirist.com/books/civ_renaiss_italy.html).
- Gehlbach, Roger D. „Art Education: Issues in Curriculum and Research“. *Educational Researcher* Vol. 19, No. 7 (1990): 19–25. DOI: <https://doi.org/10.2307/1176412>.
- Gombrich, Ernst H. *Story About Art*. London: Phaidon Press, 1995, 16th edition.
- Grgurić, Nada i Marijan Jakubin. *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa, 1996.
- Grondin, Jean. „Gadamer’s Experience and Theory of Education. Learning that the Other May Be Right“. In *Education, Dialogue and Hermeneutics*, edited by Paul Fairfield, 5–20. London: Bloomsbury Academic, 2011.
- Grozdzanka Gojkov, *Fragmenti visokoškolske didaktike* (Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“, 2013), 15, <https://www.uskolavrsac.edu.rs/wp-content/uploads/2012/09/Fragmenti-visokoskolske-didaktike.pdf>
- Grubor, Nebojša. „Hermetika ukusa. Gadamerova kritika Kantove estetike u Istini i metodi“. *Theoria* br. 3 (2016): 22–33.
- Danto, Artur. *After The End of Art*. Princeton: Princeton University Press, 2002.
- Davies, Stephen. „Definitions of art“. *Routledge Companion to Aesthetics*. Edited by Berys Gaut & Dominic McIver Lopes. London: Routledge, 2013, 3<sup>rd</sup> edition): 169–179. [https://monoskop.org/images/0/03/Lopes\\_Dominic\\_Gaut\\_Berys\\_The\\_Routledge\\_Companiom\\_2001.pdf](https://monoskop.org/images/0/03/Lopes_Dominic_Gaut_Berys_The_Routledge_Companiom_2001.pdf)
- Davis-Weyer, Caecilia. *Early Medieval Art, 300–1150: Sources and Documents*. Toronto; London: University of Toronto Press in association with the Medieval Academy of America, 1996.
- Dewey, John. „My Pedagogic Creed“. *School Journal* Vol. 54 (January 1897): 77–80.
- Dickie, George. *An Introduction to Aesthetics*. New York: Oxford University Press, 1997.
- Драгојевић, Предраг. „Одељење за историју уметности“. У: *Филозофски факултет у Београду 1838–1998*. 361–393. Београд: Филозофски факултет, 1998.
- . *Почеци историје уметности: откривање ујоринија једне науке*. Крушевац: Историјски архив, 2018.
- Eamon, William. *Science and the Secrets of Nature: Books of Secrets in Medieval and Early Modern Culture*. Princeton: Princeton University Press, 1994.
- Eisner, Elliot W. „Artistry in Education“. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 47, No. 3 (2003): 373–384. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313830308603>
- . „What the Arts Teach and How It Shows“. In *The Arts and the Creation of Mind*. 70–92. London: Yale University Press, 2002.
- Enfield, William. *History of Philosophy: From the Earliest Times to the Beginning of the Present Century; Drawn Up from Brucker’s Historia Critica Philosophiæ*. London: William Baynes & R. Priestley, 1819.



- Ковач-Церовић, Тинде, Видосава Граховац, Дејан Станковић, Нада Вуковић, Сузана Игњатовић, Данијела Шћепановић, Гордана Николић и Савица Тома. *Квалификационо образовање за све: изазови реформе образовања у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2004.
- Klemenović, Jasmina i Jovana Milutinović. „Iskustva dosadašnjih strategija reformi vaspitnoobrazovnog sistema u našoj zemlji“. U: *Strategija razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije: rezultati komparativnih i prakseoloških proučavanja*, urednik Emil Kamenov, 37–59. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2004.
- Кораћ, Исидора. „Ставови ученика основних и средњих школа о предмету Ликовна култура“. *Култура: часопис за теорију и социологију културе и културну политику* бр. 147 (2015): 242–257.
- Кораћ, И. „Компетенције наставника ликовне културе и могућности њиховог професионалног развоја“. Докторска дис., Филозофски факултет, 2013.
- . „Хоризонтално учење у функцији подстицања професионалног развоја наставника и васпитача“. Док., дисертација, Филозофски факултет, 2020.
- Langer, Susanne K. *Mind: An Essay on Human Feeling*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1967.
- Liessmann, Konrad Paul. *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Preveo Sead Muhamedagić. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2009.
- Loose, Selma. *Metodika i metodska praksa likovne kulture osnovnoskolskog uzrasta*. Mostar, 2012. <https://docplayer.net/29913469-Selma-loose-metodika-i-metodska-praksa-likovne-kulture-osnovnoskolskog-uzrasta-skripta.html>
- Lukić, Vladimir. „Sistem obrazovanja u Jugoslaviji“, *Turistički vodič Srbije*. <http://www.turistickiklub.com/sadrzaj/obrazovni-sistem-jugoslavije>
- Мала енциклопедија Просвета*. 3, По – Ш: *ошћа енциклопедија*. Београд: Просвета, 1986.
- Mbuyamba, Lupwishi. „Report of the Closing Session“, In *The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisbon: UNESCO, 9 March 2006. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Final\\_report\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Final_report_en.pdf)
- Milenković, Dušan. „Odnos obrazovanja, politike i humanističkih ideala u Šilerovim Pismima o estetskom vaspitanju čoveka“. У: *Хуманистички идеали образовања, васпитања и психологије*, уредила Бојана Димитријевић, 367–380. Ниш: Филозофски факултет, 2015.
- Milutinović, Jovana. *Humanistički pristup vaspitno-obrazovnoj ulozi muzeja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 2003.
- Милутиновић, Марин. „Актуелни проблеми ликовног васпитања на основу анализе наставних програма у средњим школама“. *Годишњак Факултета за културу и медије: комуникације, медији, култура*. Година 7, бр. 7 (2015): 579–588.

- Misgeld, Dieter and Graeme Nicholson, eds., *Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history: applied hermeneutics*. Translated by Lawrence Schmidt and Monica Reuss. Albany: State University of New York Press, 1992.
- Митровић, Даринка. *Савремени проблеми естетичког васпитања*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, 1969.
- Munro, Thomas. *Art Education, It's Philosophy and Psychology*. New York: The Liberal Arts Press, 1956.
- Myers, Bernard S. *Encyclopedia of World Art*. New York, McGraw-Hill 1959–1968.
- Orlović-Potkonjak, Milena i Nikola Potkonjak. *Pedagogija I deo*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1981.
- Panić, Vladislav. *Psihologija i umetnost*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1997.
- . *Psihološka istraživanja umetničkog stvaralaštva*. Београд: Naučna knjiga, 1989.
- Парлич-Божовић, Јасна Љ. „Образовање Срба у време турске власти“, У *Зборник радова Филозофског факултета XLI*. Књ. 41, 554–569. Приштина: Филозофски факултет, 2011.
- Pečnjak, Davor i Božica Jakas. „Funkcionalizam i proceduralizam – institucijska i hibridne teorije umjetnosti“. *Vrhbosnensia: časopis za teološka i međureligijska pitanja* Godina 20, br. 1 (2016): 35–61. Preuzeto 10.10.2021. <https://stari.kbf.unsa.ba/upload/file/Vrhbosnensia/Vrhbosnensia%201-2016-.pdf>
- Pedagoška enciklopedija*. 2, M–Ž. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1989.
- Platon, *Država*. Preveli Albin Vilhar i Branko Pavlović. Београд: Bigz, 2002. <https://svetlogike.files.wordpress.com/2013/12/platon-drzava.pdf>
- Popper, Karl R. *The Open Society and Its Enemies*. Princeton: Princeton University Press, 2013.
- Pranjić, Marko. „Nastavna metodika – teorijske osnove“. *Kroatologija: časopis za hrvatsku kulturu*. Vol. 2, No. 2 (2011): 123–140.
- . *Nastavna metoda u riječi i slici*. Zagreb, 2013. [https://www.hrstud.unizg.hr/\\_download/repository/Pranjić\\_Nastavna\\_metodika\\_u\\_rijeci\\_i\\_slici.pdf](https://www.hrstud.unizg.hr/_download/repository/Pranjić_Nastavna_metodika_u_rijeci_i_slici.pdf)
- Просветни гласник* бр. 7–8–9. Београд: Службени орган Савета за просвету НРС и Савета за културу НРС, 1959.
- Radojčić, Saša. „Образовање као облик херменеутичког искуства“. *Norma* 15, br. 1 (2010): 9–16.
- . „Vrednosti obrazovanja i umetnost“. *Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku* br. 142 (2014): 203–213.
- Read, Herbert. *Education Through Art*. London: Faber and Faber, 1967.
- Samardžić, Radovan, ur. *Sto godina Filozofskog fakulteta*. Београд: Narodna knjiga, 1963.
- Sawyer, Walter Warwick. *Mathematician's Delight*. London: Penguin Books, 1943.

- Selaković, K. „Umetničko delo u funkciji podsticanja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta“. Doktorska dis., Filozofski fakultet, 2015.
- Selaković, Kristinka. „Kurikulum likovnog obrazovanja koji podstiče doživljavanje umetničkog dela“. У: *Зборник радова*. Год 14, бр. 13, 221–234. Ужице: Учитељски факултет, 2011.
- Sivakumar, Ramaraj. „Methods and Resources in Teaching Social Studies“. *Journal of Contemporary Educational Research and Innovations* Vol. 8, No. 2 (April 2018): 207–216.
- Srivastava, Ashok K. Ed. *Basics in education*. New Delhi: National Council of Educational Research and Training, 2014. [https://www.hzu.edu.in/bed/Basics-in-Education%20\(NCERT\).pdf](https://www.hzu.edu.in/bed/Basics-in-Education%20(NCERT).pdf)
- Stančić, Milan, Milica Mitrović and Lidija Radulović. „From glorifying method toward post-method stance: Searching for quality of teaching/learning“. In *Contemporary issues of education quality*, edited by Miomir Despotović and Emina Hebib. Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy; Pécs: University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD.
- Stankiewicz, Mary Ann. „Constructing an International History of Art Education: Periods, Patterns, and Principles“. *The International Journal of Arts Education*. Vol. 7, 1 (2009): 1–20.
- Суботић Красојевић, Ива. „Потрага за методом (с)ликовне културе“. У *Традиционално и савремено у уметности и образовању*, тематски зборник међународног значаја, 527–539. Косовска Митровица: Факултет уметности Универзитета у Приштини, 2018.
- Supensky, Tom. *Looking At Art Philosophically: Aesthetic Concepts Fundamental to Being an Artist*. Bloomington: AuthorHouse, 2012.
- Terhart, Ewald. *Metode poučavanja i učenja. Uvod u metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa, 2001.
- Tomić, Ruža, Ibrahim Osmić i Esed Karić. *Pedagogija*. Tuzla: Denfas, 2006.
- Tomory, P. A. *Art History Past and Present*. Bundoora, Victoria: La Trobe University, 1973.
- Turković, Vera. „Kratka povijest InSEA (International Society for Education through Art)“. У: *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*. Uredili Radovan Ivančević i Vera Turković. Zagreb: Hrvatsko vijeće Međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti, 2001.
- . „Moć slike u obrazovanju“. У *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*, uredili Radovan Ivančević i Vera Turković, 63–76. Zagreb: Hrvatsko vijeće Međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti, 2001.
- . „Umjetničko obrazovanje u tranziciji: Likovno Obrazovanje u Europskom Obrazovnom Sustavu“. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*. Vol. 10 No. 18 (2009): 8–38.
- Turner, Mark. *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Oxford: Oxford University Press, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195306361.001.0001>

- Thorndike, Edward L. *The Principles of Teaching Based on Psychology*. New York: A.G. Seiler, 1906.
- Fakultet likovnih umetnosti (vebsajt). Pristupljeno 31.11. 2021. <https://flu.bg.ac.rs/about-faculty/?ln=lat>.
- Филиповић, Сања и Велимир Каравелић. „Значај примене уџбеничке литературе у настави ликовне културе“. У: *Зборник радова* 11, уредио Новак Ракета. Ужице: Учитељски факултет, 2009, 145–158.
- . *Методика ликовној васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности, Klett, 2011.
- . *Методичка пракса ликовних предмета: методика ликовној васпитања и образовања*. Београд: New Image, 2017.
- Franklin, Benjamin. *Proposals relating to the education of youth in Pensilvania* (Philadelphia: Printed [by Franklin and Hall], 1749), dostupno na: [http://sceti.library.upenn.edu/sceti/printedbooksNew/index.cfm?TextID=franklin\\_youth&PagePosition=1](http://sceti.library.upenn.edu/sceti/printedbooksNew/index.cfm?TextID=franklin_youth&PagePosition=1)
- Хаџи-Јованчић, Невена. „Улога наставе уметности у светлу савремених тенденција у општем образовању“. *Иновације у настави: часопис за савремену наставу* XXIV, вол. 23, бр. 4 (2010) 14–22.
- . *Умешност у општем образовању: функције и праксу у настави*. Београд: Учитељски факултет: Klett, 2012.
- Hercigonja, Zoran. *Odabrane teme iz didaktike*. Varaždin, 2020. <https://view.publitas.com/foi/odabrane-teme-iz-didaktike-drugo-prosireno-izdanje/page/2-3>
- Hickman, Richard. *Why We Make Art and Why It is Taught?* Bristol: Intellect, 2006.
- Cennini, Cennino D' Andrea. *The Craftsman's Handbook. The Italian „Il Libro dell' Arte“*. Translated by Daniel V. Thompson, Jr. New York: Dover Publications Inc; by Yale University Press, 1933. <http://www.noteaccess.com/Texts/Cennini/>
- Chalmers, F. Graeme. „Teaching and Studying Art History: Some Anthropological and Sociological Considerations“. *Studies in Art Education* Vol. 20, No. 1 (1978): 18, DOI: <https://doi.org/10.2307/1320133>.
- Churton, Annette. Trans. *Kant on Education (Über Pädagogik)* introduction by C.A. Foley Rhys Davids. Boston: D.C. Heath and Co., 1900. <https://oll.libertyfund.org/title/davids-kant-on-education-uber-padagogik>.
- Čalo, Ivana i Dubravka Kuščević. „Udžbenici u nastavi likovne kulture“. *Šk. Vjesn.* 56, 1–2 (2007): 79–90.
- Šiler, Fridrih. „Pisma o estetskom vaspitanju čoveka“. U: *O lepom*. Preveo Strahinja Kostić. Београд: Book & Marso 2007.
- Шинер, Лари. *Откривање умешности: културна историја*. Превеле Наташа Ваван Пралица и Љиљана Петровић. Нови Сад: Адреса, 2007.
- Škorc, Bojana. *Kreativnost u interakciji*. Београд: Most Art, 2012.
- „Artistic studies in the European Union, European Parliament resolution of 24 March 2009 on artistic studies in the European Union (2008/2226(INI))“.

- Official Journal of the European Union* C117E, Vol. 53. doi:10.3000/17252423. CE2010.117.eng.preuzeto 15.10. 2021. <https://eur-lex.europa.eu/legal content/GA/TXT/?uri=CELEX:52009IP0153>
- „Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja“, *Službeni glasnik RS* broj 88 (2017), broj 27 (2018) – dr. zakon, broj 10 (2019), broj 27 (2018) – dr. zakon i broj 6 (2020), član 11, stav 8, pristupljeno 13.10.2021. [https://www.paragraf.rs/propisi/zakon\\_o\\_osnovama\\_sistema\\_obrazovanja\\_i\\_vaspitanja.html](https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html)
- „Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju“, *Službeni glasnik RS* broj 55 (2013), broj 101 (2017), broj 10 (2019), broj 27 (2018) – dr. zakon, član 22, stav 5, pristupljeno 1.10.2021. [https://www.paragraf.rs/propisi/zakon\\_o\\_osnovnom\\_obrazovanju\\_i\\_vaspitanju.html](https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovnom_obrazovanju_i_vaspitanju.html)
- „Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju“, *Službeni glasnik RS* broj 55 (2013), broj 101 (2017), broj 27 (2018) – dr. zakon, broj 6 (2020), broj 52 (2021), član 6, pristupljeno 1.10.2021. [https://www.paragraf.rs/propisi/zakon\\_o\\_srednjem\\_obrazovanju\\_i\\_vaspitanju.html](https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_srednjem_obrazovanju_i_vaspitanju.html)
- „Nastavni plan i program za osnovne škole“, *Prosvetni glasnik* br. 3–4–5. Beograd: Službeni organ Prosvetnog saveta SRS i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1984.
- „Pravilnik o opštim osnovama školskog programa“, *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik* broj 5 (2004), član 3, pristupljeno 1.10.2021. [http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2004\\_03/t03\\_0117.htm](http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2004_03/t03_0117.htm)





# Индекс имена

## А

Август, цар 92  
 Ајзнер, Елиот 78–80  
 Ајнштајн, Алберт 21, 63  
 Алберти, Леон Батиста 34, 89, 97–98,  
 189  
 Александар Велики 92  
 Алфред Велики, краљ 95  
 Аристотел 89, 91–92, 122–123  
 Аугустин, Свети 89

## Б

Бакић, Војислав 43  
 Барат, Арпад 46  
 Бах, Јохан Себастијан 66  
 Бејкон, Роџер 99  
 Бејкон, Френсис 101  
 Бернвард, Свети 95  
 Брахе, Тихо 89  
 Буанароти, Микеланђело 98–99, 101  
 Буркхарт, Јакоб 34, 107

## В

Вазари, Ђорђо 25, 98–99  
 Вајц, Морис 67  
 Валтровић, Михаило 116

Васић, Милоје 117  
 Винкелман, Јохан Јоаким 105–107,  
 190

## Г

Гадамер, Ханс-Георг 10, 77, 81–82  
 Гајић, Оливера 83  
 Гање, Роберт 137  
 Гете, Јохан Волфганг 77  
 Гојков, Грозданка 195–196  
 Гомбрих, Ернст Х. 21, 67  
 Гргурић, Нада 112  
 Гропијус, Валтер 111

## Д

Да Винчи, Леонардо 15–17, 23, 189,  
 193–194  
 Да Фелтре, Виторино 97  
 Дамасио, Антонио 55  
 Даниловић, Вукосава 117  
 Данто, Артур 64, 69–70  
 Декарт, Рене 123–124  
 Дидро, Дени 106  
 Дици, Џорџ 69–70  
 Дилтај, Вилхелм 125  
 Дирер, Албрехт 101

Диркем, Емил 125, 127–128  
 Дишан, Марсел 70  
 Дјуи, Џон 77, 109–110, 125  
 Добровић, Петар 118

## Е

Ефланд, Артур 112

## З

Зола, Емил 191–192

## И

Имдал, Макс 19, 25, 191

Итен, Јоханес 11

## Ј

Јакубин, Маријан 112–113

Јенсен, Ерик 57–58

Јоксимовић, Александра 56–57, 59

## К

Кант, Емануел 76, 82

Карачи, браћа 99

Караџић, Вук 114, 128, 133

Карлаварис, Богомил 43–44, 46, 82–  
83, 133, 139

Квинтилијан 123

Кеплер, Јохан 17, 89

Кершенштајнер, Георг 125

Коменски, Јан Амос 101, 123

Кристелер, Пол Оскар 64

Кроче, Бенедето 67

Крстић, Ђорђе 116

Кушчевић, Дубравка 53

## Л

Лај, Август 125

Лајбниц, Готфрид Вилхелм 124

Лебрен, Шарл 100–101, 103

Лесинг, Готхолд 106

Лисман, Конрад Пол 38, 194

Лок, Џон 99, 124

Луј XIII, краљ

Луковић, Мира 178

## М

Манро, Томас 80

Мацура, Коичиро 55

Медичи, Козимо 97

Медичи, Лоренцо 92, 97

Менгс, Антон Рафаел 106, 190

Милуновић, Мило 118

Митровић, Даринка 83

Мише, Јеролим 118

Монтењ, Мишел де 123, 128

Монтесори, Марија 125

## Н

Немањић, Растко 114

Несторовић, Никола 117

Николајевић, Божидар Божа 116–118

Њутн, Исак 63

## О

Обрадовић, Доситеј 114, 187

Обрадовић, Зорана 175

## П

Певснер, Николаус 102

Песталоци, Јохан Хајнрих 108–109,  
124

Петковић, Владимир 117

Петрарка, Франческо 97

Пијаже, Жан 15, 125

Пил, Рожер де 101, 103, 190

Платон 64, 67, 81, 89–91, 93, 97,  
122–123

Плотин 64, 89, 93

Попер, Карл 14, 195

Прањић, Марко 129, 131, 146

Птоломеј, Клаудије 92

## Р

Рабле, Франсоа 123  
Радојчић Саша 84  
Радојчић, Светозар 118  
Рејнолдс, Џошуа Сер 106  
Рембрант, Рејн ван 63  
Рид, Херберт 78, 83, 112–113  
Росандић, Тома 118  
Ротердамски, Еразмо 123  
Рубенс, Питер Пол 192  
Русо, Жан Жак 101, 108, 124

## С

Сантис, Рафаело 89, 97, 99  
Симић, Зорица 117  
Сократ 89, 90, 122  
Спенсер, Херберт 109, 125  
Стојановић, Сретен 118

## Т

Тен, Иполит 107  
Толстој, Лав Николајевић 67  
Торндајк, Едвард 77, 125

## Ф

Фелибјен, Андре 101  
Филиповић, Сања 167  
Фичино, Марсилио 97

Френклин, Бенџамин 102

Фребел, Фридрих 124

## Х

Хајдегер, Мартин 81  
Харисијадис, Мара 117  
Херакле 94  
Хербарт, Фридрих 121, 124  
Хирт, Алојз 109  
Хјум, Дејвид 124  
Хумболт, Вилхелм фон 77, 109

## Ц

Цицерон 93  
Цукари, Федерико 99

## Ч

Чало, Ивана 53  
Ченини, Ченино 96  
Чижек, Франц 113

## Ш

Шамбреј, Фријерт 100  
Шапчанин, Милан 43  
Шекспир, Виљем 66  
Шелинг, Фридриг фон 107  
Шилер, Фридрих 76–77, 82  
Шоле, Јован 43



# Индекс појмова

## А

академија  
     архитектуре 99  
     Берлинска 109  
     ликовних уметности 118  
     светог Луке 99  
     сликарства и скулптуре 99–102  
 акварел 115  
 антика 64, 92, 123  
 аристократија 88, 90, 103  
 аритметика 79, 100, 122  
*ars* 65  
 артефакт 35, 68, 70  
 архитекта 89, 116  
 архитектура 32, 50, 64, 88, 96–97, 99,  
     100, 116–117  
 атеље 96, 100, 104, 112  
 Аустралија 56  
 аутократија 111  
 аутопортрет 178–179

## Б

барок 117  
 Баухаус 104, 111–113  
*Bildung* 10, 26–27, 32, 77, 128  
*Bildungs roman* 77

## В

вајарство 16, 64, 66  
 Вајмарска република 81, 111  
 Валдорфска школа 130  
 воспитаник 50, 53, 76, 125, 140–141,  
     145, 148  
 васпитање  
     ликовно 33, 43–45, 104, 115–116,  
     132, 148, 155, 169  
     естетско 53, 77, 80, 83  
     грађанско 125  
     уметничко 81, 84  
 васпитање односа према уметности  
     83  
 васпитање уметношћу 83  
 васпитач 63, 75, 124–125, 130, 138,  
     148  
 васпитни циљ 121  
 васпитно-образовни процес 44, 83,  
     130–132, 138  
 Велика Британија 56–57  
 Велика школа 114, 116–117  
 Велики рат 110  
 вештина 33, 44–45, 49, 51–55, 58,  
     64–65, 78, 90, 93, 98, 102, 108,  
     114, 125–127–128, 131, 138–140,  
     142–146

визуелна комуникација 45, 149  
визуелни језик 45

## Г

гениј 63–64, 98, 107  
гимназија 43, 49, 59, 81, 97, 114, 133,  
159, 175

## Д

демократија 110  
дидактика 13, 32–33, 38, 48, 89, 101,  
124, 129–132, 138, 142–144, 146,  
150, 195  
дискурс  
академског постигнућа 75  
развоја човека 75  
диференцијација 129, 156  
доживљај  
естетски 67  
Други светски рат 112, 117, 195

## Ђ

ђак 58, 92, 108, 114, 138–139, 146,  
148, 150–151, 156, 158

## Е

*Erziehung* 77, 128  
евалуација 158–159, 165–167, 172,  
185, 190, 196  
Европска Унија 56  
Европски парламент 56  
едукација  
ренесансна 96  
уметничка 38, 44, 57, 71, 76, 89,  
91, 191  
хуманистичка 97–98  
експресионизам 175  
еманципација 45, 138  
естетика 12, 16, 22, 33, 65, 67, 76, 111,  
150  
естетска свест 82  
естетско  
задовољство 69, 80

искуство 51, 69  
образовање 76, 82, 91, 96  
васпитање 53, 77, 81, 83

## З

Закони о основном образовању и  
васпитању 47–48,  
занатлија 64, 92, 94, 102, 104

## И

идеја  
свет идеја 90  
идентитет  
национални 48  
изобразба 128  
иконографија 192  
имагинација 10, 17, 33, 47–48, 55, 57,  
59, 84  
имитација имитације 64  
импресионизам 182–183, 185, 190  
инвенција 100, 159  
индивидуализација 139, 156, 167  
индивидуализам 107  
индустријска револуција 82, 101–102  
интегративни приступ настави 75  
интеракција 124, 147, 149, 163, 172,  
176, 180  
интеракцијско догађање 137–138  
информације  
аудиовизуелне 48, 178, 181  
визуелне 178  
вербалне 181  
информационо-комуникационе тех-  
нологије 56  
историја  
педагогије 70, 121–122  
укуса 68, 82, 191  
уметности 27, 108, 112, 117  
историографија 13, 22, 107  
историцизам  
књижевни 107

истраживање 13, 15–16, 27, 35, 38, 44, 47, 49–50, 52–54, 57, 59, 82, 105, 107, 115, 118, 121, 126, 129, 143–145, 168, 195–196

## Ј

Југославија 113, 116

## К

Канада 56

катихизис 114

класицизам 17

колекционар 92, 95, 109, 193

компоновање 45, 49

комуникативност 54

комуникација

визуелна 45, 149

контекст

друштвени 66, 70

културни 87, 168

социјални 87, 168

копија 64, 91, 93, 150, 194

Краљевина Југославија 115, 118

Краљевина Срба, Хрвата и Словенаца 113

креативност 25, 29, 33, 35, 43–45, 48, 54–56, 78, 84, 139, 145, 159, 162, 165, 168–169, 196

критеријуми 46, 52, 168

култура

других народа 48

лична (сопствена) 97

ликовна 53–54, 59, 80, 110, 115, 130, 132–133, 139–140, 149–150, 155, 159, 169–171, 175–176, 181, 197

музичка 50

културна баштина 48, 170

културна еволуција 87

културна разноликост 56

културно описмењавање 54

курукулум 46, 51, 53–54, 56–57, 98, 101, 108, 115, 123, 125

## Л

лепе књижевности 66

лепе уметности 65, 78

Ликовна култура 46, 52–53, 175, 181

ликовни

критичар 16, 26, 66

педагог 30, 44, 132, 155

ликовно дело 45

литература 15, 38, 53, 84, 92, 98, 101, 128, 141, 143–144, 146, 197

лицеј 97

Лицеј 114

Лицеум 123

## М

*magister dixit* 94

*methodos* 143

макростратегије 144

марксиста 110

материјал

средњовековни 96

уметнички 96

медиј

уметничког изражавања 48

метода

вербално-текстуална 157

демонстрације 144

откривачка 157

показивачка 157

проблемска 157

сазнавања кроз праксу 157

методика

наставе 54, 73, 171

наставе историје уметности 33, 37–39, 129, 132, 170

ликовне културе 24–25, 33–34, 129, 132–133, 196

- мецена 92  
 микростратегије 114  
 мишљење  
   апстрактно 140  
   дивергентно 84  
   логичко 78  
 Монтесори систем 130  
 мотивација 52, 54, 58, 148, 150, 158  
 музеј  
   Археолошки 117  
   Народни 117
- Н**  
 наслеђе  
   класично 27  
   културно  
   ликовно 12, 31, 170  
   научно 17  
   педагошко 112  
   уметничко 48, 50
- настава  
   додатна 138  
   дописна 138  
   допунска 138  
   изборна 138  
   ликовне културе 110  
   редовна 138  
   традиционална 103  
   факултативна 138  
   цртања 115
- наставна  
   јединица 150, 156–157, 159, 166, 175, 181–182  
   метода 96, 131  
   методика 131  
   тема 157, 159, 175  
   стратегија 135, 143
- наставни  
   циљ 130  
   медији 150
- план 109, 111, 115  
 предмет 130–131  
 принципи 138–139, 170–171  
 процес 38, 144, 146, 150, 163–164, 171–172, 196  
 програм 111, 115  
 садржај 129, 142
- наставник 98, 108, 110, 112, 117, 129, 130–131
- наука  
   емпиријска 11, 99  
   нормативна 121  
   теоријска 121
- национализам 82  
 Немачка 111, 190  
 неокласицизам 106, 190  
 неурологија 55
- О**  
 област  
   уметничка 150, 170.171  
   наставна 59, 182  
   образовна 47
- облици рада 158, 160, 175  
 обликовање личности 33, 148
- образовање  
   високошколско 27, 115  
   грађанско 56  
   естетско 82, 91  
   информално 126  
   ликовно 51, 87, 112–113, 139, 149  
   личности 75, 124  
   неформално 125  
   основно 27  
   савремено 144  
   средње 47, 103, 110  
   средњошколско 27, 115  
   уметничко 38, 45, 54–57, 59, 71, 84, 101, 110, 119  
   формално 28, 125



- хуманистичко 55, 97
- целоживотно (перманентно) 125
- образованик 12–13, 24
- образовни
  - систем 156
  - процес 11–13, 24, 28, 33, 35, 58, 75, 124, 126, 156
- П**
- патриотизам 82
- патрони 71, 92, 100
- педагогија 121
- педагогије
  - аксиолошке 125
  - вредносне 125
  - културне 125
- педагогика 122
- педагошка дисциплина 121, 129, 132
- пејзаж 101, 193
- персонализација 138
- песништво 64
- писменост
  - визуелна 14, 170, 178
- позитивизам 107
- портрет 34, 184
- пост-метода 146
- поучавање 12, 34, 38, 54, 61, 95, 110, 129–130, 135, 137, 143, 146, 148–149, 190, 196,
- правилник 45–47, 59, 100
- правни акти 47
- Први светски рат 110, 183
- предмет 9, 12–14, 18–19, 25–26, 28, 33, 37–38, 44, 46, 48, 50, 52–54, 56–57, 59, 64, 68, 70, 75, 81, 83–84, 87–88, 91–94, 100, 110, 102, 104–105, 109–110, 113, 116–117, 119, 121, 130–133, 138, 141–142, 150, 155, 162, 164, 167, 170–172, 175–176, 178, 181, 194–195
- примењене уметности 68, 71, 104, 110, 118
- припрема 156, 159
- приручник 94, 101, 133, 149
- просвета 38, 45–46, 61, 66, 114, 118
- Просветитељство 10, 27, 102–103
- просуђивање 12, 57, 80
- процедурализам 69
- процедуралисти 69
- процес
  - когнитивни 64
- психологија
  - гешталт 15
  - дечја 44
  - емпиријска 32
  - картезијанска 101
  - уметности 150
- Р**
- развој
  - друштвени 60, 89
  - когнитивни 149
  - политички 66
  - сазнајни 59
  - технолошки 66
- рационализам
  - научни 112
- револуција
  - Америчка 102
  - Француска 102–103
- ремек дело 11, 96
- ренесанса 15–16, 26, 34, 64, 89, 92, 96–99, 107, 117, 123
- рестаурација 96, 105
- реторика 33, 89–90, 93
- рефлектологија 193
- реформа
  - академска 103
  - друштва 90
  - образовања 31
  - курукулума 54
  - школског система 102
- романтизам 103, 106–107, 124

## С

Савет Европе 54  
 свет уметности – *види* уметнички свет 45, 70  
 Сједињене Америчке Државе 56  
 скенирање  
   флуоресцентно 192  
 сликар 10–11, 16, 21, 23, 63–64, 78, 90, 95–96, 100–101, 113, 116, 182–183, 193  
 сликарство 15–16, 17, 21–23, 26, 34, 64, 66, 88, 96, 99–101, 105, 111, 117, 182, 183–184, 190–191  
 слике 10, 20–21, 24, 26, 30, 33–34, 50, 93, 97, 100–101, 183–184, 192–194  
 Софисти 89–90  
 социјализација 138, 140, 167, 169  
 Социјалистичка Федеративна Република Југославија 115  
 споменици  
   антички 97  
 средњи век 95, 107  
 став  
   критички 150  
   естетски 150

## Т

*techné* 65  
 теорија  
   антиесенцијалистичка 68  
   есенцијалистичка 68  
   естетичка 68  
   формалистичка 68  
   форме 45  
   историјска 68  
   наративна 68  
   обликовања 116  
   перспективе 115  
   репрезентацијска 68  
 техника  
   ликовна 156–157

наставна 48  
 сликарска 96  
 традиција 18, 48, 77, 80–81, 93, 97, 107, 115, 169, 195,  
 трактати  
   Албертијеви 97  
 тржиште 75, 102, 109, 195  
 туризам 48  
 У  
 UNESCO 54–55, 113  
 укус публике 106  
 уметник 11, 15, 29, 31, 49, 55, 65–66, 70–71, 73, 77–79, 85, 91–93, 95–100, 103–107, 112, 118, 132, 175, 177, 184, 190, 193  
 уметничка дела 11, 19, 45–46, 49, 55, 64, 67–70, 75, 82–83, 92–93, 107, 109, 148, 156, 159, 176, 179, 191  
 уметничке вредности 48, 148  
 уметнички рад 26, 28  
 Уметнички савет Велике Британије 54  
 уметнички свет 65, 70  
 уметничко  
   образовање 38, 45, 47, 54–57, 59, 66, 71, 77–78, 84–85, 88–89, 101, 110, 112, 118–119, 139, 190  
   васпитање 81, 84  
 уметничкост 16, 66, 113  
 уметност  
   визуелна 88, 93  
   контрареформације 99  
   ликовна 103, 115–116, 118, 132–133, 139, 141  
 ученик 18, 25, 34, 41, 44–45, 47–54, 56–60, 83, 92, 94–96, 98, 100, 104, 107, 109–115, 123, 125, 127, 129–131, 135, 137–148, 151, 155–156, 158–169, 171–172, 175–183, 185, 190, 195–196

## учење

дивергентно 180

у групама 145

уџбеник 43, 50, 53–54, 139, 143–144,  
147, 149, 160, 176, 190, 195

## Ф

## факултет

Филозофски 10, 43, 52, 76, 114,  
116–118, 153, 170

ликовних уметности 116, 118

Технички 116–117

филозоф 64, 71, 82, 89, 101, 122, 124,  
128филозофија 14–15, 25, 27, 47, 64, 76,  
80–81, 84, 93, 96, 101, 105–106,  
109, 121–122, 125, 162

Финска 57

Француска 56–57, 99

функционализам 69

## Х

хармонија 20, 83, 88, 190

хеленизам 92

херменеутика 81–82

хуманистичка вредност 58

## Ц

## циљ

васпитни 141

дугорочни 141

когнитивни (спознајни) 141

краткорочни 141

осећајни (васпитни) 141

прагматични (радни) 141

средњорочни 141

црквено појање 114

## цртежи

орнаменатлни 44

конструктивни 44

## Ш

## школа

градитељска 92

златарска 95

манастирска 95

традиционална 83, 196

уметничка 95, 102–103

школство 114



# Summary

## Method as Subject or Subject as Method: Eight Steps of Learning (about) Art

Lessons in art culture, that is, art history, are an integral part of primary and secondary school education in the Republic of Serbia. This, however, is not an attainment of contemporaneity. Its origin takes us back to the mid-19th century when drawing was introduced to all schools to counter the need for qualified workers. Since then, and to this very day, there remains an unwavering belief that art education is an enduring need. Notwithstanding, there are different interpretations regarding the aims, contents and methods of *art education* (which was the name of the school subject in 1959/60), that is, *art culture* (since 1984/5). In its early days, the aim of the subject was to develop technical abilities and master copying, which was followed by its transformation along the lines of humanist ideals, into education in aesthetics. This is to say that the idea of education evolved towards developing taste that would enable students, upon finishing their schooling, to easily make value judgments about a work of art and its role in society. It is for this reason that drawing, painting, graphics, modelling or structuring are no longer viewed exclusively as a form of mastery and are not limited to mere technique but rely also on the theoretical knowledge of form, visual language and fine arts.

All these transformations in art education were encouraged by reforms of the school system. The idea that guided such changes was

that art education should be based on a specific set of tasks to encourage the development of the individual, creative abilities and affinities of the young. Numerous laws and regulations passed over the course of the 20th century also foresaw how classes would be conducted, the number of lessons, what their goals and outcomes should be, as well as which textbooks are approved. Nevertheless, time has shown that such „wishful thinking“ found in strategies and rule books, even if not harmful, without adequate logistics and well-planned standards, followed by output control, is of no particular use either. Namely, to this day the conceptualisation of the subject is anachronistic, therefore rendering it almost ineffectual in art education. Also, there is a whole spectre of art fields in which young people are educated in this part of the world, that is laden with prejudice that have not been able to circumvent even art culture. Such attitudes are not only public generalisations but also present among professionals working in educational institutions. They span from insinuations that art education is not a rearing-educational subject, but rather, a form of pastime for rest and leisure after „serious“ classes, to those that art is not important for the development of an individual because it is primarily focused on interested and/or gifted students. An additional problem is that there are very few lessons and the fact that teachers of art culture often mystify teaching, and as they do not use structure, language, method and teaching tools like their colleagues in other educational fields, they are not able to connect with them even on that level. Placing exclusive emphasis on education's pragmatic outcomes, as well as the marginalization of art and culture in general, since they are not for-profit activities, have additionally affected the fact that the subject of art culture does not hold the position in education that it rightly should. It comes as no surprise therefore that we remain without a clear answer to the fundamental question – where lies the difference in a student before and after art education, what is their progress and what can they do now that they previously were not able to. Because, the word education has many meanings, but change is the common denominator for all. Bearing this in mind, it is not possible to claim that a person is educated if they remain the same they were, especially if we know that the need for education stems from the fact that what we are is not what we could or should be.

The most crucial role in reaching this aim lies in the hands of the art culture teacher. They must be an excellent pedagogue, have knowledge that by far exceeds the content of the subject itself, but above all, it is important that they are able to question and investigate the methodical approach to teaching and the different fields of art theory and practice. But what does this mean exactly? If the relationship between art and the world

in unfathomable or barely so, should we and in what way study art? Do we need art in schools at all? What, precisely, does art teach us? In other words, is it possible to teach someone to be an artist and if so, how should they be taught? More precisely, how should a teaching methodology be conceptualised and put it into practice? These are questions put forth in this book and to which certain answers a sought.

Enhancing one's ability to encounter one's surroundings and oneself as well, is one of the basic premises of learning. Learning is an active pursuit that is ongoing almost without interruption, in different circumstances and in numerous ways, and it can be practiced solely by the student, even alone. Although learning cannot be coerced through teaching, our focus is precisely on what potentially is the result of teaching through the teaching process. Such teaching is directed towards the various qualities of learning, because as there is no „right“ method of teaching, there is no „unique“ form of learning.

In this regard, it is important to emphasise that, although it exists, the gap between general knowledge (i.e., education) and that related to art is at odds with the basic principles of education. Namely, the role of art is of essential importance in teaching, because aesthetic experience is the basis for the foundation on which all knowledge, reasoning and action rests. The profession itself, science and theory and practice all agree (at least declaratively) that art education benefits the student because it nurtures the child's personality overall, gradually building intuition, reasoning and imagination into unique forms of expression and communication. Through art, students learn to respect different ways of thinking, acting and research, as well as reach decisions in situations where there are no standard answers. In other words, aesthetic experience grinds the raw material of concepts and ideals, thus creating a world filled with possibilities.

Visual cognition, assessment, reshaping and creating new art solutions, as well as learning about theory and researching materials and techniques through practice are a vital element of teaching art. However, when the teaching is well organised, it does not only serve the acquisition of knowledge and memory, but also the development of creativity, imagination, attitudes, opinions, and the joy of learning. Although it primarily satisfies man's need for beauty, the art of an epoch offers a more precise picture and opportunity of a particular time in relation to any other scientific discipline that would attempt to describe the same period. And not only that – art education provides spiritual balance and builds characters with a general level of perceptiveness, imagination, and emotionality, not just intellect. Through challenging, appealing, high-level, and inspiring

curricular and extracurricular activities, the modern-day school strives to build a contemporary, educated, curious, intellectually dynamically motivated, creative, emotionally mature and creative personality of the student. Methodical recommendations and instructions do not suffice – success is measured through the cooperation of teachers and students and the achievements of joint activities, in connecting with life and the world in which we endure, through the unity of learning and teaching.

From all of the above, we can conclude that there is no „recipe“ that can be applied to all circumstances related to teaching. Each learning situation is unique, because different individuals participate in it, with different knowledge, interests, experiences and cultural habits. In that sense, the choice of methods is an exploration, and not merely choosing from ready-made solutions. Learning in a community depends on its members and their interactions. Likewise, education can be meaningful and functional only if it expands and deepens our understanding of the world. This does not only mean the development of cognitive abilities and logical operations, but also the nurturing and development of senses and emotions. If we really approach education as progress, then we must use it to develop all the possibilities that are inherent in man. In this regard, the methodology of teaching art culture and visual art faces serious re-examinations in the future. This is the only way to get closer to the theoretical foundations we strive for. The only way to encouraged us to boldly step out of the lair in which proper aesthetic behaviour is taught and into the fields of understanding art.





CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37.091::7

7.01

БОЖИЋ Маројевић, Милица, 1980–

Метод као предмет или предмет као метод : поучавање

(о) уметности у осам корака / Милица Божић Маројевић.

– 1. изд. – Београд : Универзитет у Београду, Филозофски  
факултет, Центар за музеологију и херитологију, 2022

(Београд : Службени гласник). – 222 стр. : илустр. ; 24 cm

Тираж 250. – Стр. 9–35: О пожељности методике ћутења

слика или како стварати ликовну културу / Драган Булатовић.

– Напомене и библиографске референце уз текст. –

Библиографија: стр. 197–205. – Регистри. – Summary: Method  
as subject or subject as method: eight steps of learning (about) art.

ISBN 978-86-6427-221-6

а) Уметничко васпитање – Настава – Методика

COBISS.SR-ID 66448393

## **ИЗДАЊА ЦЕНТРА ЗА МУЗЕОЛОГИЈУ И ХЕРИТОЛОГИЈУ**

Томислав Шола, ПРЕМА ТОТАЛНОМ МУЗЕЈУ, 2011.  
(У сарадњи са Народним музејом у Крушевцу)

Милан Попадић, ЧИЈИ ЈЕ МИКЕЛАНЂЕЛОВ ДАВИД?  
Баштина у свакодневном животу, 2012.

Пјотр Пјотровски, КРИТИЧКИ МУЗЕЈ, 2013.  
(У сарадњи са удружењем Европа Ностра Србија)

МУЗЕОЛОГИЈА, НОВА МУЗЕОЛОГИЈА, НАУКА О  
БАШТИНИ, Тематски зборник (Уредница А.  
Милосављевић), 2013. (У сарадњи са Народним  
музејом у Крушевцу)

Никола Крстовић, МУЗЕЈИ НА ОТВОРЕНОМ: Живети или  
оживети свакодневицу?, 2014. (У сарадњи са Музејом  
на отвореном „Старо село“ у Сирогојну)

Драган Булатовић, УМЕТНОСТ И МУЗЕАЛНОСТ.  
Историјско-уметнички говор и његови музеолошки  
исходи (електронско издање\*), 2014. Штампано  
реиздање: Галерија Матице српске, Нови Сад, 2016.

НАУКА И БАШТИНА, Зборник радова са Треће годишње  
конференције музеологије и херитологије  
(електронско издање\*), 2014.

Милан Попадић, ВРЕМЕ ПРОШЛО У ВРЕМЕНУ  
САДАШЊЕМ: Увод у студије баштине, 2015.

Драган Булатовић, ОД ТРЕЗОРА ДО ТЕЗАУРУСА: Теорија  
и методологија изградње тезауруса баштињења,  
(електронско издање\*), 2015.

Милица Божић Маројевић, (НЕ)ЖЕЉЕНО НАСЛЕЂЕ У  
ПРОСТОРИМА ПАМЋЕЊА. Слободне зоне болних  
успомена, 2015.

СЕДАМДЕСЕТ ГОДИНА МУЗЕОЛОГИЈЕ НА  
ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У БЕОГРАДУ, Зборник  
саопштења с Пете годишње конференције музеологије  
и херитологије (електронско издање\*), 2018.

Милан Попадић, ДИСКРЕТНИ ШУМ ПЕШЧАНИКА.  
Баштина и њене науке, 2021.

Милена Јокановић, КАБИНЕТИ ЧУДЕСА У СВЕТУ  
УМЕТНОСТИ, 2021.

Никола Крстовић, ДЕВЕТ ЖИВОТА КУСТОСА.  
Од музеографије до музеологије, 2022.

\*Електронска издања Центра за музеологију и  
херитологију доступна су на адреси:  
<http://f.bg.ac.rs/instituti/CMiH/publikacije>

Претпоставка да није само важно знање знати, већ је од пресудног значаја како га другима дати кључна је хипотеза рукописа др Милице Божић Маројевић. Упркос развијеној ликовној педагогији на нашем поднебљу, оваквих монографија досад није било. Наиме, фокус ранијих истраживача је углавном био на (практичним) моделима рада са децом млађег и/или основно-школског узраста, због чега је, донекле и оправдано, изостајао осврт на поучавање историје уметности. У том смислу се новина овог рукописа огледа најпре у истраживачком фокусу и методолошком приступу, будући да се ауторка посебно интересује за методичку наставе историје уметности. Исто тако, у раду Милице Божић Маројевић се по први пут сучељавају савремена поимања теорије слике, теорије сазнања, као и сопствено методичко искуство у раду са студентима. С тим у вези, поред богате рецентне литературе коју консултује, посебну вредност рукопису дају јасан критички осврт на уобичајене методе рада са студентима, као и практични предлози и решења како то стање поправити.

**Проф. др Јована Милутиновић**

Рад Милице Божић Маројевић разврстан је у осам поглавља проблемског историографског приказа ликовног образовања, уметничко-историјске теорије ликовног формирања и методичке расправе о научавању ликовности. Мора се рећи да су ова аналитичка разврставања предмета и проблема расправе у самом раду, захваљујући негованом наставничком наративу ауторке, дата кроз одмерено преплитање проблематике у дисциплинарно различитим врстама дискурса или програмских докумената, тако да се само условно може рећи да, рецимо, поглавље О уметности и њеној сврховитости припада искључиво теорији ликовности, а поглавље На почетку беху речи искључиво дидактици. На такав начин се, са мером изведено, права круна овог негованог писања нашла у поглављу Поука и наук: од отварања до освајања простора могућности у коме смо суочени с очигледношћу ауторкиног лаганог, индуктивног, приступа истраживању трогрбог креативно-образовно-наставног проблема. Снажан је утисак да је ауторка, указујући на то да је досадашња методичка мисао разумевала доследну примену увек само једне од сврховитости уметности, општој дидактичкој парадигми вратила пун садржај и појма Bildung и синтагме ликовног образовања. Но, пре свега је потврдила незамењивости сликовне спознаје у обликовању личности образованика.

**Проф. др Драган Булатовић**

Др Милица Божић Маројевић аргументованим, самоувереним, истанчаним, ерудитским тоном указује на методичку свест и неопходност озбиљних, тектонских преиспитивања појма ликовности у поучавањима уметности. Занимљиво је да свако поглавље ове аналитички беспрекорне, те сасвим авангардно и поуздано, вођене монографије, може функционисати и као засебна целина, али истовремено представља значајан део веома важне теме о добробитима образовања које, уколико није адекватно вођено, може водити и у антиобразовање. Вишеслојност поглавља у којима нас ауторка упознаје са сложеношћу извора наводи читаоца на нова ишчитавања те представља изванредно важан допринос науци. А будући да је краси стилски разиграна и луцидна интонација, ова монографија ће бити незаобилазно штиво не само студентима и наставно-научном кадру, већ и широј јавности заинтересованој пројектовање образовне будућности.

**Доц. др Јасмина С. Ћирић**

ISBN 978-86-6427-221-6

