

О неопходности развијања апстрактног мишљења у оквиру наставе ликовне културе

Апстракт: Апстрактно мишљење представља напреднији и виши ниво мишљења који је, у доброј мери, био запостављен у досадашњем образовном систему, или му, у најмању руку, није придаван одговарајући значај у настави ликовне културе. Намера је да се у раду укаже на неопходност развијања и усавршавања апстрактног мишљења у оквирима савремене наставе ликовне културе. Актуелна настава ликовне културе, између осталог, има задатак да уклони неприродни бедем који се створио између публике и апстрактне уметности, а који је настао услед вишедеценијског нагомилавања наноса међусобног неразумевања и педагошког немара да се процес разумевања ликовног говора и комуникација учине проточним и виталним. Апстрактно мишљење је једина спона и мост којим се може премостити понор неразумевања ликовног дела, било да га сагледава дете, било да је реч о одраслој индивидуи. Оно помаже и омогућава да се одреди суштина, значење и вредност уметничког дела и пружа поуздани критеријум за правилно естетско усмеравање ликовног васпитања.

Кључне речи: ликовно образовање, ликовна култура, апстрактно мишљење.

УВОД И ПРОБЛЕМ

Упуштајући се свесно у сасвим изгледан ризик да свој рад отпочињем нечим у најмању руку неуобичајеним у методологији научно-истраживачког рада, прибегавам анегдоти из реалног живота и свог искуства које се непосредно тиче процеса естетског образовања и развијања аналитичке ликовне свести. Наиме, као ученица завршног разреда средње уметничке школе у Новом Саду била сам у прилици да погледам изложбу апстрактних слика свога тадашњег професора Радивоја Драгина. Мој вршњак загледан у изложене радове, наглас је изнео своје недоумице: „Како бих ја волео да знам шта треба да мислим!“. Ово у својој искрености непатворено питање једног адолесцента који се образује за позив ликовног уметника и чија свест се обликовала у процесу стручног уметничког образовања, чини окосницу овог рада и, чини ми се, основни проблем савремене наставе ликовног образовања. Ако се један ученик завршног разреда стручне уметничке школе, суочио са проблемом нашавши се лицем према сликама апстрактне провенијенције, није тешко замислити шта се дешава у свести ученика основношколског узраста у тренутку када се сусретне са ликовним делом које надилази дословну, реалну визуелизацију и не заснива се на пуком дискурсу илустративности.

Реч је овде о истом неразумевању и истој недоумици са којом се сусреће и било који просечан посматрач ликовног дела овакве врсте, реч је о оној конфузности и зачуђености са којом се сусрео и отац апстрактног сликарства, Василиј Кандински, када се лицем у лице нашао са једним Монеовим платном на изложби француских импресиониста у Москви 1895. године. Апсолвент, тада, правног факултета и тек сликар-аматер, Кандински ће записати: „До тада сам знао само за натуралистичку уметност и, истини за вољу, готово искључиво за Русе. (...) Изненада, нашао сам се по први пут пред једном сликом која је приказивала пласт сена, како је писало у каталогу, али који нисам препознавао. То неразумевање ме је узнемиравало и веома љутило. Сматрао сам да сликар није имао права да слика на тако нејасан начин. Потајно сам осећао да је у том делу недостајао предмет (објекат). Али сам са чуђењем и збуњеношћу констатовао да је оно само изненађивало, али да се неизбрисиво утискивало у сећање и да се поново стварало пред очима посматрача до најситнијих појединости.“¹

Иван Фохт истиче: „Како је умјетност највеличанственије и најплеменитије што човјек може створити и даровати, она је као ријетко шта друго, и предмет грубог неразумијевања и зборно мјесто големих неспоразумијевања.“² Кривица се не може неподељено свалити на уметника – „зато што је неразумљив“, нити на публику, која „нема разумевања“. Читава та ситуација појављивања неприродног јаз између публике и апстрактне уметности разоткрива озбиљне недостатке и код једних, и код других. Отклонити те недостатке и „сметње на везама“ (да се послужимо једном песничком фразом), то би било једно од крупнијих назначења савремене наставе ликовне културе. Настава ликовне културе има озбиљан задатак и улогу споне, копулативне снаге којом се може премостити јаз о коме се овде говори.

Специфично је и то да док у литератури (у књижевности) и музици сусрећемо ситуацију да се уметник обраћа искључиво и непосредно детету, у ликовној уметности се такво што неће догодити. Ликовно се дело у исто време обраћа и деци и одраслима. Ликовно дело је намењено свим узрастима и не познаје ту добну диференцијацију. У таквој констелацији, апстрактно мишљење је једини пут којим се може допрети до суштине ликовног уметничког дела, без обзира на то да ли се њиме запућује дете или, пак, зрела, формирана особа. Оно помаже и омогућава да се одреди суштина, значење и вредност уметничког дела и пружа поуздани критеријум за правилно естетско усмеравање ликовног васпитања.

Апстрактна и модерна уметност, уопште, „генетски“ је производ дуге историјске еволуције, крајња консеквенца дуготрајног дијалектичког процеса. Свест о тој еволутивној прошлости учествује у коначном дешифровању њеног значења, било да је она признаје и користи као повод, или је у потпуности негира. Ученик нема свест о тој прошлости, у

1 Валије, Дора, *Апстрактна уметност*, стр. 58.

2 Фохт, Иван, *Тајна умјетности*, стр. 5.

строгом смислу и са свом комплексношћу коју она подразумева, нити је неопходно да он у сопственом развоју прође кроз све странпутице историје уметности не би ли ухватио везу са садашњошћу. Разлог томе лежи у чињеници да је апстрактна уметност, између осталог, повратак на приступ који природно проистиче из психологије спонтаног запажања и зависи од унутрашњих условљености медијума. Исто тако, прилично је тачно да деца спонтано изводе оно што ми називамо апстрактним композицијама. Она то чине напосто зато што руковање материјалима доживљавају као игру различитих могућности комбиновања и употребе самих материјала (њихова пажња је усредсређена на то да нешто створе из датог материјала). Не мање важно је и то да деца стварају ради утисака и открића који их радосте и загревају њихов дух, својствено и сасвим прикладно дечијем интелекту – уму у израстању.

Уколико, примера ради, сасвим малом детету дате оловку, оно не црта – оно, просто речено, „жврља“. Линије које се појављују у том процесу немају амбицију да изобразе реални свет око њега, већ би се пре дало рећи да деца рукују материјалом ради њега самог. Вођена личном експресијом, озарена радошћу самог чина настајања или, напосто, задивљена тиме како оловка оставља свој траг на папиру. Делује да би та сличност ране дечије уметности и апстрактне уметности у многоме код деце могла да олакша разумевање апстрактне уметности, међутим, никако не би требало заборавити да је апстрактна уметност резултат дубоког промишљања зрелог уметника и све је друго само не наивна. Исто тако, то обострано удаљавање од реализма настаје из потпуно супротних разлога; дете употребљава једноставне облике зато што још није успоставило пуну везу са стварношћу, а апстрактни уметник – зато што се повукао пред њоме и направио промишљен отклон од реалности.

Са сваке стране гледано, уметност нашег времена, била она апстрактна или не, одбацује реализам. Да би успоставили однос између ствараоца, уметничког дела и публике, мора да постоји место тог односа, јер уобичајено место тог односа, реализам, више не постоји. Мада је прошло сто година од појаве прве апстрактне слике, и даље нам недостаје условљеност по питању апстрактног мишљења. Иако је апстрактна уметност, схваћена или не, надаље обележила наш свакодневни живот. Пречица коју њена форма посуђује користи се у свим графичким видовима, у индустријском дизајну, у архитектури... Кроз своје апстрактне рукавце гранања она је нивелисала, и још увек нивелише, прелазак са уобичајено схваћене стварности на нову стварност, на нашу стварност. Слика се повлачи пред интелектуалцем. Јер, да би се приступило апстрактној уметности, неопходан је услов да се одвоји реално од реализма и да се за ту „нову реалност“ сагледа могућност комуницирања изван поимања. А такви подухвати нису без напора за дух. Искуство које апстрактно дело носи због своје специфичности захтева да његово значење треба ишчитати у уређењу форми и комбинацији боја.

У „Педагошкој енциклопедији“, под појмом *апстракција*, међу осталим стоји и следеће: „Аспекти методичког проучавања апстракције у настави ради његовог схватања најтежи су, или боље рећи, најсложенији у процесу образовања, те им се због тога у савременој теорији образовања даје адекватно значење и детаљније се разрађују, с обзиром на тип и тежину апстракције.“³ У наставку пише и то да „без обухватања и разумевања апстракције нема ни потпуног савременог образовања, а без потпуног образовања нема ни могућности за стваралачки рад човека“⁴. У том контексту треба третирати и функцију апстракције у настави ликовне културе, уколико настава жели да ухвати корак са својим временом и диктумима технолошког и друштвеног напретка. „Ликовно васпитање је тек онда актуелно, ако прати савремена струјања у ликовној уметности, ако уважава законитости психологије, ако је у току последњих резултата педагошке науке, а нарочито, ако уважава друштвене циљеве и интенције друштвеног развоја“⁵

Нашем су интелекту неопходни одређени садржаји како би функционисао на прави начин. Не можемо да не мислимо – као што не можемо да не дишемо. Због тога се развијање мишљења, или поучавање у мишљењу не односи на то како треба мислити (у апсолутном смислу), већ – како да се мисли успешније него што се то обично чини. Управо ту своје место налази методички приступ развоју апстрактног мишљења, будући да апстрактно мишљење представља напреднији и виши ниво мишљења који је био запостављен у досадашњем образовном систему, или му, у најмању руку, није придаван већи значај у настави ликовне културе. Мислити апстрактно значи мислити успешније!

Друштвене потребе за оваквим поучавањем у мишљењу су велике. Наведимо само неколико разлога:

- развијање способности мишљења, као животне способности, чини да појединац успешније делује у стално растућем и комплексном свету;
- развијањем способности мишљења, личност појединца (као ћелије друштва) се целовитије и потпуније развија;
- захтеви за разумевањем апстрактних садржаја и проблема расту, тако да упоредо са тим расте и круг оних који морају бити способни за схватање и разумевање апстракције, итд.

Мишљење је кључна компонента људске личности; када га повежемо са осталим човековим способностима добијамо огроман потенцијал. Развијање и усавршавање мишљења и његових стваралачких потенцијала, отргнуто од целине развоја личности, води у

3 Педагошка енциклопедија I, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1989.

4 Исто.

5 Карлаварис, Богомил, *Зборник Ликовно васпитање данас, Дете и средина*, стр. 8.

једностраност, јаловост и интелектуалну изопаченост. Посредством апстрактног мишљења откривају се дубље законитости и смелије могућности преображавања природног и друштвеног живота.

Поставља се питање да ли, и колико, организована настава и учење могу да унапреде и потпомогну развој апстрактног мишљења. Уколико се инсистира на адекватним наставним садржајима и методама, помоћу којих се може оптимално развијати мишљење, реално је могуће остварити видљиве и далекосежно значајне резултате на овом плану.

Мишљење је комплексан, динамичан процес и као таквом му ваља и приступити. Несумњиво највећи педагог двадесетог века, Џон Дјуи, пише: „Свако мишљење је истраживање, а свако истраживање лично постигнуће онога који га спроводи, чак и онда када је оно што тражимо већ познато осталима.“⁶ Обиље података и информација, који оптерећују меморију и на којима се упорно инсистира преопширним наставним програмима, удаљавају нас од суштинског значаја општег образовања и умног развоја ученика. За крајњи производ таква пракса има одсуство креативног и стваралачког мишљења и потенцирање пасивног меморисања. Русо третира један значајан аспект ове проблематике: „Често сам приметити да учитељ у ученој настави, коју пружа деци, мање мисли на то да ли ће га она разумети, а више иде за тим да добије похвалу од присутних одраслих особа. Ја сам потпуно уверен у тачност ове тврдње, јер сам то опазио код себе.“⁷ Ова Русоова искреност без остатка, и самим тим крајња убедљивост, нашу пажњу усмерава ка самом наставнику, као носиоцу наставног процеса. Посебан задатак наставника је да својом педагошком сензибилношћу постигне то да знања и вештине, који су дати као садржај у наставном програму, буду понуђени ученицима у форми која одговара њиховим потребама и њиховим развојним могућностима.

Осавремењивање наставних садржаја је исто тако веома важно, јер се концепција сваког наставног предмета под утицајем друштвених околности и технолошког напретка непрестано мења. Акцент треба ставити на оно што је битно, што чини суштину, односно – на неговање сазнајних задатака и на различите облике самосталног рада. На тај се начин подстиче мисаона делатност, а ученик припрема за самостално решавање проблема у свим ситуацијама. „Савремени дидактичари све више указују на неодрживост емпиријске теорије мишљења. У вези са тим, јавља се и нови прилаз принципу очигледности, који у традиционалној настави има једнострано, сензуалистичко тумачење“⁸ – пише Ј. Ђорђевић. У наставку овог Ђорђевићевог текста потом следи оно што је за овај рад и најзначајније: „Због тога све више преовлађује гледиште да очигледност схваћена у традиционалном смислу не омогућава развој апстрактног мишљења.“ Неопходно је стога изменити карактер чулних

6 Поткоњак, Н, *XX век: ни „век детета“ ни век педагогије: има наде---XXI век*

7 Русо, Жан Жак, *Емил или о васпитању*, стр. 191.

8 Ђорђевић, Јован, *Зборник 24*, стр. 82.

основа у настави. Чулне основе треба да постану модели који ће указивати на суштинске односе у чулно-очигледној форми. Тако схваћени модели и чулне основе сада представљају средства за формирање апстрактних појмова.

„Прво, сазнање увек почиње од чула (јер нема ничега у сазнању што раније није било у чулима). Зашто би онда настава почињала речима, а не познавањем ствари?“⁹ – с разлогом поставља упит Јан Амос Коменски. То нас све, опет, доводи до неминовног закључка да се ствари прво и непосредно утискују у чула, па тек потом, заслугом чула – у разум. Таква се тврдња може доказати тиме да чулном сазнању верујемо самом по себи, без посредовања (нпр. – пипнемо и установимо да је нешто хладно), а при закључивању или туђем сведочењу опет прибегавамо чулима ради провере поузданости. Коменски вели: „А како је чуло најпоузданији помоћник памћења, то ће се овим чулним доказима постићи то да ће се знати за сва времена оно што се зна.“¹⁰

Корисно и неопходно би било проговорити и о једној дубоко укореењеној заблуди. Постоји широко распрострањено схватање да поједини наставни предмети својим наставним садржајима знатно више утичу на развијање мишљења и у том погледу предњаче у односу на друге. Њихов се удео без преиспитивања и по одређеној инерцији пренаглашава, а сами наставни предмети фаворизују и стављају у надређен положај спрам оних нефаворизованих. Таква фама редовно прати предмете попут математике или физике. Са друге стране, неки други наставни предмети се олако и лаконски обезвређују и стављају у другоразредан положај. У корпус таквих, омаловажених предмета врло често се смешта и *ликовна култура*, која се скоро у правилу доживљава као забава која следи као одређена релаксација након упражњавања тзв. „озбиљних“ предмета. Овакве паушалне поставке су очигледан пример супститивног мишљења, јер не постоје ваљани докази који би подупрли овакве широко распрострањене заблуде.

На развој мишљења утиче она настава која ученицима пружа више различитих искустава и омогућава да класификују, откривају сличности, уочавају разлике, праве супституције и сл. у току процеса усвајања градива. Неупитно је да поједини предмети, или делови наставних програма, у већој или мањој мери, доприносе развоју апстрактног мишљења, али ако се сви школски предмети применом одређених наставних метода усагласе и презентују на одговарајући начин, тада ће они, у међусобној образовној синергији, у једнакој мери моћи да дају допринос његовом развоју.

Методичар Здравко Милинковић изражава једну реалну бојазан везану уз саму профилисаност наставника ликовне културе, односно ликовног педагога, која се у пракси

9 Коменски, Јан, Амос, *Велика дидактика*, стр.149.

10 Коменски, Јан, Амос, *Велика дидактика*, стр.150.

оспољава као један од крупнијих проблема. Он пише: „Нисам забринут са аспекта уметности, већ већина ликовних педагога у свету је образована на уметничким академијама, факултетима. Они, углавном, спознају критеријуме квалитета уметности још пре него што су дипломирали. Оно што ме заиста брине није, дакле, уметнички аспект, него методичка страна ликовног педагога.“¹¹ Знање није упитно – проблем је у транспоновању тог знања. Негде у тој транзицији губи се голем део онога са чиме свршени професор ликовне културе располаже. Но, исто тако, од наставника се не очекује само да успешно преноси садржаје наставних јединица, већ и да ствара одговарајуће услове како би ученицима омогућио да различитим путевима долазе до појмова и сопствених схватања, те да развијају способности примене виших облика мишљења (какво је апстрактно мишљење).

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Као закључак на претходну анализу морамо истаћи да је превасходна намера образовања *уклањање незнања*. Пре свега то значи преношење оног најбољег што се мислило и сазнало из прошлости онима који још увек немају сазнање о томе, а то су у првом реду деца. Да би се то учинило на исправан начин, наставници морају веровати у ауторитет онога што предају и морају бити убеђени да је то уистину вредно њиховога труда и безрезервног интелектуалног (и сваког другог) ангажмана. Ауторитативност нужности развијања апстрактног мишљења у настави ликовне културе је, како показује овај рад, неупитна.

Образовање треба да буде нешто што омогућава младим људима (а то, разуме се, не искључује и старије) да учествују у ономе што би се могло назвати *конверзацијом људске врсте* и да им отвори ум за културне, уметничке и научне хоризонте са којима се иначе не би сусрели на систематичан начин како се то чини кроз образовање. Наравно, неки се људи сусрећу са тим хоризонтима и изван система образовања, али званично образовање је пут и начин на који се већина нас сусреће са њима. У том смислу, неопходно је инкорпорирати непосредно вежбање апстрактног мишљења у наставне садржаје и инаугурисати апстрактно мишљење као незаобилазну категорију у методици ликовне културе, како би се избегла она индикативна недоумица којом започиње овај рад и како би ученик, адолесцент, при сусрету са уметничким делом апстрактне форме и садржине, заправо, знао *шта треба да мисли*.

ЛИТЕРАТУРА

Валије, Дора, *Апстрактна уметност*, Metaphysica, Београд, 2006.

Карлаварис, Смиљанић-Чолановић, Горгијевски, Стојановић-Сип, Белохлавек, Мијачевић, Соретић, Доброњовски, Борош, Радованов, Станојевић, Погањ, Челиковић, Бачић, Гуелмино, Соларов, Крагуљац, *Ликовно васпитање данас*, Културни центар, Нови Сад, 1971.

Коменски, Јан Амос, *Велика дидактика*, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке републике Србије, Београд, 1967.

Милинковић, Здравко, *Зборник методички егземплари*, Удружење ликовних уметника Србије, Београд, 2008.

Педагошка енциклопедија I, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1989.

Поткоњак, Никола, *XX век: ни „век детета“ ни век педагогије: има наде---XXI век*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2003.

Русо, Жан Жак, *Емил или о васпитању*, Естетика, Ваљево-Београд, 1989.

Фохт, Иван, *Тајна умјетности*, Школска књига, Загреб, 1976.

Dragana Vuković

**About the necessity of abstract thinking development
in the frame of art classes**

***Abstract:** Abstract thinking presents more complex level of reasoning, which has been neglected in education system so far. The purpose of this paper is to show importance of development of abstract thinking in the frame of art classes in modern educational system. Actual classes of art aim to overcome artificial obstacle between audience and abstract art, which appeared because of discrepancy between pedagogical and art normatives. Abstract thinking is the only tool that can be used in understanding of art. It can be used to understand the essence, meaning and value of piece of art. Besides, it is only reliable criterion in properly esthetic orientation of arts education*

***Key words:** art education, art culture, abstract thinking.*