

Универзитет уметности у Београду,
Факултет ликовних уметности, Београд

DOI 10.5937/kultura1442214S

УДК 316.7:37

37.036

оригиналан научни рад

КУЛТУРА КАО РАЗБИБРИГА

Сажетак: *Рад критички разматра утицај доминантних модела знања, личности и образовања на друштвени став према култури и њеној заступљености у образовању и васпитању. Појединостављени психолошки модели који су тренутно доминантни у образовању виде знање као линеарно проширење меморије, дечији развој као моделовање према улози одраслог, а људско биће као хомо-фабер, когнитивно биће без емоција и мотива. Резултати истраживања ефеката образовања, вршњачких вредности и положаја деце и младих у образовном систему показују јасну потребу за реформом образовања. Услови су повећање партиципације деце, повећање фонда часова за слободне активности, уметничке и креативне активности и омогућавање да се култура усваја кроз стварање активног, директног, личног контакта са њеним продуктима.*

Кључне речи: *образовање, уметност, партиципација*

Знање као линеарна квантификација

Доминантни модел специјализованог човека, директно или прикривено присутан у схватању човека данас, подразумева да је задатак знања да продре у неку посебну област. Човек који сазнаје и проучава, тако, има задатак осветљавања мрачних углова недовољно сазнатих области, он је објективни пионир, прикупља специфичне податке чак и када они нису део било каквог општијег научног система, анализира их, класификује и похрањује у неку од књига знања. Књига знања, или оно што схватамо као то, постаје енциклопедија набрајања, непрегледан низ појединачних чињеница или микротестирања. Знање се види као уређен скуп меморијских јединица, а наука постаје квантитативно ширење појединачног. Систематско пребирање замењује ерудицију и научну радозналост. На крају овог ланца ефеката, добијамо образовне програме који као успешне препознају стрпљиве

набрајаче јер је то неизбежна последица модела знања (и човека) какав углавном негујемо данас.

Иза таквог модела човека, назире се још један ефекат на приступ деци, сазнање и учење видимо као искључиво когнитивну функцију, когнитивну активност. Имануел Кант (Immanuel Kant) је овде од помоћи јер је видео човека као систем у коме се могу препознати три функционална блока – емотивни, мотивациони и сазнајни. Већина наших функција, сматра он, није чистог типа већ подразумева мешавину функција блокова.¹ На пример, у свакој осећајности, колико год била снажна, постоји елемент мисли, препознавање и интерпретација ситуације у којој се осећање одиграва, као и њена мотивациона боја која је поставља у контекст. Психологија на овом плану нуди богато поље налаза који потврђују изузетну сложеност наших доживљаја, у којима је најчешће тешко или немогуће препознати јасне класе. Нема сумње да је наш унутрашњи свет целовит, и нема сумње да није једноставан.

Озгуд (Osgood) на пример, показује да је свака реч коју користимо богата не само денотативним, друштвено одређеним, наученим когнитивним аспектом значења, него да при томе садржи мање видљиви слој конотативног садржаја који укључује емотивни одговор. У присуству појма, када помислимо на нешто, активира се све – не само знање, него и наше емоције, успомене и лична историја упакована у конотативни одговор који заједно са денотативним уноси „свет у малом” у свако значење. Истражујући поље језика, он утврђује да чак ни једноставне речи никада не изазивају унутрашњи одговор искључиво на нивоу когниције.² Како видимо, чак ниједна реч, обична реч, није само сазнајни концепт. Реч коју изговоримо или на коју мислимо садржи читав значењски спектар који је немогуће сводити на чист сазнајни план. И више од тога, речи беже, кажу семиотичари, имају отворен обим значења, никада нису до краја завршене.³ Значење је поље које се гради, човек је биће ширине, говоре истраживачи. И поред тога што ово знамо, постављамо свакодневно децу у позицију где је учење схваћено као чиста когнитивна активност, значење појмова је унапред задато, а образовање постаје проширење знања.

1 Огњеновић, П. и Шкорц, Б. (2012) *Наше намере и осећања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

2 Osgood, C. E., Succi, G. and Tannenbaum, P. H. (1975) *The Measurement of Meaning*, Illinois: University of Illinois Press.

3 Павловић, М. (1987) *Говор о ничем*. Ниш: Градина.

Човек као „Хомо-фабер”

Велики део хуманистичке психологије,⁴ као и велики део граничних дисциплина (квантна медицина, психологија свести) се трудио да постави целовитост човека на централно место проучавања. И поред тога, како на индивидуалном плану, тако и на плану заједнице, често се уместо хуманистичког концепта појављује редуковани модел рационалног човека, *homo-faber*, ефикасно биће без емоција, разумска машина без ирационалних делова или вишка значења. Идеалан човек је разуман, свестан, будан, логичан, а једини релевантни психички процеси су опажање, меморија и мишљење. Сетимо се Дарвина који, истражујући емоције код животиња, претпоставља њихову животињску, архаичну природу нижег типа, верујући да ћемо у будућим етапама еволуције бити ослобођени емоција, као што смо се некада ослободили репа.⁵ Нисмо далеко одмакли од ових заблуда ако посматрамо школски модел детета које учи: оно је виђено као пред-рационално биће, неуки кандидат за одраслог, задатак васпитача је да развије његово опажање, меморију и мишљење до одраслог нивоа. Ништа више, то је све што је потребно.

Пут од детињства према одраслом добу постаје обука у рационалним процесима. Дете је ученик *хомо-фабер-а*, и колико далеко одмакне у том процесу, то је већи замишљени ефекат образовања. Какве су практичне последице редукованог модела детета можемо да сагледамо у свакодневној образовној пракси, на пример, према међународним стандардима 40–50% ученика код нас заврши основну школу неписмено.⁶ Око 40% деце се, према последњим мерењима може сврстати у функционалне неписмене из математике, док се ефекти нашег образовања препознају као једногодишње заостајање од просека регије. Истовремено, наши програми су дизајнирани тако да подржавају таленте и занемарују рад са огромном већином ученика. Мерени степен унутрашње мотивације за рад је значајно нижи код наших ученика, процена самоефикасности такође, док је степен анксиозности значајно виши него што је просек у свету. 42% средњошколаца се

4 Fromm, E. (1966) *Čovjek za sebe: istraživanje o psihologiji etike*. Zagreb: Naprijed; May, R. (1976) *The Courage to Create*. New York: A Bantam Book, W. W. Norton & Company Inc; Хамваш, Б. (1994) *Невидљиво дешавање*. Београд: Нова.

5 Огњеновић, П. и Шкорц, Б. (2012) *Наше намере и осећања*. Београд: Завод за уџбенике.

6 *Просветни преглед – специјални број* (2010) Лист просветних радника Републике Србије, Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

декларишу као незаинтересовани за наставу и анксиозни, а 14% наставника спада у незадовољне личности које се осећају бескорисно.⁷ Све уочљивије одступање модела детета у образовању од реалног детета у свету који се мења је појава која је универзална. Неки аутори сматрају да је тренутак да се призна *неуспех образовања*.⁸

Показатељи успешности образовања и њене интегрисаности у друштвени тренутак су понекад забрињавајући, али их треба схватити као смернице за евалуацију и реформисање. На питање шта би мењали у образовању, 61% дечијих одговора се односи на квалитет програма и процеса. Ако се томе додају одговори који описују лошу социјалну климу у школи, онда је 77,5% проблема у школи везано за нематеријалне услове.⁹ Како видимо, проблеми нису последица сиромашења у материјалном, него у психолошком смислу – проблеми леже у односима између учесника у процесу образовања, наставницима и неадекватним програмима у првом реду, а тек после технолошким ограничењима или материјалним тешкоћама.

Ово је важно нагласити због учесталих критичких захтева од стране просветних радника на тему финансирања образовања и посебно њихових плата у оквиру њега, могао би се стећи погрешан утисак да је материјално и технолошко заостајање непремостив и кључни проблем. Уколико би се прво он решио, говоре просветни радници, образовање би било могуће побољшати. Али, чини се да се овде симптом проглашава узроком. На тај начин наставник оправдава своју пасивну улогу критизера и онога који чека да се важније ствари догоде да би он онда могао да их примени. Тиме се пропушта прилика за активно деловање а сопствена педагошка (не)одговорност преноси на друге актере. Увек је нешто могуће урадити у „овде и сада“ оквирима. Људски однос није скуп.

Естетски став и потреба за ликовном уметношћу

Последице концепта човека, знања и образовања пружају се на све сегменте приступа деци и младима, али најјасније се

7 Павловић, Д. и Бауцал, А. (2013) *Резултати ПИСА Тестирања. Какво је образовање потребно наставницима предметне наставе?*, Београд: Стручни тим за реформу високог образовања. 20. 12. 2013.

8 Holzman, L. (1997) *Schools for Growth: Radical alternatives to current education models*. New York: Lawrence Erlbaum.

9 Плут, Д. и Крњајић, З. (уредници) (2004) *Образовање и друштвена криза: документ о једном времену*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета, Београд.

сагледавају у области образовања за уметност и креативним активностима, јер су оне специфичне и захтевају посебан приступ. Концепт умножавања меморисаног, опонашање модела или једносмерна комуникација од учитеља према ученику, нису модели у оквиру којих може да се појави, па самим тим ни негује уметност и креативност. Стални захтеви за практичном и операционалном формулацијом наставе, у првом кораку су корисни јер уносе ред у процес образовања. Ако се схвате као кључни, фиксирани у форми и обавезни (дефинисање исхода), они теже да претерано структуришу процес и на тај начин осиромаше и банализују интеракцију у области усвајања уметности.

Практичне последице су поново видљиве. Једно наше истраживање показује да постоји „удвајање” укуса код наших студената, један укус показујемо као друштвено пожељан, а други је заиста наш. Научили смо младе током рационалног учења чињеница о уметности шта је у нашој култури вредно, али у равни личног доживљаја то се њих не тиче стварно, они више воле нешто друго – китњасто, бучно, украшено, јако.¹⁰ Такође, истраживања ликовног укуса код младих у Србији показују да је потреба за ликовном уметношћу врло слаба, укус је редукован, упрошћен,¹¹ не разликује особине уметничког дела већ се управља према једноставној емпиријској формули: реалистично + украшено + детаљисано + колористично + леп модел = лепо дело.¹² Млади људи веома ретко улазе у галерије и немају потребу за тим. Ако се нешто визуелно конзумира, то је онда површна, лако читљива визуелна порука. На пример, студенти у Србији различитих профила најлепшим доживљавају реалистичне пејзаже који су шарени, личе на фотографију и изазивају пријатност.¹³ При прављењу естетских избора, наш испитаник се управља према лепоти објекта – портрет је вредан ако приказује младу, лепу девојку која је обучена у лепу одећу и има пријатан израз лица, пејзаж је леп јер је лепа шума кроз коју просијава сунчев зрак и пријатно је за посматрање. Заправо, препознавање уметничког језика ту не постоји, основни

10 Škorc, B., Vuković I., Stojadinović, D. i Morača, J. (1994) *Lepo i lepo za mene*, Beograd: Psihologija XXVII, str. 3-4.

11 Stojilović, I. (2012) *Eksperimentalna provera teorije procene*, magistarski rad, Filozofski fakultet – Odeljenje za psihologiju, Univerzitet u Beogradu, Beograd.

12 Pejić, B. (2004) *Tipovi crteža u likovnoj umetnosti i modusi estetske preferencije*, magistarski rad, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd.

13 Pejić, B. i Škorc, B. (2009) *Uticaj sistematskog likovnog obrazovanja na estetsko sudjenje*, Banja Luka: Naučna i duhovna utemeljenost društvenih reformi, zbornik radova, Naučni skupovi, knjiga 10.

критеријум је хедонички тон, степен пријатности који неки визуелни објекат нуди.

Потребно је признати: ради се о сасвим незрелом естетском суду на нивоу предшколског детета (субјекти су били студенти психологије, млади незапослени стручњаци и студенти економије). У таквом распореду укуса најгоре пролазе модерна и апстрактна уметност. Језик којим оне говоре је неуклопив са наученим, безличним, историографским ставом према ликовној и музичкој уметности какав се негује наставом ликовне и музичке културе у школама. Нажалост, ова појава неприхватања савременог или апстрактног језика уметности није локална него глобална појава, исти тренд постоји у свету – публика која може да прихвати модерну уметност је веома малобројна, састоји се од ликовних стручњака, уметника и предшколских дечака.¹⁴

Образовање за уметност

Једно скорашње истраживање статуса ликовне културе у оквиру других образовних програма је показало да је овај предмет схваћен као секундаран, небитан, као нека врста начина да се проведе слободно време између других, важнијих предмета. Као и судбина културе у друштвеном окружењу, судбина ликовне културе у образовном окружењу је судбина разбистриге. Идући степен даље у анализи, ствари су још јасније: уочена је статистички значајна негативна повезаност између општег успеха у школи које неко дете постиже, и успеха на предмету Ликовна култура.¹⁵ Што више неко дете прихвата и воли ликовно, то је лошији ђак! Пошто ово сматрамо важним, рецимо још једном исту ствар у огледалу: што је дете успешније у школи, мање воли ликовно!

Који су то су важни предмети? Важни предмети су, вероватно, они који су уско повезани са каснијом професионалном оријентацијом или практичним животним захтевима – биологија, математика, српски језик, физика, хемија, историја... (биологија је овде намерно постављена на прво место јер успех из тог предмета показује највиши степен повезаности са општим успехом детета). Потребно је поближе размотрити појам важности програма.

Погледаћемо поново практични план. Резултати које наши ученици постижу на нивоу компетенција из наведених,

14 Funch, B. S. (1997) *The Psychology of Art Appreciation*, Copenhagen: University of Copenhagen: Museum Tusulanum Press.

15 Кораћ, И. (2013) *Компетенције наставника ликовне културе и могућности њиховог професионалног развоја*, докторска дисертација, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Нови Сад.

важних области, показују поражавајући ниво незнања на генералном узорку деце у Србији.¹⁶ Наша деца спадају у функционално неписмену с обзиром на квалитет знања деце света. Ово забрињава утолико више уколико се узме у обзир оптерећеност деце у школи и квантитативно време које деца проводе учећи.¹⁷

Овде би било корисно појаснити зашто се то догађа: наиме, мерење меморисања и мерење компетенција из неке области су различите ствари јер мере различите способности. Компетенције показују у ком степену је неко овладао материјом, у ком степену може да препознаје ситуације и изводи закључке, примењује знање у проблемским ситуацијама и генерализује стечено знање на нове ситуације и нова животна поља. Компетенције, које се у свету постављају као прави показатељ знања се разликују од показатеља који се постављају у нашем систему – ту је доминантан модел линеарног увећавања меморије, помињан на почетку овог текста. Знање се мери степеном запамћености специфичних података и тако се конципирају тестови знања, како у предметној настави, тако и на нивоу класификационих испита од којих зависи даља појединачна судбина детета. Образовна судбина наше деце зависи од степена њихове спремности да меморишу информације за које није јасно чему служе и са којима не знају шта да раде.

Пошто „важни” предмети обучавају децу како да што више запамте, задрже неко време у меморији, а затим забораве јер је све то било некорисно или у најбољем случају потенцијално корисно, „неважним” предметима је остао удео у слободнијим активностима као што су неговање личног израза, неговање креативног или истраживачког процеса, изградња личног става према културним продукцима и слобода од задатих исхода.

Све ово психологу показује да су „неважни” предмети развојно важнији од „важних” јер надокнађују мањак отворених, истраживачких, интерактивних активности од којих болују образовни програми.

У систему хомо-фабера, како видимо, нема места овој истини, тренутни тренд је да се број часова наставе уметности још више смањи, сабије, упрости. Недељни фондови часова уметности смањују се са сваком новом реформом. Разли-

16 Baucal, A. (2012) *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*, Београд: Институт за психологију, Филозофски факултет у Београду.

17 Плут, Д. Крњајић, З. (уредници) (2004) *Образовање и друштвена криза: документ о једном времену*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.

чите уметности се у оквиру оваквих програма сакупљају на гомилу, смишљају им се општи називи под које може што више „неважности” да се угура, као што су визуелне уметности (сликарство, вајарство, графика, модерна уметност, мултимедијална уметност, филм, драмска уметност, компјутерске анимације, дизајн, костимографија, фотографија, као и историје свих ових уметности...).

Паралелно, продукција хомо-фабера показује карактеристике сличне производњи генетски напредне врсте из Хакслијевог романа „Врли нови свет”, један мањи део ученика издваја се у елиту, док велика већина пролази кроз образовање испод просечног постигнућа,¹⁸ без обзира на привид добрих оцена, мерења компетенција показују такву слику.

Уместо контролора и уливача знања, наставник би морао да се види као особа која има свест о себи као о особи која подучава и сама је подучавана. Њен професионални развој тада није само усавршавање поступака којима се преноси знање, него процес учења за живот. Препознавање суштинског значаја интеракције, не само у образовању, него у целокупном посредовању културе, требало би да води ка коришћењу слободе и могућности да васпитање видимо као „партиципаторни процес у коме људи примењују своју колективну моћ да стварају нова окружења, нови социјални, емоционално – интелектуални раст и нове форме друштвеног живота”.¹⁹

Култура као активни одговор на друштвену кризу

Једна од одлика транзиционе културе, уз друштвене турбуленције и процес пропадања институција које су чиниле окосницу и организаторе друштвеног живота, јесте смањено улагање у све области, па тако и у област културе. Непредвидљивост и одсуство система у подршци културном пољу су особине у којима оперише уметност, културне и образовне институције, индивидуални уметници као и неформално поље око њих. Захтеви који се чују о томе како се мора повећати финансијска и друштвена подршка култури само су делимично од користи. Ономе ко делује унутар реалног културног поља је јасно да сама чињеница о финансијском јачању области културе, не значи много. Појачавање финансијске подршке неће имати никаквог позитивног

18 Павловић, Д. и Бауцал, А. (2013) *Резултати ПИСА тестирања. Какво је образовање потребно наставницима предметне наставе?*, Београд: Стручни тим за реформу високог образовања. 20. 12. 2013.

19 Holzman, L. (2009) *Vygotsky at Work and Play*, London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, p. 153.

ефекта уколико се не успоставе трајни и транспарентни социјални механизми који препознају, негују и бележе културна достигнућа.

Пошто на то не можемо рачунати, отвара се алтернативно поље деловања културе – ванинституционално, активистичко, волонтерско, истраживачко, експериментално деловање изван поља институција. Кључни подстицаји за културни развитак често не потичу одозго, од институција, већ одоздо, од шаренила уметничког одговора на непредвидљивост и кризу. У том ванинституционалном делу се појављује највећа покретљивост и продуктивност културе. Без обзира на маргинализованост и сиромаштво, уметност и граничне области не морају да стагнирају,²⁰ могу да расту и добијају на разноврсности.²¹ Пошто нас сиромаштво приморава на ревизију друштвених приоритета, аргумент сиромаштва користи се за колективно маргинализовање културе као развојног механизма. Истраживања кризних друштава показују да овде не постоји узрочна повезаност.

Величина и позиција једне заједнице на лествици светске моћи не мора да одређује позицију њене културе. Повезивање судбине културе са економским силама тренутка је поједностављење које нас спутава да препознамо и негујемо енергију за активну градњу, деловање и промену тамо где она постоји.

„Највећа опасност која прети неком народу није то да може да падне у ропство и да ће морати да служи неком моћнијем, многољуднијем и продорнијем народу. Ропски народи могу да буду велики; упркос беди, раду, понижењу, могу да имају узвишену судбину. Највећа опасност која прети једном народу је та да постане примитиван, да од себе одбаци свесно мишљење и свесног мислиоца, и тиме потоне у океан бесловесности.“²²

Култура као разбигра

Оно што је до сада речено води нас у јасном смеру, култура као индивидуално-психолошки и као друштвени механизам има значајну развојну улогу, како у оквиру образовања, тако и на отвореном друштвеном пољу. Генерални став према њој, још увек, тежи да је посматра са уске позиције (односи

20 Csikszentmihalyi, M. (1997) *Finding Flow: the Psychology of engagement with everyday life*, Basic Books a member of Perseus Books group.

21 Sawyer, K., John-Steiner, V., Moran, S., Sternberg, R., Feldman, D., Nakamura, J. and Csikszentmihalyi, M. (2003) *Creativity and Development*. Oxford: Oxford University Press.

22 Хамваш, Б. (1994) *Невидљиво дешавање*. Београд: Нова. стр. 23.

се само на уметност, али не и на књижевност, науку, граничне области, мултимедијалне области и нове области у настајању). Пошто се посматра преуско и поједностављено, она не добија прилику за јаче развојно деловање.

Виготски је кроз своју утицајну теорију виших менталних функција посматрао културу као општи друштвено-психолошки продукт. Више менталне функције, мишљење, говор, унутрашњи говор, маштање, доживљај уметности, су социјалног порекла и настале су кроз сложену социјалну размену. Због тога су оне заувек динамични процеси који се налазе у промени, на личној и друштвеној равни. У том светлу, психологија види уметност и културу као општи социјални продукт који садржи сплетове утицаја. На пример, посматрање уметника подразумева његову личну индивидуалну судбину, судбину тренутка или друштвеног контекста али и општу временску осу у којој се уметник и поље преклапају и надрастају конкретни тренутак и конкретну особу. У том светлу, јасно одвајање уметности од других симболичких творевина културе као што је наука, може бити практично али не одражава природу ствари. Домени се преклапају. Култура се посматра као целина људске продукције. Раздвајање или маргинализација области не може бити заснована на реалној друштвеној потреби.

Поново, погледајмо како то изгледа на конкретном плану. Израда и примена Националне стратегије за омладину Републике Србије је процес који је конципиран и изводи се са циљем да се ојача позиција омладине као друштвене групе. Она дефинише осам области од интереса за младе: образовање, здравље, безбедност, партиципација, запошљавање, заштита животне средине, социјална питања и слободно време.

Култура се сврстава под слободно време, после спорта. У истраживању које смо извели са групом младих (183 учесника) желели смо да проверимо каква је ранг-листа приоритета. Понудили смо културу као девети приоритет. Од 552 слободна одговора које је сачинила група младих (73% узорка) и група представника владиног сектора задужена за младе (27% узорка), показало се да је култура на петом месту ранг-листе (12% одговора), после образовања (20%), здравља (15%), слободног времена (14,5%) и запошљавања (13%). По важности се налази испред безбедности (9%), партиципације (7%), заштите животне средине (6%), социјалних питања (4%) и спорта (1%).²³ У мањим градовима у

23 Škorc, B. i Ognjenović, V. (2009) *Procena tema nacionalne strategije za omladinu*. Beograd: XV naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji,

Србији, млади описују своје културно окружење као умртвљено, без догађаја, социјални живот младих тече у кладоницама и кафеима јер су то једина места окупљања, приватни живот се одвија испред телевизора или компјутера. Културни ресурси које заједница има нису препознати као важни, па не могу да буду искоришћени на конструктиван начин. Културне потребе су схваћене као разбрига, то је оно што радимо када не знамо шта да радимо и када су све остале, важније ствари завршене.

*Шансе за промену схватања знања, културе и
после тог образовања*

Основна тема овог рада је била анализа начина на који се поједностављени модели оријентишу на погрешне ефекте и губе релевантност. Понегде чак постају, као у настави ликовне културе или књижевности, сопствене негације, захтевајући некреативну креативност на часу. Корени образовних заблуда се, видели смо, налазе у два модела: моделу знања као једине важне когнитивне функције коју исказујемо преко количине запамћеног и у моделу човека који, видели смо, има непромењив сет потреба и могућности према коме се као према финалном исходу креће од детињства до одраслог доба. Мењање посебних последица неког модела неће моћи да донесе ништа значајно док остаје нетакнут модел. Тако се може описати ситуација коју данас имамо – кампање за измену последица. Њихов ефекат може да буде локални, ако се уопште јавља.

Ситуација у којој симптоме проглашавамо узроцима, није нова, она се као рефрен понавља у различитим научним епохама и срединама.

Упркос томе, реално је могуће да свако од нас делује сада и одмах, на неограничен број начина. Неке од тих начина већ користимо, неки су у настајању. Не постоји забрана отвореног деловања и експериментисања са методама у образовању. Могуће је деловати одмах, у директном раду са младима, као што многи заиста и раде. Сваки наставник је тога свестан и они храбрији међу нама су они који без обзира на недостатке модела не престају да раде на његовој креативној примени. Наставник који се нада да ће модел или програм постати бољи, али не препознаје простор за своје покушаје у вези са тим пропушта сваки тренутак, пропушта генерације, пропушта развојну прилику која се више неће указати. За то је потребно осветити ресурсе које имамо а које нисмо искористили.

У једном истраживању које се бавило психолошки гледано „проблемским” узрастима, преадолесцентима (12–13 година) и адолесцентима (15–18 година) смо анализирали како се доживљавају вршњаци и одрасле особе из окружења. Учествовало је 170 испитаника из пет основних и три средње школе. Идеја је била да се изнутра, са плана личног доживљаја снимим слика интерактивног поља у коме дете одраста, одговори су добијени током вођеног процеса у коме су сви активно учествовали.

Одговори указују на балансиран, умерен став ових група према вршњацима и одраслима из окружења, није било статистички значајних разлика у навођењу позитивних или негативних одлика. С обзиром на то да се радило о „проблематичним” узрастима који се приказују као тешки за рад, и то у тренутку када је потреба за конформирањем вредностима вршњака најјача, могло би се очекивати са су слике одраслих негативније од слике себе или својих вршњака. Ово се није догодило. То показује да је друштвено усвојена слика „проблематичног” узраста упрошћена, мањкава, негативно оријентисана према проблематичном понашању а не према капацитетима које та група има. Традиционално, преадолесцент (12–13 година) и адолесцент (14–18) нису препознати као бића која мисле. Када се уђе дубље у садржај одговора, види се да су основне позитивне одлике вршњака друштвене природе: добар је онај ко је добар друг, ко води рачуна о осталима, ко је оптимистичан, несебичан, не посустаје лако, жели да помогне, не руга се, искрен је. Одрасли у окружењу је онај који је мудар, жели да саслуша и даје савете, има своје виђење света и спреман је да подучи и подели са младима.²⁴ Поље деловања одраслих је, видимо, отворено. Да ли смо тога свесни, да ли смо спремни да то претворимо у свакодневну праксу?

Судећи према слици младих које граде медији, сигурно је да нисмо довољно спремни за ово деловање. Ту се види да су млади људи приказани поларизовано. Постајемо друштвено свесни младих људи онда када постигну изузетне резултате у оба смера, позитивном, када су приказани као недостижни узорци за обожавање, или негативном, када почине нешто због чега медији позивају на оштре казне (често уместо имена људи користећи њихове надимке или називе као што су „давитељ”, „монструм”, „хулиган”). Слика коју ми као одрасли дајемо о младима је далеко мање нијансирана и добронамерна од оне коју они дају о нама као одраслима.

24 Škorc, B; Ognjenović, V. (2012) *Doživljaj vršnjaka i odraslih u obrazovanju*. Beograd: 60 Научно-стручни skup psihologa Srbije *Merenje i procena u psihologiji*, str. 145-146.

Истраживања мотива и схватања наставника, истовремено, показују да је последица недовољне селекције и контроле наставничког кадра условила стварање опште климе која је негативно оријентисана према ученицима и према образовним властима. Наставници у ова два поља смештају све своје професионалне проблеме. Ученици се виде као проблематични, недисциплиновани, лењи, незаинтересовани, насилни, подругљиви и дрски. Понекад је психолошки профил наставника непримерен образовном задатку. Ова појава је прикривена и није видљива одмах, него кроз извесно време, када се покажу комуникациони проблеми. Нажалост, наставник је тада заузео радно место и тешко га је одатле померити. Истраживања наставника природних наука у основним и средњим школама, на пример, показује да су ставови ове групе наставника према сазнању и учењу негативнији него ставови њихових ученика, па чак и њихових лоших ученика! Наставници верују да је способност учења урођена и да на њу није могуће деловати – генетски нам је задата.²⁵

Који смер деловања је отворен? „Магарећу клупу треба заменити нормалном” каже један од учесника истраживања. Потенцијално поље за ублажавање тензија између поларизованих ставова и позиција се налази у дијалогу. Неговање дијалога унутар генерацијских група, као и између генерација и различитих актера у образовању и одрастању је важан механизам. За то је потребно обезбедити програмски простор који је слободан од задатих исхода, који негује успостављање и развој односа (интерактивну природу образовања), који је осетљив на различитости и асиметрију између учесника, који дозвољава аутентичан и искрен израз и који је отворен према социјалном пољу. Тада ће школа престати да буде место страхова и неуспеха, а постаће место нормалног раста и развоја. Тада неће бити потребно грозничаво увођење видео надзора и физичког обезбеђења, јер истинска граница између школе и друштва није бодљикава жица него отворен простор у коме се одиграва одрастање и узајамна промена. Тада област културе неће морати посебно да се одваја и негује јер ће бити негована у оквиру свега, у чему већ учествује и у чему већ јесте.

25 Cvijan, N. (2010) *Povezanost epistemoloških verovanja i motivacione orijentacije kod učenika i nastavnika gimnazija*, Beograd: XVI Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd.

ЛИТЕРАТУРА:

- Baucal, A. (2012) *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd.
- Csikszentmihalyi, M. (1997) *Finding Flow: the Psychology of engagement with everyday life*, Basic Books a member of Perseus Books group.
- Cvijan, N. (2010) *Povezanost epistemoloških verovanja i motivacione orijentacije kod učenika i nastavnika gimnazija*. Beograd: XVI Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji, Filozofski fakultet.
- Fromm, E. (1966) *Čovjek za sebe: istraživanje o psihologiji etike*, Zagreb: Naprijed.
- Funch, B. S. (1997) *The Psychology of Art Appreciation*, Copenhagen: Museum Tusulanum Press, University of Copenhagen.
- Хамваш, Б. (1994) *Невидљиво дешавање*, Београд: Нова.
- Holzman, L. (1997) *Schools for Growth: Radical alternatives to current education models*, New York: Lawrence Erlbaum.
- Holzman, L. (2009) *Vygotsky at Work and Play*, London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Кораћ, И. (2013) *Компетенције наставника ликовне културе и могућности њиховог професионалног развоја*, докторска дисертација, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Нови Сад.
- May, R. (1976) *The Courage to Create*. New York: A Bantam Book, W. W. Norton & Company Inc.
- Огњеновић, П. и Шкорц, Б. (2012) *Наше намере и осећања*. Београд: Завод за уџбенике.
- Osgood, C. E., Succi, G. and Tannenbaum, P. H. (1975) *The Measurement of Meaning*. Illinois: University of Illinois Press.
- Павловић, Д. и Бауцал, А. (2013) *Резултати ПИСА тестирања. Какво је образовање потребно наставницима предметне наставе?*, Београд: Стручни тим за реформу високог образовања. 20. 12. 2013.
- Павловић, М. (1987) *Говор о ничем*. Ниш: Градина.
- Рејић, В. (2004) *Tipovi crteža u likovnoj umetnosti i modusi estetske preferencije*, magistarski rad, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd.
- Рејић, В. и Шкорц, В. (2009) *Uticaj sistematskog likovnog obrazovanja na estetsko sudjenje*. Vanja Luka: Naučna i duhovna utemeljenost društvenih reformi, zbornik radova, Naučni skupovi, knjiga 10
- Плут, Д. и Крњајић, З. (уредници) (2004) *Образовање и друштвена криза: документ о једном времену*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета, Универзитет у Београду.

Prosvetni pregled – specijalni broj (2010) List prosvetnih radnika Republike Srbije. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Sawyer, K., John-Steiner, V., Moran, S., Sternberg, R., Feldman, D., Nakamura, J i Csikszentmihalyi, M. (2003) *Creativity and Development*, Oxford: Oxford University Press.

Škorc, B., Vuković I., Stojadinović, D. i Morača, J. (1994) *Lepo i lepo za mene*, Beograd: Psihologija XXVII, str. 3-4.

Škorc, B. i Ognjenović, V. (2009) *Procena tema nacionalne strategije za omladinu*. Beograd: XV naučni skup *Empirijska istraživanja u psihologiji*, Filozofski fakultet Beograd, 6-7. februar.

Škorc, B. i Ognjenović, V. (2012) *Doživljaj vršnjaka i odraslih u obrazovanju*. 60 Beograd: Naučno-stručni skup psihologa Srbije *Merjenje i procena u psihologiji*. 145-146.

Stojilović, I. (2012) *Eksperimentalna provera teorije procene*. Magistarski rad, Filozofski fakultet u Beogradu, Odeljenje za psihologiju, Beograd.

Bojana Škorc

University of Arts, Faculty of Fine Arts, Belgrade

CULTURE AS PASTIME

Abstract

Dominant models of knowledge, human being and culture have been discussed from the humanistic aspect of their effects on education. Simplified psychological models now in use in education, treat knowledge as linear enhancement of memory, children development as acquisition of adult role, and human being as a *homo faber*, emotionless, cognitive creature. That way, importance of developmental and interactive nature of culture and art are not recognized. Practical consequences are affecting education outcomes, and are especially significant in the fields of art and creative education. Art is minimally included in the curricula and if at all, it is mainly represented by art history with passive learning as basic process. Instead of that, active, explorative interaction is needed in order to establish not only child – art relation, but also child – culture and child – science relations. At the same time, transformation of a teachers' role, shift from knowledge presentation toward interactive partner is needed. These are preconditions not only for the improvement of education, but for the general change in understanding culture and its significance in child development and the development of the society in general.

Key words: *art education, education, participation*