

мр Велизар Недовић

Образовање према култури и уметности

Никада и ниједна реформа образовања није испуштала из вида могућности које процесу образовања и васпитања младих пружа култура. Зато и савремени приступ СКЈ омладини (Резолуција III конференције СКЈ) преко захтева за реформом образовања, у друштвено-политичку квалификацију образовања уноси оплемењивање младих у смислу усвајања вредности и културе: радне, техничке, производне— као фундаменталних; хуманистичке, литерарне, културе понашања итд. — као изведених. Избор у културно-уметничком потврђивању иновирани је класним утемељивањем културе и има за основно обележје социјалистички хуманизам, који нуди смисао култури као раду, производњи, акцији и као односу који произлази из делатно-инвентивног бића човека.

Образовање данас исказује потребу да се ослободи квази-револуционарне и грађанско-просветитељске идиле о школи као медијуму чисте духовитости, о школском учењу као доминантном облику педагошког па и друштвеног валоризовања ученика и о успеху у настави као о континуелној интерпретацији ризнице људског знања са одређеног програмско-наставног становишта. Тв су дидактицизам и многогодишње вербално-графичко интерпретирање тековина науке, технике и културе у оквиру наставних предмета уз обилато посредовање наставника, опреме, наставних помагала, технологије и сл. Хипертрофија ових критеријума у функцији образовања посебан је облик технократизма. То је појава сужавања и занемаривања друштвених и животних фактора у развојном усмеравању савременог детета и омладинца.

I

Дете као средиште свега- центар света, „сунце око кога се све окреће“, одредила је буржоаска тео-

рија образовања, после афирмације марксизма у Европи, преко Х. Келер, О. Декролија, Ц. Лигхарта, Ц. Буја, М. Монтесори и других. Они су се трудили да убеди свет у довољност грађанског педагошког хуманизма за модеран приступ детету, а тиме су чинили покушај да из домена педагошке делатности отклоне и избегну марксистичку анализу.

Универзалност интересовања за еволуцију детата у оквиру школе и образовања, била је разложен мамац за групу официјелних теоретичара и креатора постреволуционарне совјетске школе — између два рата — да се преко П. Блонскога, А. П. Пинкевила Н. К. Крупске, М. М. Пистрака, огласе као систематизатори тзв. позитивних тековина буржоаских педагошких школа за потребе социјалистичког васпитања. Критика и пад Комплексног система наставе и Бригадно-лабораторијског поретка поучавања совјетске школе, резултанта су нешто закаснелих сазнања да је то у основи техницистички, мање револуционарно и марксистички обликован систем. Техницизам је заправо закљонио праве и изворне вредности социјалистичког васпитања младих и отворио поље исцрпљивања неколико генерација совјетских педагога технократским проблемима — проблемима форме рада преко ученичких скупина, средстава, распореда градива, не видећи при томе социјалистичку сврху и циљ марксистичког образовања, које, као и биће човека, биће детата такође не одваја од рада и културе.

Кризна стања капиталистичког образовања више пута су савлађивана призивањем у помоћ културно-уметничких медијума за успешан приступ детету, не би ли универзално људским патосом који нуде култура и уметности обогатили своје циљеве и програме критично скучене задацима образовања у позном капитализму. Тако су настали читави педагошки покрети и реформни правци који су трагали за новим моделима прилагођавања образовања животним потребама експлоататорског друштва. Покрет за уметничко васпитање, на пример, настао пројектом Цона Раскина у другој половини XIX века, у Великој Британији, касније прелази Ламанш и смешта се у Немачкој, у педагошко-културним погледима Ј. Лангбена, Ф. Авенариуса и А. Лихварка. Покрет је изнео као новум „пароле дана“: „доживљај, спонтаност и самосталност“, што се узима за основу слободног стварања у настави попут оног у култури и уметностима. Културно-уметничка експозиција образовања својеврсна је једностраност унета као антипод марксистичком схватању васпитања и културе у функцији свестраног развоја младе личности.

По
вс
ба

Слична су схватања досегла и новије време. Арнолд Клозе безмало у култури налази покриће за укупне исходе образовања па и за појединачне сазнајне путеве ученика. По њему: „Сви путеви воде у Рим, тј. до усвајања културе. Али сви путеви не одговарају свима. . . Проблем је у томе да се деца воде различитим путевима, али који се на крају ипак спајају у култури. . .“

По
ве
ља

Србија се такође укључила у талас интензивног прожимања образовања културом и уметностима почетком овога века. Теоријску основу тог укључивања видимо у запаженом раду Вићентија Ракића: Васпитање игром и уметношћу. Тај интерес је у нас до данас чуван и разрађиван у пракси културе и просвете и у бројним радовима о естетском васпитању и о релевантности културе за образовање, али у једној веома умереној и скоро прихватљивој варијанти.

Многобројна схватања и мимоилажења око односа уметности и културе према образовању, односно деци и омладини, сведена су на два теоријска развијена погледа: *в и р и л и з а м* и *а н ф а н т и л и з а м*. По првом, све уметничке и културне вредности, непрерађене и немодификоване, у облику који имају према визији стваралача и одраслих, могу ићи на суд и у доживљај детета и младића, те их школа може упијати и нудити осећањима и виђењима својих ученика као аутентично уметничка и културна остварења без обзира на особен, млади аудиторијум. Супротно овоме, инфантилизам се опредељује за респектовање особености младих, и пре свега, за адаптивне мере и за поступак прилагођавања уметничких и културних садржаја специфичним дечјим и омладинским моћима виђења и осећања. Позоришни комад, песма, скулптура, кин, слика, композиција, морају бити преобликовани да би као садржина, другачије од оне приређене за одрасле, могли ићи у свет дечјег интересовања, радозналости и инспирације.

Оставимо то споразуму педагога, уметника и културних радника, уз напомену да проблем постоји и да постоје разлози за прецизније и дубље осветљавање односа образовања према култури и уметности.

Битка те врсте — одређивање суштине образовања упливом културе и уметности — већ је изгубљена и поодавно су тако радикална схватања доспела у архиве људских илузија и заблуда. Савремено друштво инсистира на економски прегматичној рационалности образовања. Право виђење ствари је када се види резултат, који, ако је прихваћен, заслужује да му се подреде средства и технике, па и она средства којима се обликују млади. Према одређеном резултату програмиран је и млад човек — све фазе његовог развоја

одређују се у смеру датог циља, а његова сопствена опредељивања могуће су само у оној мери уколико су на линији основног циља. Свако одступање од циља, макар то било и залажење у домен културе и уметности и макар носиоци таквог интересовања били талентовани и обдарени млади у школама, заслужиће подршку у оквиру програма, који је друштвено валоризован. Сам ученик мало учествује у грађењу своје будућности и ако је Маркс то право ставио сваком човеку.

Маркс је, подсетимо се, говорио: „Најпросвећенији део радничке класе потпуно је свестан да будућност његове класе, па и човечанства, потпуно зависи од васпитања младог радничког покољења.“ Ф. Енгелс је, такође, видео клицу васпитања будућности у систему образовања сједињеног са производним радом, па следствено томе и са културом која из рада произлази, у чувеном покушају утописте Роберта Овена у Њу Ленарку 1826. године.

То је била једна од основа постмарксовског квалификовања односа: образовање — култура — рад, у напредном револуционарном и радничком покрету. Тиме се боље разумеју и скоро изнета опредељења у Резолуцији III конференције СКЈ:

„Радно васпитање омладине треба да добије истакнутије место у укупном систему образовања и васпитања, да прожима садржину деловања свих организација које окупљају омладину, да се изрази у изграђивању социјалистичког односа према производном и стваралачком раду, у стварању угледа и одавању признања добрим произвођачима, ствараоцима борцима за социјалистичке идеале и вредности.“

Рад треба да постане пресудан критеријум успешног потврђивања личности, а култура би била лична и социјална платформа, која омогућава пратећи активитет људи у раду, чини их задовољним или незадовољним, срећним или несрећним, радосним или тужним. образовање као одређена делатност, традиционално повезано са обликовањем младих, и највише због те младости, има изгледа да подржи и развије изузетан педагошки оптимизам, пре свега ослонцем на богатство могућности садржаних у култури и уметностима. Значење културе далеко се проширује и обогаћује тиме што у њеном појмовном и практичном обликовању више учествује радничка класа као носилац производних задатака и обавеза. То је мотив за јаче продирање у вербалну и литерарну комуникацију, појмова и погледа о радној, техничкој, производној, па и у вези са образовањем, о педагошкој култури, култури учења и сл.

За понеке робове апстрактног хуманизма заснованог на вандруштвеним спекулацијама о лепоме и добром, само су неподношљиви баналитети, на пример, појмови производне, саобраћајне, техничке, хигијенске или дијегетичке културе, иако се зна да је култура само тамо где су људи или још прецизније где је рад. Поломљена су крила аристократске културе и уметности узнете изван рада и изнад огромне већине људи, у сфери елите, која са висине квази-хуманости размишља и емитује свој културни утицај према раду и према људима. У том контексту и образовање схватамо као медијум културе и уметности. Тиме је оно обогачено и биће друштвено валидније што се више одужи култури.

Образовање се не искључује ни из мера супротстављања плимни антиваспитања и ултрауметности. Њему је потребна прогресивна акција која може представљати веома организовану брану према квазистваралаштву и исфорсираним налетима проблематичног заноса погледом на свет и идејама које решавање проблема замењују њиховим заобилажењем. Образовање је моћно средство, а нежељена појава је ту, одређена и објављена:

„Продирање грађанског и малограђанског морала и менталитета посебно се изражава у распрострањености пуког комерцијализма, трговине идејама и принципима, у ширењу шунда, кича и других видова антикултуре, у имитирању начина живота и пропагирању идеја и вредности који су туђи самоуправном социјалистичком друштву. Шире се приватистичка психологија и понашање које борбу за радну и стваралачку афирмацију младог човека замењују ширењем илузија о могућности лаке афирмације и богатог живота без рада.“ (Резолуција III конференције СКЈ).

Тиме је веома јасно да је за нас рад у школи елемент културе и да је то категорија којом се одређује образовање у оном делу којим се повезује и граничи са културом.

Тиме се, такође, формира наш први проблем: на релацији културно-уметничке улоге васпитања и педагошке функције културе и уметности, можемо наћи разлоге за негацију техницизма, оспоравање културе као забаве и мира, сужавање образовања на функцију усвајања знања, свођење педагошког рада и рада школе на умни рад, раскид са традиционалном интелектуалистичком школом која је одживела цватућа времена још у XIX веку, дакле схватање културе као немира и средства за ублажавање јаким пукотина у систему образовања.

Често су се системи поучавања, у кризним стањима, лаћали културе и њоме попуњавали недостатке у остваривању циља васпитања и образовања, који је, иако веома модификован, задржао још првобитно античко значење: свестрано развијена млада личност. Свако друштво је у фази свог програмског опредељивања прихватило тај циљ, свака класа се њиме оглашавала и опредељивала према младој генерацији. Нове друштвене снаге и класе нападале су старе што тај циљ није постигнут и заклињале се народима да ће га у својој просветној политици остварити. То се у Европи догађало често. Француске буржоаске револуције 1789 — 1794. године, преко социјалне грмљавине по Европи револуцијама око 1848. и Париске комуне од 18. III до 15. V 1871. године до збивања у Србији од Светозара Марковића и младе српске буржоазије до данас. За свакога је тај млади човек, као жеља и као циљ, био у одређеном класном значењу, свестран. Ипак је евидентан континуитет буржоаских педагошких школа да рад као структурални део личносне свестраности одбацују и замењују га уметничким васпитањем, културом, али не делатном, већ механички издвојеном из стварног живота, стерилном и факирски атрактивном, са вештинама, манирима, илузијама, церемонијалом, бонтоном и културом која стоји изван рада. Исто тако је евидентна континуелност Марксовог и марксистичког схватања културе као елемента рада, као средства за промену положаја радничке класе, па и радничке омладине, као средства за промену света.

Ако је то неки сукоб култура, односно борба схватања о култури и уметности, онда и наша школа учествује у тој борби, са јасним друштвеним циљевима и практичним одређењима, већ четврт века, али и са изразитим тешкоћама у остваривању такве културе. Драма односа културе и образовања могла би се посматрати и у неколико етапа у нашем послератном развоју. Остављајући доследнију периодизацију за касније, можемо подсетити читаоца на времена тзв. административног периода када су се све школе на унифициран и једнообразан начин потврђивале, не негујући систем педагошке, аутентичне културе у школи, већ радећи по споља унетим програмима. То је био подстицај да се са децом иде на позорнице, на параде, на фестивале, да се култура у школама валоризује према томе колико се приредаба даје и колико учесника на овима носиоци програма окупљају. Просветној бирократији се чинило да сваки сеоски учитељ може бити режисер или сценограф и да свако дете може бити извођач или глумач, да су

у наставним програмима за први и остале ниже разреде основних школа права култура „драматизација“, да испред сваког одељења ученика стоје хоровање и диригенти. Култура је некако била прописивана, без квалитативног диференцирања садржаја и обухватала је сваки посао изван часа; импровизоване позоришне драперија, свирање на чешљу и дудукање као бледу замену за оркестар.

По
ве
ба

Касније истицање економичности као основног критеријума ваљаности и успеха сваког па и педагошког рада, налажење прагматичких мерила за вредновање личности и настојање да се добије употребљив, детерминисан програмом млад човек који ће функционисати и као техничко средство у оквиру одређеног система привређивања и пословности. На листи, знања, умења и навика тог замишљеног васпитаника није се налазила и култура као релевантан фактор утицаја. Примарно је оно што је и употребљиво па се изгубила и већ поменута „драматизација“ из нижих разреда основне школе и култура као ваннаставна делатност из средњих школа. Сам Закон о средњем образовању одредио је да васпитно-образовна делатност: „Обухвата: наставу, професионалну праксу и оцењивање ученика“. (Чл. 31) Ученици су усахнули са масовне културне сцене и застали у својим учioniцама. Треба усвајати знања, а култура је нешто што ће само по себи доћи. Ако ипак трагамо за културом из тога времена можемо пратити њено присуство у учioniцама код ученика, наставника, и школа, само у облику скромног испољавања интерне иницијативе, само образовно-професионалним потребам подстакнуте школске културе.

Ту и јесу побуде уверењима да се тиме образовање, удаљавајући се од марксистички схваћених културе и уметности, удаљило од рада како га социјализам схвата и од културе као средства којим се врши дезалијанијација радника и ученика, омогућавајући једном и другом да у патњи несавршеног рада (јер је он још увек тежак) призивају музе, да богаћењем духовности успешније савлађују рад.

III

Чини се да постоје уверљиви поводи за прецизније одређивање односа два система: система образовања и система културе*у нас. Има разлога тражити повезности тих система; на њиховим разликама и сличностима, на њиховом заједништву градити и истицати жељене зависности.

Оба система су инспирисана истом идеологијом, друштвено-политичким одредницама истог друштва и

подлежу истим условима функционисања. Наш традиционални аналфabetизам, чије је уклањање предуслов сваке културе, истовремено је почетна фаза функционисања система образовања које је општи и савремени услов за успешно укључивање у рад. Образовање може много допринети употребљивости људи у производњи па је посредством тог аргумента привреда и успела да се јаче заинтересује за конципирање образовања. Легитимно наступање и захватање привреде у концепцију образовања, најчешће се исказује ставом о потреби образовања према потребама привреде и јавних служби за кадровима. Тај став се практично прелива у акцију школа да својим настојањима остваре ту потребу привреде и да јој припреме човека који ће што ефикасније и што пре моћи започети привређивање. Далеко мање од тога слушамо ставове који су опште-хуманистички имплицирани у неговању дара, талента, изузетних склоности деце и омладине, па су отуда ретке, на пример, средње школе за области уметнички експониране. Из школа су скоро истиснути хорови и оркестри, масовни деци аматеризам, та јуниорска, педагошка, изворна и цвркутава, али масовна по ангажованости, вољи, елану и радозналости, култура. Култура веома мало учествује у валоризовању успеха и рада школске деце и омладине.

Ангажованост ученика на плану културе негде је на маргинама образовања, изван наставног програма и изван учења, као и за радника, изван рада. Као што је радник подељен на човека рада и човека слободног времена, тако је и ученик отуђен од својих хтења и наклоности у биће учења и оно што јесте изван учења — у првом случају обавезан да се докаже пред школом и наставником, у другом само када је то потребно за јавне наступе школа, јубилеје, опште манифестације, када се више ангажују него што се цене рецитатори, играчи и други аматери.

Тиме се „школска” култура појављује у облику сурогата културе, немотивисана правим разлозима, остављена за интерпретативне и имитативне покушаје ученика. Школе, у својој културној делатности, полазе од својих, пре свега наставничких, потреба за афирмацијом школе, мање од потреба деце и омладине да се као културна потенцијалност потврде и испоље. Зато сам и сигуран да је низак ниво културно-уметничког активирања школе, један од узрока гледи и похлепности деце и омладине пред телевизијом, њихова неспособност да изврше избор и организују своје доживљавање културно-уметничких вредности, њиховог предавања сваком програму и сваком утицају.

Образовање и култура, два су недовољно усаглашена система. Први је произишао из свеопште обавезе да се школа похађа; врши одређену функцију и за културу, као што је врши за привреду и јавне службе. Образовање има карактеристике великог система. И поред личносних разлика и методичких обележја, десетине хиљада наставника и милиони ученика раде у учионицама скоро исте величине и облика, у одељењима, на програмима и средствима јединствено квантитативно одређеним. То образовању омогућава типизирање услова рада и технологије. Последњих година су приметна настојања да се тај систем што више уједначи нормирањем услова под којима се процес одвија, увођењем јединствених критеријума стручности и квалификованости наставника, школске опреме, простора, наставних средстава и сл. Чак и креативна компонента — методичко-дидактичко обликовање поступака поучавања деце и омладине заснива се на великом броју типизираних уџбеника, приручника, лектире. Ова врста регулативе оснажена је прописима и прецизирана до мере која оставаља мало простора за оно што не би било образовање у ужем смислу па и за педагошки чин који би се одвијао мимо прописаних услова. Тиме је прилично страдала културно-уметничка компонента школе, јер само она нема таквих стандарда или су они последњи на листи обезбеђивања услова рада (сале за културно-уметничке програме и потребе школа). Обичај нормирања као да показује тенденцију ка уједначавању исхода образовања преко ученика — савремена технологија поучавања даје ученике међусобно све сличније и све ужег естетског хабитуса по завршетку школе. Они се све мање разликују по средствима која су користили за учење, по наставницима које су слушали, по програмима које су савлађивали. Њихове разлике су, са становишта школе, по успеху, узрасту, оценама, а то је сувише мало за савремену школу. Култури је преостало место с оне стране норми, у сфери трансцендентнога, тамо где престаје пракса поучавања. Тако школа губи контакт са културом, затвара неке пролазе за даровитости и способности ученика, своди афирмацију младе личности на типизирани облик испољавања ученика кроз школске форме.

Према џиновским размерама образовања, стоје прилично и специфични системи културе. За ову је потребно велико подручје да би се развила до степена који нема озбиљних празнина и недостатака, а величина дистрикта за простирање културе често изазива тешкоће усаглашавања мера при функционисању овог система. Дистрикт једне школе скоро се ограни-

чава на десетак километара у пречнику, док галерије слика, музеји, архиви, библиотеке, позоришта и музички објекти, покривају тако велике просторе да се често њихов домет једва осећа на удаљеним тачкама тог простора од по коју стотину километара. Подвојеност и двострукост ових система означена је и у заснивању посебних заједница образовања и културе. То је организациона основа која је образовању омогућила да се официјелно огради од библиотека, музеја, галерија, уметничког аматеризма, остављајући их култури. Библиотеке и читаонице, чији су често најбројнији читаоци бапи и студенти доспеле су у ред необразовних установа. У селу се поред школе појављује дом културе па упоредо егзистирају две сродне установе: школа и дом, а да се програмски, финансијски и сл. уређују на различитим местима. Тако се деле и наставници и ученици, појављујући се у једном делу дана у школи у својству наставника — ученика и после тога у сеоском дому културе у својству културних радника.

Маколико се ови системи обликовали као посебне инстанце за вршење друштвених и самоуправних овлашћења, њихова историјска и делатна повезаност, чињеница су, а њихова јача оперативна сагласност и кохезија неопходна су потреба. Имамо штете од мале партиципације савремене културе у систему образовања. За добар део, у највећој мери онај најкреативнији, личносни, сиромашнији су једно и друго. Сувишно би било инсистирање на тој тези да нисмо присутни све јачем удаљавању ова два повезана и синхрона система. Одстојања су међу њима понегде тако велика да се често између њих деле људи и младости, даровитости и радозналости, а не само појединци, учешћем у оба непотпуно и скромно.

IV

Последње године су се огласиле растакањем јединствене културно-образовне, естетско-уметничке и интелектуално-доживљајне сфере формирања ученика. Сутон класичне културне преокупације наше школе ступа упоредо са изразитим нагињањем школе према привреди. То преумеравање више се истиче као предност данашње школе, него што се недостатак културно-уметничке активности осећа као њена слабост. Економски критеријуми наступају сигурније од способности културних вредности да се као програм образовања одрже. Тако се школа већ почела разграђивати као културно средиште малих места и као шанса за уметничку даровитост. Резултати су често такви да лепа програма и марљив културни рад, духовни елан и љубав према лепоти умиру и завршавају

се у школским ходницима и холовима, на импровизованим галеријама и стајалиштима по школама, без моћи да ефикасно и без сметњи изађу на шире просторе своје средине, на поље културне акције и да своја знања и доживљаје ученици претворе у утицај на средину. Попут других митова и заблуда, учинило се да и онај о школи као културно-уметничком медијуму одлази добрим делом у прошлост. Мисли се да то малаксавају ентузијазам и полет младих, да се интерес људи помера оном активизму који нуди бољи живот у практичном и ужем значењу. Има појава да се школа све више преображава у анцилу привредне продуктивности и да од тога највише губи култура. Гласан је ламент културних радника за културом коју гута у школама употребљиво знање. Стари образовни системи са дидактичким концептима који су настали у дубини векова, освежени и појачани многобројним новим здањима, учioniцама, салама, средствима, техникама, технолошки су се типизирали за знања често отуђена од емотивног и духовног живота ученика са многобројним вежбама, покушајима, огледима, умешношћу, механизмима. Доживљајност је све више потиснута стицањем знања аутоматиком, истотипним уџбеницима, прецизним програмирањем. Емотивна експозиција културно-уметничког фактора враћа ствари у учioniци на доба када је наставник улагао велике напоре са мало средстава и када је било времена да се још мисли и на то шта ученик осећа када сазнаје. Тако се школа ослобађа „герета“ културе и настаје опора и неприхватљива визија школе без културе.

Већина ученика у школама остаје у границама активности уоквирених потребама учења. Њихово расположиво укупно време све је ближе времену потребном за учење па је мало изгледа да се инспирација ухвати и прими, да се носи док испуни душу и инвенцију младога човека и док се преобрази у, одговарајући емоционални, уметнички, да не кажемо песнички, приповедачки, музички, ликовни и други уметнички исказ. Ометан на том путу, ученик, што даровитији и особенiji, то јаче реагује заменом дубоког доживљаја површним и праскавим иступом, брзином и мутним изразом који се граничи са бунтом некада веома блиским личном и социјалном незадовољству.

Зато би култура била окрепљење, мелем, који ученику отвара простор за акцију коју воли и коју хоће, мимо рутинских избора ученика за учешћем на парадама, фестивалима, свечаностима, слободним активностима. То свакако има утицаја на околност да су у Краљеву само школе за квалификоване раднике дале до сада преко 7000 радника за индустријску про-

изводњу, али ни по седам сликара, песника, музичара. У Краљеву и данас, са националним дохотком од скоро милион старих динара по становнику, обдареност за уметности не може се школовати, систематски подржавати и неговати као стални извор надахнућа и емитовања лепоте од стваралаца. Те су могућности исто толико као када је национални доходак по становнику био и двоструко мањи. Импресивна бројка од преко 18 000 ученика у школама Краљева обавезује да се ови елементи помно и брижљиво узимају у обзир да би култура заживела и опстала у школи и да би школа постала и школа културе и уметности. Свакако не толико због школе и због културе, колико ради укупне будућности нашега краја и друштва, која ће нам бити светлија и дража ако се на путу према њој, кроз рад и градитељство, боље удруже образовање и култура.

По
ве
ља