

Универзитет уметности у Београду,  
Факултет ликовних уметности, Београд

DOI 10.5937/kultura1442203R

УДК 316.7:37

37.036

37.014:7.01

оригиналан научни рад

---

# ВРЕДНОСТИ ОБРАЗОВАЊА И УМЕТНОСТ

---

**Сажетак:** У тексту се вредносна оријентација образовања разматра уз помоћ историјске аналогије између свођења образовања на „*techne*” у софистичком покрету у античкој Грчкој и захтева актуелне реформе образовања. Поставља се питање о томе да ли данас уметност може да буде носилац вредности према којима се оријентације образовања. Веза уметности и образовања се посматра у три облика: као уметност у образовању, образовање за уметност и уметничко образовање.

**Кључне речи:** уметност, уметник, образовање, уметничко образовање, естетско искуство

Традиција Запада, израсла из двоструког корена грчке антике и хришћанства, схвата образовање као процес обликовања човека према одређеној идеалној слици, која садржи црте онога какав човек *треба* да буде. Утолико је појам образовања најуже повезан са сфером човекових вредности, а ове су културно и историјски променљиве. Оно што су Грци називали *paideia*, а Латини *cultura*, испуњавано је различитим значењима, иако је у исти мах у основним обрисима остајало исто: образовање је схватано као процес у коме се човек култивише, усваја вредности заједнице којој припада, као и знања и облике искуства на које се те вредности ослањају.

Како ближе артикулисати поменуто *треба* образовања? Императив за самостварањем који је формулисао Фридрих Ниче (Nietzsche): „Треба да будеш онај ко си”,<sup>1</sup> заправо

---

1 Ниче, Ф. В. (1984) *Весела наука*, Београд: Графос, стр. 185.

---

парафразира Пиндаров стих: „учи [и] постани који јеси”.<sup>2</sup> Ове реченице говоре да је човек биће отворених могућности, ка будућности окренуто биће које поседује потенцијале који се могу (али не морају) остварити у реалним историјским и социјалним условима. Зато је код Ничеа Пиндаров захтев „постани који јеси” допуњен нормативним *треба*. Тако формулисан захтев импликује читав сплет даљих питања: ако тек *треба* да постане онај који јесте, човек је недовршено и принципијелно недовршиво биће; није као старо-заветни Бог који за себе може да каже „онај сам који јесам”, целовит и потпун. Затим, упућеност овог непотпуног бића ка идеалу и будућности у којој ће се идеал остварити (или се неће остварити), уводи тему разликовања између онога што човек јесте по природи и онога што историјски јесте, као и питање – зашто се та два човекова лика не подударају, и шта је потребно учинити да би почели да се подударају. Одговор који на ово последње питање даје Пиндар – и са њим читава традиција Запада – гласи: образовање, култивација, обликовање културе као човекове *друге природе*.

Један наративни одломак из Платоновог дијалога *Протагора* показује да су ова питања била одавно уочена. На том месту,<sup>3</sup> Протагора, најзначајнији представник просветитељског софистичког покрета, прича Сократу и другим слушаоцима окупљеним у дому једног богатог Атињанина, мит о пореклу човекове културе. По том миту, два брата, Прометеј и Епиметеј (њихова имена имају симболичка значења и означавају оног који прво мисли па онда дела, и оног који чини обрнуто), имала су задатак да живим бићима поделе дарове, тј. способности које ће их одржати у животу. Епиметеј замоли брата да му допусти да он то учини, и поче да дели дарове. Једним животињама даде топло крзно, другима оштре зубе, трећима брзе ноге... И подели све дарове пре него што је стигао до човека. Видевши да ће тако човек, неопремљен, без посебних природних способности, веома брзо пропасти, промишљенији брат Прометеј одлучи да од богова украде ватру и поклони је човеку. Због тога ће бити сурово кажњен – али одвратимо поглед од његове судбине и погледајмо како су се, по овом миту, људи понели добивши ватру? Они је нису користили само да се огреју, одагнају звери и осветле таму, него су је окретали и једни против других. То је све видео Зевс и, да би спасао људски род од самоуништења, човеку је даровао оно чиме ће обуздати самога себе – осећања за стид и правду. Овај мит се уобичајено интерпретира као алегорија о односу човекове техничке

---

2 Друга питијска ода, стих 72: γένοι' οἷός ἐσσι μαθών.

3 Prot. 320c и даље.

---

и моралне цивилизације. Техника олакшава човеку живот, за који по природи није довољно опремљен, она проширује његове лимите, ослобађа га ограничења којима је подвргнут као биће природе; али техника није довољна, она животу не пружа оријентацију, може да буде употребљена у различите, па и деструктивне сврхе, и зато мора да буде подређена вредностима човекове заједнице, које ће одредити те сврхе.

Платон поставља тезу о односу технике и вредности као *mythos*, приповест, као нешто што је заједничко мисаоно добро, и око чега, према томе, постоји широка сагласност међу његовим савременицима. Вредносно неутрално *techne* (умеће, вештина, али и уметност; лат. *ars*) које је овде представљено као човекова друга природа, мора се повиновати вредностима које посредује *paideia*. Садржај тих вредности је отворен и променљив. Њихово *треба* себи поставља свака заједница – могуће је да управо тај увид стоји у основи Протагориног става да је човек мерило свих ствари. (То што приповест о техници, образовању и вредностима Платон не ставља у уста Сократу, већ је препушта водећем софисти, показује његове резерве према овој теми. У каснијим дијалозима, пре свега у *Држави*, Платон ће се према *techne* поставити прескриптивно, захтевајући строгу контролу умећа и уметника, и градећи своју идеалну заједницу као *државу образовања*).

Дијалог *Протагора*, као и многа друга Платонова дела, обрађује проблем образовања као средишни проблем; још уже, тај проблем је изричито одређен питањем *може ли се врлина научити*. Из приповести испричане у дијалогу и разлике успостављене између техничке и моралне цивилизације, следи разликовање два вида образовања: могли бисмо, уз неминовна скраћења, да их одредимо као *учење умећа* и *учење заједничког живота*. Учење умећа је стручно образовање намењено професионалцима у некој области, док је учење заједничког живота намењено свима. Епохални значај софистичког покрета је у томе што су софисти покушали да и заједнички живот подучавају као неку врсту умећа, као политичку *techne*.<sup>4</sup> Њихово образовање није било намењено ни деци ни омладини, већ зрелим људима заинтересованим да узму учешћа у политичком животу.

Умеће претпоставља познавање и примену одговарајућег скупа правила, и то важи за сваки облик умећа – кројачки занат, вајарство или, како сугеришу софисти, за управљање заједницом. Али ако се сада на начин *techne* третира вођење

---

4 Јегер, В. (1991) *Paideia. Обликовање грчког човека*, Нови Сад: КЗНС, стр. 151. и даље.

заједничког живота, а сама *techne* је вредносно неутрална и захтева да добије оријентацију управо од реалне човекове заједнице, неће ли та циркуларност довести до вредносне дезоријентације, до опасног облика релативизма који више не угрожава начин испољавања мишљења о овом или оном питању, већ основ из којег уопште могу да се постављају питања? Није ли свођењем законитости заједничког живота на низ повезаних правила којима се овладава као било којим другим умећем, човеков заједнички живот упућен у празан простор, лишен ослонца, ослоњен само на критеријум успешности у потврђивању *techne*? Тај вредносни релативизам је био главни мотив критике коју су Сократ и Платон упућивали софистима.

Код Грка је један вид технике – онај који данас називамо уметношћу – традиционално служио образовању за заједнички живот и помагао да се уобличи и саопште вредности на којима почива тај живот, оно *треба* образовања. Грчка поезија је била мајдан моралних поука, скулптура је изражавала идеал, не само телесног облика, а позориште је пред очима народа расправљало о човековој судбини. И док је грчка политика у посткласичном периоду заиста била претворена у поље испољавања технике упрегнуте у окрутне борбе моћи и амбиција, доспевши у руке демагога и тирана, бескрупулозних политичких техничара, грчка уметност, управо зато што је носила вредности, зато што према њима није била неутрална, постала је оријентир према којем су се, не ретко, упућивали погледи људи у кризним временима. Судбина Грка могла би да пошаље неку поруку и нашој савремености.

Како је одређено *треба* нашег садашњег образовања? У какву то заједницу, у какав свет хоћемо да уведемо оне којима намењујемо образовање? *Треба* према коме се одређују образовање и правац његовог развоја, данас је подређено захтевима који леже изван сфере образовања, у домену (тржишне) конкурентности и ефикасности.<sup>5</sup> Задатак образовања је ту, уз широку сагласност у постављању дијагнозе, схваћен као стицање компетенција и употребљивог знања, једном речју, учење умећа, учење *techne*. Лако се увиђа да овакво образовање може себи у прилог да наведе то што је, будући функционално и формално, у стању да се отргне идеологијама неједнакости и да појединца и његов индивидуални раст постави као основни циљ и критеријум. Али одбијање идеологија неједнакости (класне, расне, националне,

---

5 Упореди на пример: Базић, Ј. (2011) Национални и европски идентитет у Болоњском процесу, *Српска политичка мисао* 33 (3), Београд: Институт за политичке студије, стр. 25–46.

родне итд.), не значи одбијање свих идеолошких претпоставки. Уколико покушамо да успоставимо историјску аналогију између времена у коме Протагора и Сократ воде свој разговор пред *бројним* слушаоцима, и нашег времена *масовног* креирања, примања и ре-креирања порука, запазићемо сличну замку: вредносна „неутралност” сугерише да се прихвате најлакша, најбржа и најближа решења.

Та најближа и управо зато краткорочна решења која своде образовање на технички аспект, инспиришу се једном обласћу човекове праксе која је такође (наизглед) неутрална и вођена формалним и функционалним критеријумима: обласћу економских вредности. У програмима и декларацијама реформатора европског образовања се барата терминима као што су тржиште и конкуренција, а учинци образовања се изражавају бројчано мерљивим показатељима. Духовиту критику самопрокламованог „друштва знања” и његових појавних форми недавно је изнео аустријски филозоф Паул Конрад Лисман (Liesmann) у утицајној књизи *Теорија необразовања*.<sup>6</sup>

Лисман карикатурно осликава нову образовну парадигму и њене последице на примеру глобално популарног телевизијског квиза „Милионер”, који јавности сугерише да је знање исто што и способност репродуковања многобројних информација из различитих области. Насупрот таквом скупу атомизованих информација, Лисман афирмише класични концепт знања повезаног са целином човекове праксе; знање могу да имају само људи као „социјални и интелигибилни актери”.<sup>7</sup>

*Необразовање* – име које Лисман даје стварности „друштва знања” – није интелектуални дефицит, недостатак информисаности, или дефект когнитивне компетенције, већ одрицање од хтења да се разуме, да се осмисли сопствена ситуација. Опседнутост ранг листама, квантификацијом, економским речником, стављање акцента на ефикасност и тржиште „знања”, изложеност медијској брзини и пролазности, наводе овог филозофа на закључак да сазнајна способност „друштва знања” неминовно закржљава. Оно постаје нешто веома различито од оног како се декларише.

Да ли је могуће да се овим трагикомичним исходима несрећног споја савремене технологије, реторике медија и вредности конзумеристичког друштва, пронађе алтернатива?

---

6 Liesmann, K. P. (2008) *Теорија необразованости*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

7 Исто, стр. 26.

---

Шта може да допринесе да се човек потврди и изрази у што већем распону својих могућности, а не да буде, као једна врста робе, испоручен берзи „људских ресурса” на којој ће тржишна логика „неутрално” вредновати његове „компетенције”? Један од одговора јесте наглашавање образовног потенцијала уметности, прожимање образовања уметничким вредностима, заснивање вредности на стваралачком карактеру уметности – и то је релативно чест одговор на критички увид у кризу вредности. (При томе треба имати на уму да само то наглашавање није аутоматски ослобођено представе о економској функционалности; као илустрација могу да послуже смернице за уметничко образовање, које је УНЕСКО донео на конгресу у Лисабону 2006, и у којима се међу задацима уметничког образовања истиче и стицање квалификација за тржиште рада).<sup>8</sup>

Утопијску пројекцију образовања заснованог на уметности, која укључује захтев за култивисањем као остваривањем највећег човековог потенцијала, изнео је још крајем 18. века Фридрих Шилер (Schiller) у знаменитим *Писмима о естетском васпитању човека*.<sup>9</sup> За њега је образовање засновано на уметности решење за девијације модерног човечанства, његово истовремено варварство и мекуштво. Значајан чинилац Шилерових идеја је метафизичка претпоставка о нагону за игром, што помаже да се акценат у разматрању уметности пренесе са уметничког дела на уметничко искуство (продуктивно и рецептивно). У новије време, концепције естетског, односно уметничког образовања, износили су и други аутори, међу којима се могу издвојити Рид (Read), Дјуи (Dewey) и Ајзнер (Eisner).<sup>10</sup> Сви они схватају уметничко искуство као парадигматичку форму човековог искуства уопште. Да уметност и образовање поседују сродне структурне карактеристике као облици искуства, мишљење је и филозофске херменеутике Х. Г. Гадамера.<sup>11</sup>

---

8 [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf) – приступљено 10.01.2014. Упореди: Ђукић, В. (2010) Образовна и културна политика: Драмске уметности у школама, *Зборник Факултета драмских уметности* 16, Београд: Факултет драмских уметности, стр. 195–209.

9 Шилер, Ф. (1967) *О лепом*, Београд: Култура.

10 Преглед различитих теорија естетског (уметничког) образовања даје Smith, R. A. (2005) *Aesthetic Education: Questions and Issues*, *Arts Education Policy Review* 106 (3), London: Routledge, pp. 19–34. За Ајзнеров приступ упореди посебно: Хаџи Јованчић, Н. (2011) Уметности у општем образовању: Шта све образовање може да научи од уметности, *Педагозија* 66 (2), Београд: Форум педагога Србије и Црне Горе, стр. 195–203.

11 Радојчић, С. (2010) образовање као облик херменеутичког искуства, *Норма* 15 (1), Сомбор: Педагошки факултет, стр. 9–16.

---

У контексту овдашњих истраживања, Шилерове идеје су инспирирале естетичара Драгана Жунића да скицира концепт *естетске културе* која се односи на „стање стваралаштва и стање укуса: достигнути ниво стваралаштва и укуса, однос заједнице према стваралаштву, створеним делима и према рецептивном суделовању појединаца у заједничкој култури”.<sup>12</sup> Њена основна улога је да пружи допринос „људском дуготрајном осмишљавању, одуховљавању, обликовању сопствене чулно-нагонске егзистенције”.<sup>13</sup> Овде је култивација схваћена као разумевање и давање смисла постојању, успостављање вредности које, као код Шилера, укључује и продуктивни и рецептивни аспект.

Покушамо ли да конкретније одредимо спој уметности и образовања, потребно је да разликујемо три његова основна облика: *уметност у образовању*, *образовање за уметност* и *уметничко образовање*. Ови појмови упућују на сродне, али не истоветне, социјалне праксе.

Појам *уметност у образовању* односи се на учешће уметности, уметничких садржаја и поступака у наставном процесу. Уколико говоримо о општем образовању, морамо да разликујемо, са једне стране, обрађивање уметности у оквиру посебних школских предмета – као што су ликовна (визуелна) култура, музичка култура, односно у великој мери и настава језика и књижевности, а са друге стране, уже посматране методичке поступке којима се уметнички садржаји и естетска пракса уносе у наставни процес, без обзира на то који је школски предмет у питању. На чисто илустративном плану, уметнички садржаји могу да буду коришћени у сваком наставном предмету (на пример, ликовна уметничка дела: портрети истакнутих личности, приказ свакодневног живота, пејсаж). Посебно у настави историје уметничка илустрација (не само ликовна, већ и музичка и – у првом реду – књижевна) може да битно допринесе да ученици боље разумеју минуле епохе и историјске промене. Али и на плану који превазилази илустрацију, могућа је примена уметничких садржаја и поступака. Естетски аспект покрета и игре незаобилазан је чинилац човекових физичких активности, а посебно физичких активности детета. Уметнички садржаји имају место чак и у настави математике. Релације бројева могу да се приказују и преко поређења хармоничних и дисхармоничних акорда, а геометријске пројекције преко примера перспективе у сликарству (њеног присуства, односно

---

12 Жунић, Д. (2007) Естетика – теорија естетске културе, *Теме* 31 (3), Ниш: Универзитет у Нишу, стр. 562.

13 Исто, стр. 555.

---

одсуства, њеног стриктног поштовања и њеног хотимичног нарушавања). Што се тиче наставе уметности у ужем смислу, као дела општег образовања, она такође обухвата и креативне и рецептивне моменте уметничког искуства и укључује упознавање са уметничким делом, естетско процењивање и учешће у естетском креирању.

*Образовање за уметност* је облик стручног образовања, које се у формалном облику остварује у уметничким школама различитог нивоа. Постављање и извођење наставе у овим школама повезана су са доминантним схватањем уметности. Уколико у том схватању претеже рефлекс античког схватања уметности као *techné*, као умећа које се одвија по правилима, акценат ће бити стављен на овладавање техничким („занатским“) аспектима. Уколико уметност разумемо као облик осмишљавајућег искуства, технички аспекти ће морати да буду доведени у везу са хуманистичким хоризонтом широко схваћене културе. Унутар ових општих оријентација могуће је даље разликовање – на пример, када је реч о равни умећа, повлашћен може бити традиционалистички академизам, али и нове уметничке праксе и нови медији уметничког изражавања. Оптимално образовање за уметност треба да уравнотежено обухвати обе могућности.

Конечно, *уметничко образовање* овде је филозофски појам инспирисан различитим, историјски формираним, концептима – од грчког традиционалног постављања уметности у средиште односа које изражава *paideia*, преко Шилеровог концепта естетског васпитања или авангардистичког пројекта брисања дистанце између уметности и живота, до идеја критичке филозофије о уметности као последњем бастиону јединства угрожених човекових вредности. Уметничко образовање се посматра као интегрални приступ савременом образовању у кризи, који би био у стању да превазиђе инструменталистичко свођење човечности на само неке њене димензије. Уметничко образовање је подесно за остварење таквог циља, јер се естетски став сам по себи опире инструменталистичком свођењу. Залагањем за уметничко образовање не захтева се сцена у којој ће човек живот бити у свим димензијама само естетизован, него и више од тога, утопија у којој ће човек поново стећи право на целовитост свога бића, како у домену естетског, тако и сазнајног и моралног. Уосталом, није ли управо наше време, време естетизације свих облика искуства и комуникације, само што та естетизација, у појавним видовима дизајна и моде, не успева да афирмише интегрално човеково биће, нити да заиста ослободи његову естетску димензију? То је зато што дизајн и мода стоје под притиском истог императива економске



ефикасности и конкурентности, који се, како смо видели, данас намеће и самом образовању.

Да ово залагање за уметничко образовање не остане на равни утопијске пројекције, поставићу и питање о томе који филозофски аргумент би подржао тражено повезивање сфере уметности и образовања? Због чега је управо уметност, и сама у кризи, подесна да се на њој заснује програм превазилажења кризног стања у образовању, као израз дубоке кризе савременог друштва? Није ли такво повлашћивање једне сфере социјалне праксе илузорно у условима које обележавају, са једне стране, глобализација која нивелише све могуће односе, а са друге атомизација сваког, па тиме и сваког критичког становишта? Али доба кризе је уједно доба прилика.

Пројекти култивације, као што смо видели, укључују и продуктивне и рецептивне аспекте. Сама динамика уметничког образовања као вида култивације захтева одређење појма традиције, као континуитета историјски схваћеног динамичног јединства креативног и рецептивног акта, индивидуалног доприноса и његовог историјског „фона”. Коришћење уметничких дела широко прихваћене вредности, дела интегрисаних у континуитет традиције, у уметничком образовању се такође подразумева. Она преносе вредности које дата култура препознаје као своје, или постављају питања о карактеру тих вредности. Дијалог са традицијом је неопходан за успешно учење заједничког живота. Али шта је са уметничким делима и чиновима који се изричито и снажно супротстављају традицији, и за које је то супротстављање од конститутивног значаја? Таква је модерна уметност, таква је добар део нама савремене уметности. Хоћемо ли је, у Платоновом маниру, искључити из свог видокруга? Хоћемо ли је, посебно, искључити из (уметничког) образовања, као реметилачки фактор, који угрожава стечени лик традиције? – Дилема није неважна. Потврдан одговор би значео да смо спремни да сопствену садашњицу заобиђемо приликом пројекција основних вредности, и да тако сопственој будућности ускратимо ослонац; одречан одговор као да доводи у питање континуитет традиције која даје хоризонт унутар кога се уопште одвија пројекција вредности.

Решење је у ономе што филозофска херменеутика назива „стапањем хоризоната”, у дијалогу традиционалног и модерног, старог и новог, при чему старо прихвата ново у своје оквире, а ново заузврат шири те оквире и тако мења почетни хоризонт. Уметничко образовање би од савремене уметности могло да добије способност стваралачког и критичког реаговања, а савременој уметности да пружи историјски и

вредносни оквир, чиме ће обогатити и могућности искуства савремене уметности. Јер, где је опасност, расте и оно спасоносно: ове речи песника Фридриха Хелдерлина (Hölderlin) могу да постану лозинка оног *треба* образовања на које смо данас упућени.

ЛИТЕРАТУРА:

- Базић, Ј. (2011) Национални и европски идентитет у Болоњском процесу, *Српска политичка мисао* 33 (3), Београд: Институт за политичке студије, стр. 25–46.
- Ђукић, В. (2010) Образовна и културна политика: Драмске уметности у школама, *Зборник Факултета драмских уметности* 16, Београд: Факултет драмских уметности, стр. 195–209.
- Хаџи Јованчић, Н. (2011) Уметности у општем образовању: Шта све образовање може да научи од уметности, *Педагогија* 66 (2), Београд: Форум педагога Србије и Црне Горе, стр. 195–203.
- Jeger, V. (1991) *Paideia. Oblikovanje grčkog čoveka*, Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
- Liessmann, K. P. (2008) *Teorija neobrazovanosti*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Niče, F. V. (1984) *Vesela nauka*, Beograd: Grafos.
- Platon (1975) *Protagora. Sofist*, Zagreb: Naprijed.
- Радојчић, С. (2010) образовање као облик херменеутичког искуства, *Норма* 15 (1), Сомбор: Педагошки факултет, стр. 9–16.
- Smith, R. A. (2005) Aesthetic Education: Questions and Issues, *Arts Education Policy Review* 106 (3), London: Routledge, pp. 19–34.
- Шилер, Ф. (1967) *О лепом*, Београд: Култура.
- Жунић, Д. (2007) Естетика – теорија естетске културе, *Теме* 31 (3), Ниш: Универзитет у Нишу, стр. 549–574.
- Road Map for Arts Education*, UNESCO, 2006, 10.01.2014., [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf)

---

# САША РАДОЈЧИЋ

---

Saša Radojčić  
University of Arts, Faculty of Fine Arts, Belgrade

## EDUCATION AND ART VALUES

### Abstract

This paper discusses the value orientation of education through historical analogy between the reduction of education to *techne* into sophistic movement in ancient Greece, and the demands of the current educational reform. This raises the question of whether art today may be the carrier of values that lead orientation of education. Relation of art and education are considered in three forms: as art in education, education for art, and artistic education.

**Key words:** *art, artist, education, artistic education, aesthetic experience*

