

## UMJETNIČKI POTICAJI KROZ PROCES ODGOJA I OBRAZOVANJA

*"...Umjetnost postoji da bi ponovo uspostavila osjetljivost i želju za životom"*  
Viktor Shklovsky

**BRANIMIR MENDEŠ**  
**HICELA IVON**  
Filozofski fakultet u Splitu  
**DUNJA PIVAC**  
Umjetnička akademija u Splitu

UDK: 37.036  
Pregledni članak  
*Review article*

Primljeno  
: 2012-2-20

*Received*

### **SAŽETAK**

*U prilogu se, s različitih motrišta, promišlja o estetskim poticajima pojedinih umjetnosti tijekom procesa odgoja i obrazovanja. Ukazuje se na važnost umjetničkog odgoja i obrazovanja na različitim razinama odgojno-obrazovnog sustava.*

*Ističe se kako su različite pedagoške koncepcije tijekom povijesnog razvoja usmjeravale pozornost na razvoj umjetničkog odgoja i obrazovanja.*

*Obrazlaže se kako je dječja stvaralačka igra per se estetska, umjetnička vrijednost, koju stoga treba podržavati, sustavno promatrati i vrijednovati.*

*Promišlja se i o mogućnostima poticanja estetskog senzibiliteta djece osnovnoškolske dobi kroz različite kreativne vizualno-likovne aktivnosti. Važnost tih estetskih aktivnosti promišljamo, posebice, s motrišta intrasubjektivnog odnosno emocionalnog. To ističemo kao ishodište i proces u odgoju i obrazovanju likovnog govora i likovnog stvaralaštva pojedinca.*

**KLJUČNE RIJEČI:** *dijete, umjetnički odgoj, povijesni razvoj umjetničkog odgoja, stvaralačka dječja igra, vizualno-likovne umjetnosti*

### **UMJETNIČKI SADRŽAJI U ODGOJU I OBRAZOVANJU – POVIJESNI PREGLED**

Umjetnički sadržaji bitna su dimenzija odgojnih utjecaja na cjeloviti razvoj djeteta. Potrebu za lijepim već je pokazivao i prvobitni čovjek ukrašavanjem svojih nastambi. "Ljepota je postala bitni kriterij ljudskog vrednovanja predmeta, pojava, međuljudskih odnosa, umjetničkih produkata i svega što nas okružuje" (Vukasović, 1994: 145). Na nužnost uključivanja

umjetničkih sadržaja u proces odgoja i obrazovanja ukazali su još brojni antički mislioci. Umjetnički odgoj pojavio se u antičko doba, a prisutan je u odgojnim nastojanjima do današnjih dana. U atenskom odgojnom sustavu njegovale su se različite umjetničke discipline: govorništvo, glazbeno izražavanje – pjevanje i sviranje na kitari i liri, likovno izražavanje – slikanje i modeliranje. U tzv. palestrama i gimnazijama poticala se skladnost pokreta i ljepota tijela (uz tjelesno vježbanje), a u filozofskim školama proučavao se doživljaj lijepog. Atenski odgoj sadržan je u pojmu kalokagatija: težnja za ljepotom i dobrotom. U učenjima antičkih filozofa prisutne su ideje vezane za važnost lijepog u odgoju. Na tu je činjenicu prvi upozorio Platon. U svojim pogledima zastupa mišljenje prema kojem estetski senzibilitet djeluje na etičku dimenziju ličnosti i potiče dobrotu te tako omogućuje postizanje unutrašnjeg sklada ličnosti pojedinca. Pozitivan stav prema umjetničkim sadržajima u odgoju izrazio je i Aristotel. Prema njegovu shvaćanju, prisutnost umjetnosti u odgoju doprinosi razvoju cjelovite ličnosti odnosno umjetnički odgoj nužno usmjerava pojedinca na mogućnosti izbora dobrog i razlikovanja dobrog od lošeg u svijetu koji ga okružuje. S vremenom se helenistička kultura širi na zapad. Bogatstvo rimske države privuklo je mnoge antičke mislioce i umjetnike. U različitim rimskim školama koje su namijenjene odgoju činovnika koji će sutra imati kompetencije za upravljanje državom, naglasak je bio na intelektualnom odgoju. Međutim, u tim su školama u nešto manjoj mjeri bili zastupljeni i umjetnički sadržaji: njegovanje govorničkih umijeća, proučavanje djela grčke književnosti te grčke kulture. Iako srednji vijek donosi brojne pedagoške ideje u kojem umjetnički odgoj nema mjesto koje mu pripada, neki tragovi umjetničkog odgoja mogu se ipak prepoznati u pojedinim odgojnim sustavima. U različitim vjerskim školama koje se otvaraju u srednjem vijeku njeguju se likovni i glazbeni izraz u funkciji vjerskog obreda. Glazba, lirika i arhitektura trebali su na odgovarajući način – dekoriranjem crkvenih objekata i veličanjem vjerskih obreda – poslužiti religijskim naučavanjima. Elementi umjetničkog odgoja mogu se prepoznati i u tadašnjim viteškim školama (sviranje na harfi, lirika i dr.). Umjetnički sadržaji odgoja koji su prisutni u srednjovjekovnim odgojnim koncepcijama podređeni su vjerskim obredima. U ovom su se razdoblju uz crkvene škole razvile i svjetovne škole sa svojim specifičnim potrebama. Odgoj u tim školama bio je u funkciji stjecanja kompetencija potrebnih plemiću – osvajaču i pripadniku dvorskog života. Svi odgojni sadržaji u toj odgojnoj koncepciji bili su podređeni poticanju tjelesnog razvoja i razvijanju vojničkih kompetencija. U jednoj manjoj mjeri taj je odgoj sadržavao i neke elemente umjetničkih sadržaja, prije svega u djevojaka. S umjetničkim odgojnim sadržajima polaznici tih škola usmjeravali su se prema vidovima pojedinih obrazaca života u društvu. Odgoj djece obrtnika i trgovaca odvijao se u školama koje su otvarali razni cehovi i trgovačka udruženja. Specifičnost je ovih škola što su bile lišene svih umjetničkih sadržaja odgoja. Humanizam i renesansa označavaju veliki

preokret u društvu, pa tako i u odgojnom sustavu. U školama se proučavaju antička kultura i umjetnost. Različite forme umjetničkog izražavanja i stvaranja (slikarstvo, kiparstvo, književnost, glazba, pokret, odijevanje i dr.) ovom razdoblju daju poseban pečat. Sve je to imalo snažan utjecaj na afirmaciju lijepoga u odgoju. U ovom se razdoblju otvara posebna škola nazvana Kuća radosti (Vittorino da Feltre) u kojoj umjetnost prožima cjelokupni odgojni proces. U toj se odgojnoj koncepciji traži da škola budi radost života kroz različite umjetničke sadržaje (ukrašavanje zidova, naglasak na lijepom u izvođenju pokreta, upoznavanje i analiza djela likovne umjetnosti i dr.). Na potrebu za umjetničkim sadržajima u odgoju ukazali su i predstavnici njemačkog klasicizma u sedamnaestom stoljeću. F. Schiller u tom je kontekstu napisao značajnu raspravu o estetskom odgoju. Filozof A. Comte umjetnost smatra najkompletnijim izrazom ljudskog duha. Na veliku važnost umjetničkog odgoja ukazao je i J. Herbart koji ga vezuje uz etički odgoj i potrebom za razvijanjem različitih interesa. Krajem devetnaestog stoljeća na pedagošku scenu je nastupio Pokret za umjetnički odgoj. "Osnovna je težnja pokreta bila "odgoj za umjetnost pomoću umjetnosti", razvijanje u mladih osjećaja za lijepo i smisla za stvaranje lijepog" (Jakopović, 1984: 19). Pokret koji je nastao u Engleskoj, proširio se u Njemačku, a zatim i u druge europske zemlje. Odjeka je imao i u našim krajevima. Ideje Pokreta za umjetnički odgoj svoje su mjesto našle u različitim nastavnim predmetima (doživljaj i dramatizacija teksta u nastavi materinskog jezika, slobodno crtanje u nastavi crtanja, ljepota u izvođenju oblika u ručnom radu, sklad pokreta u gimnastici i dr.). Posebnu pozornost umjetničkom odgoju posvećuju različite alternativne koncepcije odgoja i obrazovanja: Montessori, Agazzi, Waldorf i Reggio. Umjetničko izražavanje i stvaranje u kontekstu različitih pedagoških koncepcija odgoja i obrazovanja smatra se bitnom sastavnicom utjecaja na cjeloviti razvoj djeteta predškolske dobi. Uvidom u suvremene nacionalne kurikule različitih zemalja vidljivo je da svi potiču i umjetničku senzibilizaciju odgajnika.

## **DJEČJA STVARALAČKA IGRA KAO ESTETSKA, UMJETNIČKA KATEGORIJA**

Stvaralaštvo je općenita, djetetu imanentna tendencija razvoja jer u njega postoji prirodni interes za okolinu, za njenim istraživanjem i otkrivanjem te stvaralačkom preradom iskustva. Kreativno ponašanje se definira u sklopu divergentnih procesa mišljenja koje implicira izvornost i različitost u nalaženju različitih odgovora na istu situaciju, a ne točnost i uniformnost. Upravo igra omogućuje stvaralačku preradu objektivnog i realnog. U njoj dijete fleksibilno organizira poznate dijelove na nov i izvoran način (Šagud, 2002, str. 35), što je i bit umjetničke aktivnosti.

Davno je Lascaris (1928, u: Mitrović, 1969) u igri otkrila ludički princip, formu i simbole karakteristične za umjetničko stvaranje te utvrdila da dječja igra ima elemente koji joj daju obilježje estetske i umjetničke aktivnosti. Djeca od 3. do 7. godine, ističu Piaget i Chateau (1954, u: Mitrović, 1969), pokazuju velike naklonosti kao što su: crtanje, građenje, modeliranje, pjevanje i dramsko predstavljanje, nazivajući ih slobodnim izražavanjem, samoizražavanjem, simboličkom igrom ili estetskim aktivnostima (isto, str. 46).

Rana manifestacija tih (kreativnih, estetskih) aktivnosti, prema Piagetovom mišljenju (u: Mitrović, str. 48), uvjetovana je unutrašnjim potrebama djeteta da dovede u sklad svoje inherentne tendencije i da izrazi svoju individualnu stvarnost. Te aktivnosti Piaget tretira kao niz djetetovih nastojanja da zadovolji svoje unutarnje potrebe, svoj individualni život s određenim interesima, željama, radostima i uzbuđenjima. One u biti predstavljaju samoizražavanje i prve stvaralačke ekspresije koje potpomažu sazrijevanje i pridonose uspostavljanju kontakta djeteta sa stvarnošću, omogućavaju da dječje "ja" ne ostane zatvoreno, već da se izrazi na konkretan i realan način. Tim aktivnostima Piaget daje fundamentalni značaj, jer su one važne za razvoj dječjeg shvaćanja svijeta i njegove konceptualne misli.

Obilježje auteličnosti igre – da igra posjeduje vlastite izvore motivacije, da je proces igre važniji od njena ishoda, da sredstva u igri dominiraju nad ciljevima, te da su u igri odsutni pragmatični ciljevi (Matejić 1978, u: Duran 2001) – upućuje na stvaralačke potencijale igre.

Igra se naime javlja bez neposredne praktične svrhe ili koristi; ona se igra iz same radosti igranja i sve drugo što je izvana želi odrediti, ograničiti (voditi), ometa njezinu slobodu. "Dijete se igra da bi se igralo, kao i u umjetnosti - svrha bez svrhe, ostvarenje koje teži jedino da ostvari sebe", ističe Nola (1980, str. 83). I upravo igra, drži spomenuta Nola, "ta velika i neiscrpna snaga nastajanja i opstajanja djeteta, a i svijeta uopće ('kozmička igra'), možda nam može pomoći da uočimo i lakše uspostavimo veze između svijeta djeteta i svijeta umjetnosti" (isto). Mislim, kaže ona, "ne može se ulaziti u svijet umjetnosti, a posebno u sam stvaralački čin, bez svojevrstne draži same igre, neponovljene, uvijek nove, a isto tako u svijet djeteta od kojeg je igra nedjeljiva, istina, bitak sam po sebi, ali i bitak djeteta" (isto, str. 84).

Poznato je koliko se dijete može kistom, riječju, lutkom, 'osjećajem za ljepotu' vinuti u najviše slojeve kreativne igre "tako da mnogi znanstvenici i umjetnici kao Dostojevski, Winnicot, Tartaglia i dr. pitaju nije li to već umjetnost, umjetnička igra" (isto, str. 84). Dječja igra ima dakle u svome biću jednu bitnu značajku umjetnosti: ona nije kopija života, kao što to nije ni umjetnost. I umjetnost je jedna vrsta igre u odnosu na realan život, navodi Pražić (u: Nola, 1980, str. 84). Slično obrazlaže i Bateson (u Bretherton, 1984), te kaže da igra najčešće nije pokušaj vjerne rekonstrukcije, već proces u kojem dijete sastavlja nove 'mape' i preobražava stare. U simboličkoj igri, primjerice,

dijete na individualan i specifičan način rješava probleme, primjenjuje i varira raznovrsne tipove ponašanja, stavlja se u nove i neobične kontekste u kojima se koristi poznatim obrascima i tako ih vrjednuje, mijenja i njima ovladava. U tom smislu, Brainerd (1982, u Šagud, 2002) je igru nazvao 'eksperimentalnim' medijem.

U dječjoj kreativnoj igri dakle, jednako kao i u umjetnosti, dolazi do novih tvorba, preokreta, "novih kombinacija, pravila upotrebe, dopunjavanja, dorađivanja i provjeravanja" (Miljak, 1996; 37), riječju, igra dolazi do "savršenstva". U tom procesu "traganja za savršenstvom", i dijete i umjetnik su "uronjeni" svim svojim bićem, pokazuju da su koncentrirani, a to im pomaže da igra može prijeći u svoj viši stadij – u kreativan čin. U djeteta ćemo to stanje prepoznati i preko nekih vanjskih, tjelesnih znakova (znojenje ruku, ubrzano kucanje srca, plaženje jezika i sl.), što sve upućuje na njegovu potpunu angažiranost. To stanje duboke koncentriranosti u igri (na koje je davno upozorila M. Montessori) mogli bismo usporediti s "flow doživljajem" kod odraslih o kojem piše sociolog Csikszentmihalyi (1987., u: Barth, 2004.). "Flow" znači optimalno stanje ljudskog iskustva kao dinamičko iskustvo zadovoljstva, ispunjenosti, radosti, kreativnosti, potpuno sudjelovanje u aktivnosti (igri). Iznad svega je važno da nagrada leži u samoj radnji i ne treba biti potvrđena preko neke vanjske forme. Igra nije radi nekog budućeg blaženstva, ona je u sebi već sreća, navodi Fink (u: Duran, 2001; 16).

U dječjoj igri, kao i u procesu umjetničkog stvaranja odraslih, stoje naime isti psihički (emocionalni) procesi. Ali, dijete ima prednosti ispred umjetnika, obrazlaže Winnicott (u: Supek 1987.), jer stvari "vidi kao prvi put", bez ikakva napora, sasvim spontano i intenzivno. Primjerice, kaže on, "slikar Matisse se drži impresionističkog pravila – valja crtati utisak koji predmet ostavlja na nas, a ne sam predmet, ali on ga nastoji postići pomoću predmeta i posebnim naporom apstrahiranja od predmeta, tako da je u njega stvaranje poduži proces razrađivanja" (Supek, str. 60). Međutim, dijete svoj stvaralački postupak ostvaruje kao igru, bez napora i bez posebne elaboracije, doduše ne bez ikakve elaboracije, ali svakako, bez neke mukotrpnije elaboracije" (isto, str. 61). "Umjetnik je koji put osuđen čekati inspiraciju, a djetetu inspiracija dolazi trenutno, ako je potaknuto na nju izvana, ili iznutra" (isto, str. 61).

I Vigotski (1975.) upućuje na to da su za dijete umjetnost i igra psihički srodne aktivnosti ili procesi. "Česti vid dječje umjetnosti vrlo je blizak igri – u igrama riječima, ritmovima, glasovima..., dijete izražava težnju da sebi stvori jedan izokrenuti svijet kako bi se na taj način pouzdanije uvjerilo u zakone koji vladaju stvarnim svijetom. To u igri pojačava (a ne slabi) u djetetu osjećaj stvarnosti" (Vigotski, 1975, 326). Drugim riječima, dječja igra je "mjesto" obrade imaginarnih odnosa, mogućnost za konstruiranje odnosa u odnosu na realnost, razrada scenarija i oblika koji evociraju probleme i traže rješenja, a to je sve vrlo blisko umjetničkim aktivnostima. Dijete nije umjetnik u smislu kako

to društvo definira, ali je kroz igru nositelj prakse koja ima zajedničke dodirne točke s umjetnošću, bez sumnje zato što je i umjetnost praksa vezana za svakodnevni život.

Dijete će "umjetnički živjeti" ako "svakodnevno živi u nemirnoj, živoj, spontanoj nevinosti i ljepoti igre, koja će ga možda dovesti i do umjetničkog izričaja", kaže Nola (1980, str. 81). Na nama je da ju omogućimo nudeći djetetu bogato i inspirativno okruženje, da ju suptilno potičemo, promatramo i vrjednujemo u opisima "djetetove emocionalne uživljenosti, (uronjenosti) u nju dok stvara i izražava osjećaj čuđenja s kojim prolazi kroz svoja otkrića" (Malaguzzi, 1997., str. 42). Moramo naime, ponajprije razmišljati kako prirediti povoljan pedagoški kontekst u kojem dijete ima osjećaj pripadnosti zbog onoga što doživljava i onoga na što ga navodimo, jer su to moguće osnove njegova kasnijeg (autentičnog) estetskog, umjetničkog stava, a u nekih i pravoga umjetničkog izraza. Naša je uloga pritom da taj "intiman", suptilan proces djetetova stvaranja kroz igru ne poremetimo, da o njemu ne sudimo, već da ga pokušavamo razumjeti. Čin interpretacije tog procesa postaje naš osnovni kriterij vrjednovanja umjetničkog u igri.

Jer, kaže Hayman (1980): "Umjetnost je prirodan ljudski jezik i sva se ljudska bića rađaju s kreativnim sposobnostima. Način na koji se ti urođeni 'talenti' usmjeravaju, razvijaju ili inhibiraju ovisi o najranijem odgojno-obrazovnom i društveno-kulturnom iskustvu djeteta" (isto, str. 52). Riječju, kad obraćamo pažnju djetetu, njegovim potrebama, interesima, problemima i potencijalima njegova razvitka, što za dijete rane dobi omogućuje igra, unosimo u život svakog djeteta veliki dar umjetnosti.

Glede motrišta o kojem je riječ u ovom dijelu, zaključit ćemo riječima spomenutog Haymana: "Ako nam je stalo do naše budućnosti, ako želimo da ova planeta bude bolja za život, ako nam je stalo do kvalitete života ljudi na planeti, onda moramo shvatiti da umjetnost igra presudnu ulogu u životima svih pojedinaca i kultura" (Hayman, 1980, str. 51).

## **MOGUĆNOSTI I ZNAČAJ POTICANJA ESTETSKOG SENZIBILITETA DJECE OSNOVNOŠKOLSKE DOBI KROZ VIZUALNO-LIKOVNE AKTIVNOSTI**

Na estetski senzibilitet djece/učenika potrebno je utjecati planski i kontinuirano na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava (obrazovnim ciklusima) kako bi se on poticao i razvijao. Tijekom druge polovice prošlog stoljeća to je naglašavao i veliki povjesničar, teoretičar i kritičar umjetnosti H. Read (prema Spajić, 1989, 41), koji estetski odgoj "shvaća vrlo kompleksno jer je usmjeren na očuvanje prirodnog intenziteta svih oblika percepcije i osjeta, koordinaciju različitih oblika osjeta i percepcije međusobno i u odnosu na

okolinu, ekspresiju osjećaja i mentalnih iskustava u komunikabilnoj formi. Stoga estetski odgoj, prema njemu, mora obuhvatiti sljedeće aspekte odgoja: vizualni odgoj (odgoj oka za dizajn), plastički odgoj (odgoj dodira kroz dizajn), glazbeni odgoj (odgoj uha kroz glazbu i ritmiku), kinetički odgoj (odgoj mišića kroz ples i ritmiku), verbalni odgoj (odgoj govora kroz poeziju i dramu) i konstruktivni odgoj (odgoj misli kroz sposobnosti i vještine)". Iz Readova širokog shvaćanja umjetnosti proizlazi da bi umjetnički odgoj i obrazovanje trebali dobiti središnje mjesto u odgojnoobrazovnoj politici i u nastavnim planovima većine zemalja, pogotovo ukoliko prihvatimo da je svrha odgoja i obrazovanja pomoći djeci i mladima u procesu učenja te zdravog i uspješnog odrastanja (Turković, 2001).

U djece osnovnoškolske dobi, jedno od polja unutar umjetničkog područja kod kojeg je takav utjecaj moguć pružaju vizualne umjetnosti i dizajn (NOK, 2010), tj. nastavni predmet likovna kultura. Nacionalni okvirni kurikulum (2010), temeljni i strateški dokument naše zemlje na kojem se bazira opći odgoj i obrazovanje na različitim razinama, određuje specifične odgojno-obrazovne ciljeve unutar polja vizualnih umjetnosti i dizajna te sukladne obrazovnim ciklusima. Spomenuti specifični ciljevi grupirani su unutar odgojno-obrazovnih razvojnih razdoblja učenika i odnose se na: opažanje, doživljavanje i imenovanje vizualnih elemenata i kompozicijskih odnosa, razvijanje vještina i ovladavanje likovnim tehnikama, stvaranje i izražavanje vizualnim jezikom, promišljanje likovnih umjetnosti i dizajna i vrjednovanje učeničkih likovnih radova te komunikaciju i socijalizaciju vizualnom umjetnošću, dizajnom i likovnim stvaralaštvom (NOK, 2010). Iz ovakve usmjerenosti odgojno-obrazovnih ciljeva, unutar područja vizualnih umjetnosti i dizajna, moglo bi se zaključiti da su autori odgojno-obrazovne strategije u navedenom području pokušali "pomiriti" različite aktualne koncepcije vizualno-likovnog odgoja i obrazovanja prisutne u svijetu. Među suvremenim koncepcijama vizualno-likovnog odgoja i obrazovanja posebno ističemo: koncepciju koja koristi spoznaje iz različitih znanstvenih i umjetničkih disciplina (teorije umjetnosti, povijesti umjetnosti, estetike, različitih grana likovnih umjetnosti...) kako bi učenike osposobila za što kompetentniju komunikaciju s umjetničkim djelima (discipline-based art education), koncepciju koja se fokusira na upotrebu umjetnosti za promoviranje i razumijevanje cjelokupne vizualne kulture i umjetničke i popularne (visual culture) te koncepciju koja zagovara poticanje kreativnosti pojedinca putem umjetnosti (creative self-expression) (Eisner, 2002).

S obzirom na široko postavljene odgojno-obrazovne ciljeve u području vizualnih umjetnosti i dizajna, a što uvažava i aktualni Nastavni plan i program likovne kulture, u kojem se navodi da "ciljevi nastave likovne kulture obuhvaćaju brojne elemente, od poticanja psihomotoričnog razvitka, preko mašte, intelektualnog razvitka do estetičke osjetljivosti i emocija" (PIP, 2006,

51), potrebno je pronalaziti prikladne metodičke pristupe kojima ćemo poticati i razvijati, osim spoznajnih, i emocionalne aspekte učenikove ličnosti.

U osmišljavanju najprikladnijih metodičkih pristupa u nastavi likovne kulture usmjerenoj na učenika nezaobilazan i temeljni dio čine različite kreativne likovne igre i kreativne likovno-vizualne aktivnosti kojih su sudionici i (su)stvaraoci učenici. Njihov značaj ogleda se, poglavito, u: mogućnosti improvizacije kojom učenik spoznaje, umjesto mehaničke rutine učenja; poticanju i vježbanju imaginacije (upravo u području umjetnosti djeci je, kao i umjetnicima, dopušteno izraziti "iskrivljenu stvarnost", stvarajući stvari "veće od života", ili rekontekstualizirati stvarnost, ma kakva bila, čime ona, paradoksalno, postaje jasnijom); razvoju percepcije; likovnom izražavanju doživljaja i osobnih iskustava (transformaciji iskustva i doživljaja iz nevizualne u vizualnu formu); mogućnosti alternativne (vizualne) komunikacije; korištenju likovnih materijala kao medija s kojima je moguće izraziti doživljaj i (ili) misao, odnosno analizirajući ih ili zamišljajući misli (materijali postaju mediji kada su u službi medijacije, tj. prijenosa misli, poruke, doživljaja, odnosno kada imaju intenciju); najčešće intrinzičnoj motivaciji čija je posljedica osjećaj radosti i zadovoljstva stvaranja.

U suvremeno koncipiranoj nastavi likovne kulture, inicijator različitih kreativnih likovnih igara i kreativnih likovno-vizualnih aktivnosti trebao bi biti učitelj likovne kulture koji, prema A. Barathu (1992), uči djecu i mlade kako promatrati (spoznavati osobno okruženje); kako osjećati (suživjeti s osobnim okruženjem); kako komunicirati (dijeliti spoznaje i osjećanja s drugima iz najbliže okoline); kako uočavati osobne probleme i obogatiti strategije za njihova rješenja; kako planirati, "skicirati" i konačno ostvariti svoje "vizije svijeta" (estetske probleme) kroz umjetnički, likovni sadržaj; kako vrjednovati vlastiti odnosno tuđi likovni izražaj, usvajanjem nekih elementarnih kriterija društvene komunikacije (s razrednom zajednicom).

U ovom radu, važnost različitih kreativnih likovnih igara i kreativnih likovno-vizualnih aktivnosti kao specifičnih estetskih aktivnosti kojima u konačnici potičemo dječji estetski senzibilitet djece/učenika promišljali smo, posebice, s intrasubjektivnog odnosno emocionalnog motrišta, jer smatramo da je zbog svega navedenog upravo ono ishodište i proces u odgoju i obrazovanju likovnog govora te likovnog stvaralaštva pojedinca. Kreativne likovne igre i likovno-vizualne aktivnosti omogućavaju razvoj intuicije i intelekta učenika te izražavanje i potencijalno uviđanje njihovih emocija, dopuštajući djetetu/učeniku da spoznaje, osvještava i razvija svoje stvaralačke potencijale koji uključuju intuitivnu percepciju i intelektualnu analizu. Na podjednak značaj intuitivne percepcije i intelektualne analize u procesu odgoja i obrazovanja ukazivao je psiholog, filozof i teoretičar umjetnosti R. Arnheim (2008, 23, 39 i 40) ističući: "...da postoje odgojitelji koji zapostavljaju ili čak preziru intuiciju(...) Uvjereni su, nadalje, da se glavne discipline učenja



zasnivaju isključivo na smišljenim intelektualnim radnjama, dok je intuicija rezervirana za vizualne i izvođačke umjetnosti, poeziju, ili muziku.(...) Posljedica je da se u planiranju školskog programa 'teški' programi razlikuju od 'lakših', zbog čega se umjetnostima daje neprikladno mjesto.(...) Ljudski je um opremljen s dva spoznajna postupka, intuitivnom percepcijom i intelektualnom analizom. Te dvije sposobnosti jednako su vrijedne i jednako neophodne. (...) Intuicija i intelekt ne djeluju odvojeno nego gotovo u svakom slučaju zahtijevaju međusobnu suradnju. Zapostaviti jednu na račun druge, ili ih držati odvojene tijekom obrazovanja, znači osakatiti umove koje pokušavamo njegovati".

A upravo umjetničko područje pruža iznimne mogućnosti za uspostavljanje optimalnog balansa između intuitivne i intelektualne spoznaje kao nadopunjujućih načina ljudskog razumijevanja života te razvoja estetskog senzibiliteta prema odgonetavanju umjetničkih i prirodnih fenomena.

## ZAKLJUČAK

Danas se sve više propituju iskustva u odgoju i obrazovanju koja naglašavaju duhovne i intelektualne moći odgajnika u njegovom rastu prema stvaralačkoj ličnosti. Još od antičkih dana pa sve do danas (u suvremenim nacionalnim kurikulumima i različitim koncepcijama odgoja i obrazovanja) ističe se stav da umjetnost, kao disciplina mašte i uma, postane trajni poticaj tijekom procesa odgoja i obrazovanja. Time se označava stupanj "estetskog kapitala" koji povratno kod odgajnika razvija estetski doživljaj, otvaranje prema svijetu te primalački kapacitet za jedan puniji i humaniji život.

S umjetnošću i umjetničkom senzibilizacijom odgajnika, koji znače odgojni proces, treba započeti već u predškolskoj dobi. Igra - osnovni izraz, djetetov bitak u ranoj i predškolskoj dobi, pokretačka je energija za razvoj misli i spoznaja, koje u sinergiji s djetetovom aktivnošću potiču stvaralaštvo. U tom procesu 'stvaranja stvaralaštva' tijekom igre, dijete otkriva i usvaja osnovne etičke vrijednosti te osobine i svojstva umjetničkog govora. Umjetnost je uprisutnjena u dječje stvaralaštvo koje ovisi o igri, "potaknutoj i motiviranoj osjetljivošću za *ljepotu*" (Kelava, 2006). Istovremenost, igranja, stvaranja i događanja fikcije u igri potiče razvoj djetetova kreativnog mišljenja i njegove osobnosti na estetskoj, emocionalnoj i etičkoj razini, ističe Hamre (2004, str. 10). Stoga se moraju osigurati uvjeti za djetetovu stvaralačku igru, ponajprije u našem odnosu prema njoj - da ju osmišljavamo prema dječjim interesima, da se veselimo s njima dok se igraju (stvaraju), da ih ohrabrujemo i mudro slijedimo.

U osnovnoj školi, u području likovne kulture, odnosno kroz kreativne likovne igre i likovno-vizualne aktivnosti u tom području, pružaju se mogućnosti za razvoj učeničke intuicije i intelekta, za izražavanje i razvoj

njihovih stvaralačkih potencijala. U likovnoj kulturi, kao i u drugim umjetničkim područjima u školi, pružaju se iznimne mogućnosti za uspostavljanje optimalnog balansa između intuitivne i intelektualne spoznaje te razvoja estetskog senzibiliteta prema otkrivanju umjetničkih i prirodnih fenomena.

Zaključit ćemo riječima Haymana (1980, str. 52): "Shvatimo li umjetnost kao 'prirodni ljudski jezik', tada ga možda treba podučavati kao jezik, kao 'živi jezik'. To znači, obrazlaže dalje on, kod djeteta treba što prije razvijati spontanu i prirodnu ljubav prema "jeziku umjetnosti" pomoću asocijacija, slobode i poticanja izražavanja, vodeći pritom računa o interesima, potrebama, problemima i potencijalima svakog djeteta/učenika. Jer, parafrazirajući riječi Haymana, ako u život svakog djeteta unesimo veliki dar umjetnosti, osiguravamo budućnost za sve nas. (isto, str. 55).

## LITERATURA

- Arnheim, R. (2008). *Novi eseji o psihologiji umjetnosti*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Barath, A. (1992). *Kako pomoći djeci u ratu (i poslije) kroz likovnu kulturu/Kratki priručnik za odgajatelje i nastavnike*. U A. Barath i V. Matulić (ur.), *Projekt: Psihološko-pedagoška pomoć učenicima stradalim u ratu/Zbirka tekstova i radnih materijala Tuheljske toplice 19.-24. listopada 1992.* (str. 1-42). Zagreb: Ministarstvo prosvjete, kulture i športa Republike Hrvatske – Zavod za školstvo, Katedra za zdravstvenu psihologiju Medicinskog fakulteta u Zagrebu i Regionalni ured UNICEF-a u Zagrebu.
- Barth, B., M. (2004). *Razumjeti što djeca razumiju*. Zagreb: Profil akademija.
- Bretherton, I. (1984). *Symbolic play*, London: Academic Press.
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*, 2. prošireno izdanje, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven/London: Yale University Press.
- Hamre, I. (2004). *Proces učenja u kazalištu paradoksa. Lutka...divnog li čuda!* Zagreb: UNIMA, MČUK, (str. 7-21).
- Hayman, A. (1980). *Umjetnost – prirodan ljudski jezik. Djeca i svijet*. Šibenik: Jugoslavenski festival djeteta (str. 51-56).
- Jakopović, S. (1984). *Pokret radne škole u Hrvatskoj*, Zagreb: Školske novine.
- Kelava, M. (2006). *Od poetskog doživljaja do likovno osmišljene stvaralačke igre*. U: Kišević, E.: *Majka Bajama i bura Zmijokrila. Poetski doživljaj u likovno-stvaralačkoj igri. Metodčki priručnik*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga, (72-84).

- Malaguzzi, L. (1997). History, Ideas and Basic Philosophi – An Intervju with Lella Gandini, u: Edwards, C. P. Gandini, L. Forman, G., The Hundred languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advenced reflections, London: Ablex Publishing Corporation (49-97).
- Malić, J. i Mužić, V. (1990). Pedagogija, Zagreb: Školska knjiga.
- Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
- NOK (2010). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Mitrović, D. (1969). Savremeni problemi estetskog vaspitanja. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke republike Srbije.
- Nola, D. (1980). Dijete – igra – stvaralaštvo – umjetnost. Djeca i svijet. Šibenik: Jugoslavenski festival djeteta, 1980. (str. 81-86).
- PIP (2006). Nastavni plan i program za osnovnu školu. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Spajić, V. (1989). Vrednovanje likovnog djela/Pristup pedagogiji umjetnosti. Zagreb: Školske novine.
- Supek, R. (1987). O kreativnosti djece. Dijete i kreativnost. Zagreb: Globus, str. 17-64.
- Šagud, M. (2002). Odajatelj u dječjoj igri. Zagreb: Školske novine.
- Turković, V. (2001). Moć slike u obrazovanju. U R. Ivančević i V. Turković (ur.), Vizualna kultura i likovno obrazovanje (str. 63-76). Zagreb: Hrvatsko vijeće međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti (InSEA).
- Vigotski, L. (1975). Umjetnost i život. Psihologija umjetnosti, Beograd: Nolit (str. 301-329).
- Vukasović, A. (1994). Pedagogija, Zagreb: Alfa.
- Zaninović, M. (1988). Opća povijest pedagogije, Zagreb: Školska knjiga.

## ***ART STIMULI THROUGH THE PROCESS OF EDUCATION***

### ***ABSTRACT***

*Taking into consideration various points of view the paper discusses aesthetic stimuli of particular arts during the process of education. Special attention has been given to the importance of the art education at different levels of the educational system.*

*The introductory part elaborates various teaching conceptions of the art education within the framework of the historical development.*

*In the second part of the paper children's creative play is considered as an aesthetic art category.*

*The third part of the paper discusses the possibilities for fostering primary school children's aesthetic sensitivity through diversified creative visual-art activities. The importance of these aesthetic activities is paid special attention from the point of view of the intrasubjective, i.e. emotional. The authors emphasize this as a starting point and a process in an individual's education in the area of art speech and art creativity.*

**KEY WORDS:** *child, art education, art education historical development, children's creative play, visual arts*