

THE METHOD OF AESTHETIC TRANSFER AN OUTLINE OF A SPECIFIC METHOD OF VISUAL ARTS DIDACTICS

Matjaž Duh, Tomaž Zupančič

Faculty of Education, University of Maribor, Slovenia

SUMMARY

The authors of this article present the method of aesthetic transfer as a novelty and a requirement in contemporary visual arts pedagogy and didactics. In Introduction, the authors establish the meaning of teaching methods and present historical development of specific visual arts methods as a requirement in visual arts education. The central part of the article contains a detailed presentation of the method of aesthetic transfer¹, a didactic method which stresses the importance of aesthetic experience. The method of aesthetic transfer

¹ This paper mentions the following terms: art pedagogy and didactics, general and specific didactic method, and teaching methodology. There is no clear terminological difference between general and specific didactic methods, which may be due to unclearly defined boundaries between didactics and teaching methodology. In the interest of terminological clarity and any further discussions regarding this issue, we remind that in some national terminological systems (e.g., German and Slovenian) these boundaries are not clearly defined in the sense of scientific disciplines. In the Croatian national scientific system, teaching methodologies have a status of independent interdisciplines associated with the fundamental sciences / arts, while didactics is a field of pedagogy. Teaching methods can, therefore be discussed at the didactic level, as general teaching methods, but if associated with the content of teaching, i.e. teaching subjects, then these are special methods, i.e. methods that belong to the teaching methodologies of specific subjects. Naturally, this does not compromise the correlation between the teaching methodology and didactics, but clarifies the differences between them. In this context, the method of aesthetic transfer mentioned in this paper is not a general didactic method, but a special method within the teaching methodology of visual arts. For a comparison of didactics and

incorporates most of requirements of art didactics and most aspects of the implementation of art activities. The method of aesthetic transfer considers all basic premises of art didactics and art pedagogy and encompasses a specific articulation of time- and content-related activities, teaching methods and techniques, motivation techniques and evaluation methods. The main emphasis of the method of aesthetic transfer is placed on the procedures of transferring aesthetic messages contained in a work of art to the recipient, i.e. the participant in the learning process.

The article further presents the use and evaluation of the method of aesthetic transfer in visual arts practice. The success of this method, which takes children and students from the work of art to a new artistic experience, is manifested in the fact that children are in contact with art, they enrich their artistic and aesthetic development and therefore establish a positive attitude towards art, which is at the same time an incentive for their own artistic exploration.

Keywords: *method of aesthetic transfer, didactic theory, specific visual arts methods, teaching methods, visual arts education*

INTRODUCTION

Teaching methods are scientifically and experimentally proven ways of efficient communication between teachers and students in the process of transferring and acquiring knowledge and skills, developing competencies and facilitating all other personality development potentials in the teaching and learning process.

In terms of didactics, teaching methods can be explained as pathways to achieving teaching objectives which are appropriate for students, while at the same time providing optimum results in a specific study situation as a part of other didactic components and appropriate interaction. (Terhart, 1997) They relate both to the work of the teacher and the students and are directed towards communication processes in class and to sending, coding, decoding

teaching methodology see Ante Bežen: Teaching Methodology - The Science of Teaching a Subject, The Faculty of Teacher Education and Profil, Zagreb 2008. (Editors' remark)

and structuring information in the learning process. The importance of communication processes in the class is also emphasized by other authors (Poljak, 1989; Bognar and Matijević; Bežen, et al. 1993; Tomič, 2003). Didactic literature provides a variety of classifications of teaching methods, since different authors have different standards. Lavrnja says that there is probably not a single didactic problem that would represent “a more disputable and controversial issue than teaching and learning methods” (Lavrnja, 1996:67). The differences in the interpretation of teaching methods arise from different viewpoints and elements encompassed within the term teaching methods. Meyer (2005) points out that one of the conditions for quality lessons is a variety of methods. Teaching methods are an important part of visual arts education, since they show us in which way the teacher will lead students to the final objective.

SPECIFIC METHODS OF VISUAL ARTS DIDACTICS

Specific teaching methods in visual arts education are systems of work methods employed in solving specific tasks, acquiring knowledge, skills and habits with the aim of reaching the final objective as soon as possible. Specific teaching methods in visual arts education originate in basic characteristics of the aesthetic phenomenon in didactic processes. In visual arts, teachers plan and use work methods that are appropriate for achieving specific objectives in visual arts education.

The development of specific methods of visual arts didactics

In terms of international literature dealing with visual arts didactics, the article focuses on the available literature from the German speaking countries, as it was this particular literature that influenced Karlavaris, who published *Problemi učnih metod pri likovni vzgoji (Problems of Teaching Methods in Visual Arts Education)*, an article in the *Sodobna pedagogika* magazine in 1987. This was the first scientific discussion and presentation of specific teaching methods in visual arts education in the territory of former Yugoslavia. This is also the year concluding our outline of descriptions of different methods in visual arts education that are available in international literature, as it was at this time

that visual arts didactics and methodology began developing in a more intensive manner in our educational sphere.

Until 1960, visual arts didactics did not cover methods that would be considered subject-specific. Otto (1949), for example, does not specify methods for visual arts education but only stresses the emotional nature of such education. Betzler (1956) does not state any methods either but is content with describing the mastery of painting and drawing techniques and the manners of observing artwork. Pierzl (1957) was rather refined in describing how artistic education is education for a comprehensive artistic experience that should help students achieve catharsis but he did not mention methods of achieving that goal. Otto (1962) was critical in his analysis of the differences in opinion within the field dealing with visual arts education. He identified three groups: (1) the group of authors writing about children's art, the archetype of the soul, the genius within the child, etc; (2) the group of authors originating in the formal artistic sphere and writing about learning how to design, playing with different means of expression, etc.; and (3) the group of authors dealing with the problems of class work, contemporary art, analysis and methods. Strassner (1960) mentions the importance of methodology in visual arts education and in accordance with the then-established teaching methods stresses explanations and drawing on the board. Ho1ešovský (1963) does not list work methods either but uses methods in his explanations of how children should provide illustrations based on the text they have read. Otto (1964) deals with problems of visual arts didactics by speaking of methods and principles in visual arts education. He uses an artistic task to explain how visual arts methods need to be in line with the artistic task, a student's age, subject matter and motif. Weber mentions the comprehensive nature of objectives of visual arts education, similar to today's, adding that "generating possibilities and means for planning methodical and didactic steps and processes for their justification and implementation is a great task that each teacher of visual arts will face tomorrow." Weber (1964:123) Schwerdtfeger (1965) writes about the importance of the teacher's explanations in managing visual arts classes and Ebert (1967) describes the progress of work in individual methodological units dealing predominantly with guided tasks. He speaks in favour of gradual work and starting from simple and transparent tasks. Read (1968) does not discuss methods but says that good results are achieved only when the teacher and

students together establish a certain favourable climate in the classroom by employing appropriate work methods. Otto (1969) focuses more on the structure of the lesson than on the methods. He does not name the methods specifically but says that teachers are constantly in a subject-dependent dilemma whether to focus on successful or on promising methods. Heining

(1969) speaks of specific methods related to visual arts education. He classifies them into (1) methods relating to students' artistic practices and (2) methods of artistic observation. There is another group of authors who do not specifically name nor describe methods but establish that art education "today can no longer renounce methods of destruction, selection and transformation that are in a specific opposite relationship with the currently favoured methods of construction, evocation and formation" (Breyer, Otto and Wienecke, 1970:35). The mentioned methods could be classified as specific to visual arts education. Speaking of content and work methods in visual arts education, Burkhardt (1971) quotes Otto saying that the subject of the lesson are artistic processes and aesthetic objects, while he does not specifically mention work methods. On the other hand Ebert (1971) says that methods in art education depend on didactic reflection originating in didactic theory. He further states that several years of neglecting methodological problems are evident and that the profession is developing only didactics while neglecting methodology. In addition to general conditions for a quality visual arts lesson, Dausher and Seitz mention methods saying that "we need to consider which active teaching modes and methods are implemented in class" (Dausher, Seitz, 1971:121), listing more or less general didactic methods. Giffhorn (1972) takes a more critical approach in his writing about the problems of visual arts education saying that visual arts pedagogy or didactics have reached their lowest possible point. Kowalski writes about learning technologies and subject-specific methods. He says that we often forget that "visual arts lessons can be successful if the seen (reception), told (reflection) and produced (production) absolutely permeate and complete each other." (Kowalski, 1978: 189) Reich speaks critically of the polemics on visual arts didactics in Germany saying that "it was inevitable for the phase of strong didactical discussion, which is oriented towards the problems in question, to lead to the neglect of methodological viewpoints." Reich (1978:763) In his review of procedures, methods and organisational forms of visual arts lessons, Müller (1978) describes general didactic methods and applies them to visual arts education.

Kowalski (1987) uses examples of lesson plans to include methodological guidelines to be used in analysing artwork and to a lesser degree in artistic creation. Deliberating on the methodological maze in visual arts, Otto says that in “searching for the most appropriate method, a compass is a better guideline than a fine planned map from which we can decipher which roads are appropriate for which vehicles.” (Otto, 1991:14)

In our region, teaching methods that would include the specifics of visual arts education developed only gradually and relied on the guidelines available from international literature. The following is a brief chronological presentation of important individual turning points in the development of specific teaching methods in visual arts education.

Ružić (1958) listed instructions and methods for working with youth, mentioning the implementation of aesthetic discussions, the display of reproductions and visits to exhibitions. Karlavaris deliberates on the need for different methods in visual arts education saying that “teaching methods from didactics are used in visual arts education and slightly modified due to the specifics of this field.” (Karlavaris, 1963:50) In his later articles, Karlavaris points out again the necessity of developing specific methods for the needs of visual arts education. Gerlovič (1968) does not speak specifically of teaching methods but only indirectly indicates the manner of the teacher’s work. As established by Berce (1990), individual books and magazines of the time (Belamarić Sarčanin, 1969; *Likovno vaspitanje* and *Likovno vaspitanje danas* magazines; Kulenović, 1974) did not introduce any novelties in terms of methods. Karlavaris stresses the harmonisation of teaching methods with the character of visual arts education and points out that “we still have not elaborated a specific method that would correspond to the character of visual arts education.” (Karlavaris, 1974:75). Some years later, Karlavaris (1978) distinguishes between methods used in providing content from history of visual arts and in artwork evaluation and methods used in lessons dealing with practical artistic creation. Babič says that in terms of artwork observation, the most common method is that “combined of oral explanations, discussions and demonstration.” (Babič, 1978:4) Roca mainly draws upon general methods saying that with regard to the “specific nature of visual arts education, each teaching method is usually connected to one or more other methods in the same visual arts lesson.” (Roca, 1979:26) Listing teaching methods in visual arts

education, Bodulić (1982) does not introduce any novelties either. In Slovenia, teaching methods in visual arts education are covered by Berce-Golob (1983) who listed teaching methods summarised according to Poljak. Karlavaris (1986) describes the usefulness of methods from general didactics and in his article published a year later deliberates on determining possible methods for visual arts education (Karlavaris, 1987). As we consider these starting points to be an important contribution to the development of specific methods of visual arts education, we will describe them in more detail. With regard to four main characteristics of the aesthetic phenomenon in didactic processes, Karlavaris defines teaching methods in visual arts education as: "(1) the specificity of aesthetic communication, (2) the specificity of creative processes (in creation and reception), (3) the complexity of artistic appearances, functions and processes and (4) the individual subjective characteristic of artistic phenomena." (Karlavaris, 1987:181) In addition to general methods, Tanay lists visual arts methods saying that "due to the specific tasks of visual arts education, each of the listed methods performs the function of creative interpretation of content and teaching modes." (Tanay, 1988:79) In visual arts education Karlavaris (1991a) identifies the following specific methods: (1) the method of artistic and aesthetic communication (the method of aesthetic cultivation and the method of disseminating and elaborating artistic sensibility); (2) the method of researching (the method of transposing alternatives and the method of indirect incentives); (3) the method of complexity (the method of intertwining and the method of exchangeable influences); (4) the method of autonomous procedures (the method of alternatives and versions and the method of raising the awareness of artistic sensibility). In the second part, (Karlavaris, 1991b) presents individual general methods in more detail and points out the combinations of several methods continuing with the specific teaching methods in visual arts education. In presenting specific methods, Karlavaris and Berce-Golob say that "such complex methods correspond to the complex processes in visual arts education and they can be mastered partially consciously and partially intuitively." (Karlavaris, Berce-Golob, 1991:91) In her following work, Berce-Golob presents general teaching methods used in visual arts education, followed by a presentation of specific methods that are derived from "the basic characteristics of the aesthetic phenomenon in didactic processes." (Berce-Golob, 1993:110) Grgurič and Jakubin (1996) establish that different methods were shaped in the development of didactic theory and

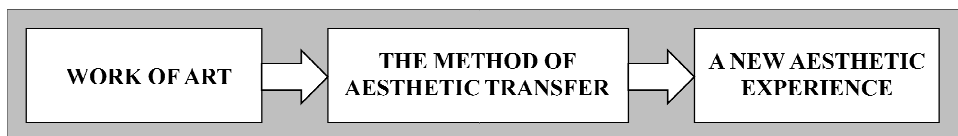
practice and they list individual general and specific methods. Zupančič (2001) does not list specific methods separately. Contemporary Slovenian literature dealing with didactics of visual arts provides a detailed description of general and specific methods in visual arts education (Duh, Zupančič 2003, Duh, 2004). Zupančič speaks of the method of conceptual art education saying that “only once an idea, which is materialised in a modern artistic manner, triggers reactions, and then we can speak of conceptual art education.” (Zupančič, 2006:29) In line with the development of pedagogy, psychology, didactics and teaching technologies, modern visual arts didactics generate modern specific methods in visual arts education. One of such methods is the method of aesthetic transfer.

THE METHOD OF AESTHETIC TRANSFER

Theoretical starting points

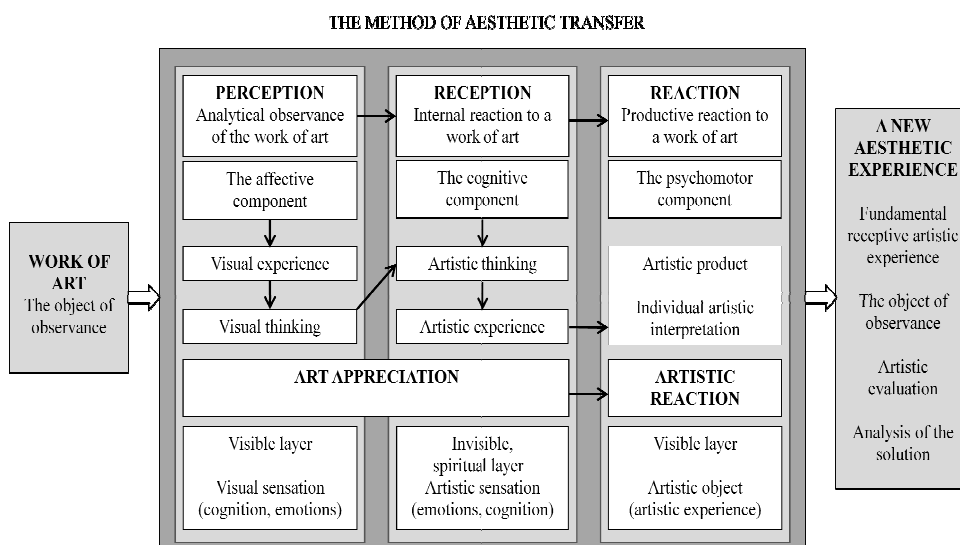
The method of aesthetic transfer ensures that reproduction and art education do not convey only informative data but also the aesthetic components of artwork. In the method of aesthetic transfer, the presentation of chosen works of art has to allow the observation of such artwork to lead to an interaction between the observer (child, student) and the artwork, whereby the sensory stimulus is tied directly to memories, experiences, emotions and associations. As interaction is a personal matter that differs from one child to another, we need to set up appropriate conditions within the group allowing children to express their personal opinions without reservation. The opinions of children differ due to personal perspectives and associations. While expressing their opinions, their perception will enhance experiences of other children. Children can react on the emotional level, the associative level and the formal intellectual level. These three types of reactions vary and differ, as they depend on the observer and the artwork. The experienced artwork can lead to an artistic reaction, which will be the individual solution of each child and will represent a new aesthetic experience.

The fundamental rule relates to the reproduction of works of art. These have to be realistic and of high quality, so that not much original information is lost in the reproduction.



Picture 1: In order for the method of aesthetic transfer to lead to a new aesthetic experience, the work of art and its presentation need to uphold the principle of quality

The structure of the method of aesthetic transfer



Picture 2: Diagram of the method of aesthetic transfer

In order for children and students to be able to enjoy art forms and to react to the presented content, they first need to notice them. It is therefore important for children who are engaged in artistic activities to adopt the technique of viewing aesthetic objects with regard to their directly visible qualities. In the method of aesthetic transfer, the mentioned processes are expanded so as to also trigger the practical artistic and creative reaction. The method of aesthetic transfer thus contains three phases:

- o perception: perception of artwork with all senses,
- o reception: putting images into words and
- o reaction: activity, productive reaction to a work of art.

Perception and reception of artwork are the first two phases of the method of aesthetic transfer. The first is directed towards children/students gaining a clear perception of the work of art, which is required for the triggering of the corresponding aesthetic experience. The second phase is directed towards perception results being expressed in words, thus becoming deliberate and internalised. The sum of art perception and reception abilities of children and students is called artistic appreciation. The method of aesthetic transfer thus originates in artistic appreciation, which is the basis for a deeply-felt emotional reaction.

In the perception of artwork, emotional response, which is an important component of appreciation and which is triggered upon contact with artwork, needs to be encouraged. Emotional response is the result of individual factors of each person and leads from visual experience to visual thinking.

In this way, when dealing with artwork, students reach into their own range of mental capacity. According to Uhlig, "in intuitive thinking, which results as the continuation of thinking bound to direct observation, children aged six to eleven find it easier to perform abstract mental operations without direct observation." (Uhlig, 2005:63) Many believe that perception of artwork is sensible only if it is appropriately explained. In conveying artwork in museums or via different media or in class, "there is the fundamental question of interaction of independent perception on the one hand and the provided explanation on the other." (Barth, 2000: 7) We believe that a premature explanation of artwork wastes the research capacity provided by the work of art. Research is reduced to the activity of the provided knowledge of the work of art and is at the most limited to searching for conformity between the heard and the seen. In this case, instruction and the processing of knowledge determine the action. Instead of generating a situation of discovery and observation that establishes a certain relation to the work of art, appreciation is guided by what had been said. We are thus dealing with speech fixation of our approach to the painting or the "victory of speech over sight" (Didi-Huberman, 1990: 24).

Reception is a "creative process of active reception of information and its processing" (Uhlig, 2004:4). It is an internal reaction to a work of art, a reflection of the experienced and received, with the cognitive and affective

component overlapping. Artistic thinking, which Butina (1997) considers a special form of productive thinking, leads to an artistic experience that will serve as the basis for artistic reaction. The process of artwork reception assumes gradual inclusion of conscious and rational components as components of appreciative abilities without abandoning emotional and spontaneous components, since the process of artistic appreciation is developed in the same manner. "The development of art appreciation is based on developing as subtle perceptions of artwork as possible. In developing perception, students get to know individual art problems thus learning to see, understand and find enjoyment in artwork." (Duh, 2004:45) While developing art appreciation, we are not trying to direct students towards remembering different data about the work of art. The goal is for students to recognise complex connections by using a few examples of artwork with individual components being so tightly interrelated that students are able to remember them. (Schütz, 2002)

The reaction, which is an individual's productive response to a work of art, represents the psychomotor component of the method of aesthetic transfer. It is conditioned by the age of children and students, their artistic knowledge and level of developed artistic competencies and skills. It depends on the field of artistic design and the chosen art technique. In this final phase of the method of aesthetic transfer, educators and teachers need to act in a manner typical of the modern understanding of art education.

Creative linking of individual phases of the method of aesthetic transfer, which is adapted to the age of children or students, may lead the participants in the educational process from a work of art to a new aesthetic experience. Applying the method of aesthetic transfer in a quality manner can beneficially affect the formation of a child or student's artistic taste.

Practical use of the method of aesthetic transfer

The children of the Opatija kindergarten learned about the artist Pablo Picasso and the diversity of his artwork in the 2008/2009 school year in a systematic manner as a part of an art education project. The project was designed as a longitudinal study in which children applied different approaches to active observation of works of art in order to relate to them, while the same artwork also served as the basis for their artistic expression. The project was

based on the principles of modern visual arts education and applied different forms of teaching. The set of didactic choices was based on a combination of different teaching methods, both general and art specific, with special emphasis on the method of aesthetic transfer. (Zupančič, Duh, 2009)

In one of the project stages, the children directly observed a number of Picasso's paintings from the Blue and Rose Period and painted their vision of the works of art. They observed the paintings and talked about them. They were partially familiar with the artwork from previous artistic activities. Through emotional experiences, the discussion moved to the more real content related to shapes, colours and the work of art as a whole. Having internalised the aesthetic side of the artwork with the awareness of why they like a specific work of art, the children moved to the reflexive part, which is the final phase of the method of aesthetic transfer. Through painting activities they consolidated the use of the art technique and the mixing of colours on higher performance levels that were still appropriate for preschool age. They used the above mentioned colour palette, they learned about the quantities in mixing darker and lighter tones, the use of the right colour thickness etc. They used different shapes of canvases, acrylic paints and paint brushes.

Verifying the success of the method of aesthetic transfer

In order to monitor the efficiency of the method of aesthetic transfer in all its phases, the qualitative methodology in educational research was applied, as it monitors the method through all its phases, from perception and reception to reaction, i.e. throughout the entire process of the creation of a work of art. An appropriate technique for collecting such data is the technique of document analysis, especially visual and written material. Peez (2006) says that photographs can be used as independent and autonomous research material but also as addition to observations, transcripts of statements (e.g. interview) or written reports by students on art or their own artwork. Natural portraits seem to be most appropriate, as the photographs show the natural position and since the persons being photographed during performing their activities are usually not aware of being photographed (Vogrinc, 2008).

METHODOLOGY

The efficiency of the method of aesthetic transfer was monitored in research (Duh, 2009) as a case study analysing and presenting individual examples of two children in a detailed and systematic manner. The study employed the idiographic approach and studied two preschool children of the Opatija kindergarten. The sample is relevant to the study, as it ensures that the required information to the posed research questions is obtained. The study focused on whether the conveyed and experienced template, the work of art by Pablo Picasso, generates similar artistic solutions in different children or if these are merely the reflection of individual art and design strategies. The study was supposed to answer the question whether works of art that a child observes, experiences and artistically recreates influence his art and design strategies or whether these are independent of motivation for creative artistic work. In other words, we were interested in finding out whether the method of aesthetic transfer, in experiencing and learning about a work of art, also provides individual artistic solutions as a reflection to it. During the process of results interpretation, photographs were analysed within the framework of objective hermeneutics working with sequence analysis. (Peez, 2006) The study verified all four criteria for establishing document quality: authenticity, credibility, meaning and appropriateness and established that the chosen photographs fully correspond to all requirements.

RESULTS AND INTERPRETATION

The study included observation two children aged between five and six sitting at the same desk next to each other. Among a number of available reproductions, both children chose the same reproduction of Picasso's *Harlequin Leaning on His Elbow*. Both children were given a canvas of the same dimensions as the work of art (which is one of the requirements of the method of aesthetic transfer). They both used the same water tray but each had his own colour tray. Regardless of the identical starting point, the children had different stories and chose different and individual art and design strategies. When asked about their choice, the first child said that he liked the colours and the second that he liked the unusually dressed figure. The visual experience as the affective component was different and unique to the children. The children

further interpreted the artistic experience and sensitivity to artistic structures differently. The first child was attracted by the pattern of the harlequin's dress and the second by the beautiful colours of the flowers on the wall. In the final phase, in the child's productive response to a work of art, the first child constructed his artwork from bottom to top and composed it of individual geometric shapes, similarly to building a Lego tower. Similar shapes are also evident in the reproduction of the harlequin's dress pattern. The second child chose a completely different approach to constructing his work of art. Starting with a detailed observation of the template, the child moved on to transferring its basic characteristics by making a line drawing using the brush. He started from the drawing that was an approximation and his own interpretation of the template. After that, he filled the drawn figure with colour. The child tried to construct the painting in accordance with the chosen template as accurately as possible and of course in his individual manner. In artistic expression, both children started with their own art and design strategy. With regard to the art and design strategy and personal artistic factors, the first child could be classified as an analytical artistic type and the second child as a synthetic artistic type, as he simplified the shapes into a pure design entirety. The study (Duh, 2009) established that artistic reaction, as a component of the method of aesthetic transfer, provided quality individual solutions that justified the use of this method.

CONCLUSION

The aim of the article is to contribute to the development of theory and practice of visual arts didactics and to try to establish a new method that stresses the importance of aesthetic experience as the elementary, the most important and specific parameter of methods in visual arts education. The method of aesthetic transfer, which comprises three phases (perception, reception and reaction), represents a set of didactic decisions, the aim of which is to create optimum conditions for the development of aesthetic feeling and aesthetic activity of the participants in the learning process in visual arts education. The method of aesthetic transfer considers all principles of visual arts education and incorporates most requirements of art didactics and aspects of the implementation of art activities. The promising results of the conducted

study (Duh, 2009) allow us to conclude that the method of aesthetic transfer would also be successful in monitoring a larger number of preschool and primary school children. In visual arts education, children are not shown works of art in order to copy them but in order for them to be in contact with art, to enrich their artistic and aesthetic development, to establish a positive attitude towards art while at the same time providing incentive for their own artistic exploration. For direct visual arts education, the method of aesthetic transfer means that we motivate children to search for their own way of carrying out the assigned artistic task while at the same time shaping their artistic and aesthetic taste.

REFERENCES

Babić, A. (1978), *Promatranje likovnih djela u osnovnoj školi*, priručnik za nastavnike, Zagreb: Školska knjiga.

Bahovec, E. D. et al. (1999), *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Barth, W. (2000), *Kunstaberachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*, Hohengehren: Schneider-Verlag.

Berce-Golob, H. (1990), *Metode likovno vzgojnega dela v osnovni šoli na področju slikarstva (neobjavljena doktorska disertacija)*, Ljubljana: ALU.

Berce-Golob, H. (1993), *Likovna vzgoja. Načini dela pri likovni vzgoji*, Ljubljana: DZS.

Betzler, E. (1956), *Neue Kunsterziehung, 2. Auflage*, Frankfurt am Main: Hirschgraben Verlag.

Bežen, A. Jelavić, F., Kujundžič, N., Pletenac, V. (1993), *Osnove didaktike 2*, Zagreb: Školska knjiga.

Bodulić V. (1982), *Umjetnički i dječji crtež*, Zagreb: Školska knjiga.

Bognar, L. Matijević, M. (1993), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.

Breyer, H., Otto, G., Wienecke, G. (1970), *Kunstunterricht - Planung bildnerischer Denkprozesse*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan, 1. Auflage.

Burkhardt, H. (1971), *Grundschule Praxis des Kunstunterrichts*, Ravensburg: Otto Maier Verlag, 2. Auflage.

Butina M. (1997a), *Prvine likovne prakse*, Ljubljana: Debora.

Dauser, H., Seitz, R. (1971), *Didaktik der bildenden Kunst, Moderner Leitfadens für den Unterricht*, 3. Auflage, München: Don Bosco Verlag.

Didi-Huberman, G. (1990), *Was Wir sehen blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes*, München: Hanser Verlag.

Duh, M. (2004), *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*, Maribor: PEF.

Duh, M. (2009), *Likovno-oblikovne strategije predšolske djece. Znanstvena monografija: Interdisciplinarni pristup učenju, put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta*, UF Rjeka, PF Maribor, 85-97.

Duh, M., Zupančič, T. (2003), *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole*, Ljubljana: Rokos.

Ebert, W. (1967), *Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor und Grundschulalter, ein Beitrag zur Grundschuldidaktik des Kunstunterrichts*, Ratingen: A. Henn Verlag.

Ebert, W. (1971), *Kunstdidaktik zwischen Kunst und Wissenschaft*, Berlin, Basel: Verlag Julius Beltz, 2. Auflage Weinheim,.

Gerlovič, A. (1968), *Likovni pouk otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Giffhorn, H. (1972), *Kritik der Kunstpadagogik*, Schauberg: Verlag Du Mont,.

Grgurić, N., Jakubin, M. (1996), *Vizualno-likovni odboj i obrazovanje*, Zagreb: Educa.

Heinig, P. (1969), *Kunstunterricht, Didaktische Grundrisse*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt,.

Holešovský, F. (1963), *Zum System der Esthetischen Erziehung, Schriften zur Kunsterziehung, Band 18*, Berlin: Volkseigener Verlag.

Karlavariš, B. (1963), *Likovno vaspitanje, priručnik za nastavnike osnovne škole*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika socialističke republike Srbije.

Karlavariš, B. (1974), *Metodika nastave likovnog vaspitanja*, Udžbenik za V. razred pedagoške akademije. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Karlavariš, B. (1978), *Metodika likovnog vaspitanja, III.deo*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu,.

Karlavariš, B. (1986), *Metodika likovnog vaspitanja*, Rijeka.

Karlavariš, B. (1987), *Problemi učnih metod pri likovni vzgoji. Sodobna pedagogika*, 38. št 3-4, str179-183.

Karlavariš, B. (1991a), *Metodika likovnog odgoja I*, Rijeka: Hofbauer p.o.

Karlavariš, B. (1991b), *Metodika likovnog odgoja II*, Rijeka: Hofbauer p.o.

Karlavariš, B., Kraguljac M. (1970), *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi*, Beograd

Karlavariš, B; Berce-Golob H. (1991), *Likovna vzgoja. Priručnik za učitelje razrednega pouka*, Ljubljana: DZS.

Kowalski, K. (1978), *Grundriß einer Didaktik des Unterrichtsfaches Kunst und Kommunikation. Sehen, gestalten, mitteilen*, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Kowalski, K. (1987), *Stundenblätter Methoden der Bildanalyse*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 3. Auflage.

Lavrnja, I. (1996), *Poglavja iz didaktike*, Rijeka: Pedagoški fakultet.

Meyer, H. (2005), *Što je dobra nastava*, Zagreb: Educa.

Müller, A. et al. (1978), *Methodik Kunsterziehung, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften DDR*, Berlin: Volkseigener Verlag.

Ott, R. (1949), *Urbild der Seele. Malereien von Kindern*, Bergen: Oberbayern: Müller & Kiepenheuer Verlag.

Otto, G. (1962), *Anmerkungen zur Situation der Kunsterziehung in der Gegenwart. Heft 35 Zur Kunstpädagogischen Forschung*, Oldenburg.

Otto, G. (1964), *Kunst als Prozess im Unterricht*, Braunschweig: Georg Westermann Verlag,.

Otto, G. (1969), *Kunst als Prozess im Unterricht. Grundthemen der pädagogischen Praxis. (2. erweiterte Auflage)*, Braunschweig: Georg Westermann Verlag.

Otto, G. (1991), *Das Methodenlabyrinth. Über die Methodendiskussion in der Ästhetischen Erziehung*. V: Kunst+Unterricht, H 155, str. 13-14. Friedrich Verlag.

Peez, G. (2006), *Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung – Theorie und Forschungspraxis*, München: Kopaed.

Pierzl, W. (1957), *Kunsterziehung als wesentliches Mittel der Menschenbildung. Ganzheitlicher zeichenunterricht*, Leoben: Loewe.

Poljak, V. (1988), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.

Read, H. (1968), *Ehrziehung durch Kunst*, München, Zürich: Droerner Knaur, deutsche 1. Ausgabe

Reich, K. (1978), *Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Ästhetischer Erziehung. Ein Literaturbericht*, Zeitschrift für Pädagogik 24. Jg., Nt. 5.

Roca, J. (1981), *Likovni odgoj u osnovnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.

Ružič, B (1959), *Djeca crtaju*, Zagreb: Školska knjiga.

Schütz, H. G. (2002), *Kunst und Analyse der Betrachtung. Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien*, Hohengehren: Schneider Verlag.

Schwerdtfeger, K. (1965), *Bildende Kunst und Schule*, Hannover: Hermann Schrödel Verlag KG, 6. Auflage.

Strassner, B. (1960), *Bildnerische Ehrziehung, Band I, Zeichnen und Malen*, Wolfenbüttel: Georg Kallmeyer Verlag.

Tanay, E. R. (1988), *Likovna kultura u nižim razredima osnovne škole. Priručnik za nastavnika*,. Zagreb: Školska knjiga.

Terhart, E. (1997), *Lehr-Lern-Methoden. eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, Weinheim-München: Juventa Verlag.

Tomić, A. (2003), *Izbrna poglavja iz didaktike. 4. Razširjena izdaja*. Ljubljana: CPI – Filozofska fakulteta.

Uhlig, B. (2004), *Kunstrezeption mit Kindern. V: Kunst+Unterricht*, H 288, str. 4 - 13. Friedrich Verlag.

M. Duh, T. Zupančič:

The method of aesthetic transfer An outline of a specific method of visual arts didactics

Uhlig, B. (2005), *Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik*, München: Koaped.

Vogrinc, J. (2008), *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Weber, G. (1964), *Kunsterziehung Gestern Heute Morgen auch*, Ravensburg: Otto Maier Verlag,.

Zupančič, T. (2001), *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*, Ljubljana: Debora.

Zupančič, T. (2006), *Metoda likovnopedagoškega koncepta*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zupančič, T. Duh, M. (2009), *Likovni odgoj i umjetnost Pabla Picassa. Likovno-pedagoški projekt u Dječjem vrtiću Opatija*. Dječji vrtić Opatija.

Matjaž Duh

Faculty of Education, University of Maribor, Koroška cesta 160,
Maribor, Slovenia, matjaz.duh@uni-mb.si

Tomaž Zupančič

Faculty of Education, University of Maribor, Koroška cesta 160,
Maribor, Slovenia, tomaz.zupancic@uni-mb.si

METODA ESTETSKOG TRANSFERA OPIS SPECIFIČNE LIKOVNO-DIDAKTIČKE METODE

SAŽETAK

Autori u izlaganju predstavljaju metodu estetskog transfera kao novost i potrebu u suvremenoj likovnoj pedagogiji i didaktici. U uvodnom djelu utemeljuju značenje didaktičkih metoda i predstavljaju povijesni razvoj specifičnih likovnih metoda kao potrebu u likovno-pedagoškim procesima. U središnjem djelu rasprave detaljno predstavljaju metodu estetskog transfera kao didaktičku metodu² koja naglašava značenje estetskog iskustva. U metodi estetskog transfera obuhvaćena je većina likovno- didaktičkih zahtjeva i gledišta izvođenja likovnih aktivnosti. Metoda estetskog transfera uzima u obzir sve osnovne premise likovne didaktike i likovne pedagogije te obuhvaća specifičnu vremensku i sadržajnu artikulaciju aktivnosti, nastavne metode i oblike rada, načine motiviranja i vrednovanja. Glavni naglasak kod metode estetskog transfera je na postupcima prijenosa estetskih poruka koje umjetnička djela sadrže, na primatelju, tj. sudioniku pedagoškog procesa.

U nastavku je predstavljena upotreba i provjeravanje metode estetskog transfera u likovnoj praksi. Utvrđena uspješnost ove metode,

² U ovom radu pojavljuju se termini likovna pedagogija i didaktika, opća i posebna didaktička metoda, kao i termin metodika. Između općih i posebnih didaktičkih metoda nema jasne terminološke razlike, što može biti posljedica nejasno određenih granica didaktike i metodike. U interesu terminološke jasnoće i eventualnih daljih rasprava podsjećamo da u nekim nacionalnim terminološkim sustavima (npr. njemačkom i slovenskom) te granice također nisu posve jasno postavljene u smislu znanstvenih disciplina. U hrvatskom nacionalnom znanstvenom sustavu metodike su pozicionirane kao samostalne interdiscipline, povezane s matičnim znanostima/umjetnostima, dok je didaktika disciplina pedagogije. O nastavnim metodama se dakle može govoriti na didaktičkoj razini kao o općim nastavnim metodama, no ako se vežu uz sadržaj nastave, tj. nastavne predmete, onda su to posebne metode, tj. metode koje pripadaju metodikama nastavnih predmeta. Dakako, time povezanost metodike i didaktike nije narušena, ali su jasne razlike među njima. U tom kontekstu metoda estetskog transfera iz ovog teksta nije opća didaktička metoda, nego posebna metoda u metodici likovne kulture. O odnosu didaktike i metodike vidi opširnije u Ante Bežen: *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*, Učiteljski fakultet u Zagrebu i Profil, Zagreb 2008. (Op. ur.)

koja vodi djecu i učenike od umjetničkog djela do novog likovnog iskustva, iskazuje se u tome da su djeca u kontaktu s umjetnošću, da obogaćuju svoj likovno-estetski razvoj, da uspostave pozitivan odnos prema umjetnosti koji istodobno potiče njihovo vlastito likovno istraživanje.

Ključne riječi: *metoda estetskog transfera, didaktička teorija, specifične likovne metode rada, nastavne metode, likovna kultura.*

UVOD

Nastavne metode su znanstveno i putem eksperimenta dokazani načini učinkovite komunikacije između nastavnika i učenika u procesu prenošenja i stjecanja znanja i vještina, razvoju kompetencija i olakšavanju razvoja svih osobnih potencijala u procesu poučavanja i učenja.

U didaktičkom smislu, nastavne metode mogu se opisati kao putovi k ostvarivanju nastavnih ciljeva koji su primjereni učenicima, a istodobno omogućavaju najbolje rezultate u određenoj situaciji učenja kao dijelu drugih didaktičkih komponenti i odgovarajuće interakcije (Terhart, 1997). Odnose se i na rad nastavnika i na rad učenika i usmjereni su ka komunikacijskom procesu u razredu i k slanju, kodiranju, dekodiranju i strukturiranju informacija u procesu učenja. Važnost komunikacijskih procesa u razredu naglasili su i drugi autori (Poljak, 1989; Bognar i Matijević; Bežen i suradnici 1993; Tomič, 2003). Didaktička literatura predstavlja različite podjele nastavnih metoda zbog toga što različiti autori imaju različite standarde. Lavrnja kaže da ne postoji ni jedan didaktički problem koji bi predstavljao „problematičniji i kontroverzniji problem nego što su nastavne metode i metode učenja.“ (Lavrnja, 1996:67) Razlike u interpretaciji nastavnih metoda javljaju se zbog različitih gledišta i elemenata koji se podrazumijevaju pod terminom nastavne metode. Meyer (2005) ističe da je jedan od preduvjeta kvalitetnog nastavnog sata raznolikost nastavnih metoda. Nastavne metode su važan dio nastave likovne kulture jer nam pokazuju na koji će način nastavnik dovesti učenike do krajnjeg nastavnog cilja.

SPECIFIČNE METODE LIKOVNE DIDAKTIKE

Specifične nastavne metode u nastavi likovne kulture su skup metoda rada koje se koriste u rješavanju određenih zadataka, u usvajanju znanja, vještina i navika u svrhu postizanja krajnjeg nastavnog cilja što je prije moguće. Specifične nastavne metode likovne kulture proizlaze iz osnovnih obilježja estetskog fenomena u didaktičkim procesima. U likovnoj kulturi nastavnici planiraju i koriste metode rada koje su prikladne za postizanje posebnih ciljeva nastave likovne kulture.

Razvoj specifičnih metoda likovne didaktike

S obzirom na međunarodnu literaturu koja se bavi likovnom didaktikom, ovaj članak usredotočen je na dostupnu literaturu iz zemalja njemačkog govornog područja, jer je upravo ta literatura utjecala na Karlavarisa, koji je autor *Problema učnih metod pri likovni vzgoji*, članka objavljenog u časopisu *Sodobna pedagogika* 1987. godine. To je bila prva znanstvena rasprava i prezentacija specifičnih nastavnih metoda u nastavi likovne kulture na teritoriju bivše Jugoslavije. To je također i godina koja zaokružuje naš pregled opisa različitih metoda u nastavi likovne kulture koje su dostupne u međunarodnoj literaturi, jer su se upravo u to vrijeme didaktika i metodika nastave likovne kulture počele intenzivnije razvijati na našem obrazovnom području.

Sve do 1960-ih likovna didaktika nije uključivala metode koje bi se smatrale specifičnima za ovaj nastavni predmet. Otto (1949), na primjer, ne daje specifične metode nastave likovne kulture, nego samo naglašava emotivnu prirodu takve nastave. Ni Betzler (1956) ne navodi nikakve metode nego je zadovoljan opisivanjem načina ovladavanja tehnikama slikanja i crtanja i načinima promatranja umjetničkog djela. Pierzl (1957) je bio prilično rafiniran u objašnjavanju kako je nastava likovne kulture obrazovanje za sveobuhvatno likovno iskustvo koje bi trebalo pomoći učenicima da dožive katarzu, no nije spomenuo metode koje bi dovele do toga cilja. Otto (1962) je bio kritičan u svojoj analizi razlika u mišljenju unutar miljea koji se bavi nastavom likovne kulture. On je odredio tri grupe: (1) grupu autora koji pišu o dječjoj umjetnosti, arhetipu duše, geniju od djeteta, itd.; (2) grupu autora koji potječu od formalne umjetničke strane i koji pišu o tome kako se uči stvarati, igrati s načinima

izražavanja, itd.; (3) grupu autora koji se bave problemima rada u razredu, problemima suvremene umjetnosti, analize i metoda. Strassner (1960) spominje važnost metodike u nastavi likovne kulture te u skladu s tada utemeljenim nastavnim metodama naglašava objašnjavanje i crtanje na ploči. Ni Ho1ešovský (1963) ne navodi metode rada, ali koristi metode pri objašnjavanju kako bi djeca trebala izraditi ilustracije koje se temelje na pročitanom tekstu. Otto (1964) se bavio problemom likovne didaktike govoreći o metodama i principima nastave likovne kulture. Koristi likovni zadatak da bi objasnio kako metode nastave likovne kulture moraju biti u skladu s likovnim zadatkom, učenikovom dobi, temom i motivom. Weber spominje sveobuhvatnu prirodu ciljeva nastave likovne kulture, sličnoj današnjem shvaćanju, dodajući da „je stvaranje mogućnosti i načina planiranja metodičkih i didaktičkih koraka i procesa za njihovo objašnjavanje i provedbu veliki zadatak s kojim će se svaki nastavnik likovne kulture suočiti u skorjoj budućnosti.“ Weber (1964:123) Schwerdtfeger (1965) piše o važnosti nastavnikovog objašnjavanja u provođenju sati nastave likovne kulture, a Ebert (1967) opisuje napredak rada u pojedinačnim metodičkim cjelinama koje se pretežno bave vođenim zadacima. Zagovara postupni rad i kretanje od jednostavnih i jasnih zadataka. Read (1968) ne raspravlja o metodama, nego kaže da se dobri rezultati postižu samo onda kada nastavnik i učenici zajedno uspostavljaju određenu ugodnu klimu u razredu tako što koriste odgovarajuće metode rada. Otto (1969) se više usredotočuje na strukturu nastavnog sata nego na metode. On ne navodi posebno metode, no kaže da su nastavnici neprestano u dilemi vezanoj uz taj nastavni predmet – usredotočiti se na uspješne ili na obećavajuće metode. Heining (1969) govori o specifičnim metodama vezanima uz nastavu likovne kulture. On ih svrstava u: (1) metode koje se tiču učenikove likovne prakse i (2) metode promatranja umjetnine. Postoji još i grupa autora koji posebno ne spominju niti objašnjavaju metode, nego tvrde da likovno obrazovanje „danas više ne može podržavati metode uništavanja, selekcije i transformacije koje su u potpunoj suprotnosti s trenutno prihvaćenim metodama stvaranja, evociranja i oblikovanja“ (Breyer, Otto i Wienecke, 1970:35). Spomenute metode bi se mogle nazvati specifičnima za nastavu likovne kulture. Govoreći o sadržaju i metodama rada u nastavi likovne kulture Burkhardt (1971) citira Otta koji smatra da su tema nastavnog sata likovni procesi i estetski predmeti, no ne spominje izričito i metode rada. Međutim, Ebert (1971) smatra da metode u

nastavi likovne kulture ovise o didaktičkoj refleksiji koja nastaje u didaktičkoj teoriji. Nadalje tvrdi da je nekoliko godina zanemarivanja metodičkih problema očito i da struka razvija samo didaktiku, a zanemaruje metodiku. Kao dodatak općim uvjetima za ostvarenje kvalitetnog nastavnog sata likovne kulture Dausher i Seitz spominju metode, govoreći da „trebamo razmotriti koji se aktivni nastavni oblici i metode koriste u nastavi u razredu“ (Dausher, Seitz, 1971:121), te navode manje ili više opće didaktičke metode. Giffhorn (1972) ima nešto kritičniji pristup u svojem radu u kojemu piše o problemima nastave likovne kulture te kaže da je likovna pedagogija ili didaktika dosegla svoju najnižu moguću točku. Kowalski piše o tehnologijama učenja i metodama koje su specifične za nastavni predmet. On kaže da često zaboravljamo da „nastavni sati likovne kulture mogu biti uspješni ako se sve ono što se vidi (primljeno, uočeno), kaže (refleksija) i stvara (produkcija) međusobno potpuno isprepliće i nadopunjuje.“ (Kowalski, 1978: 189) Reich kritizira polemiku o likovnoj didaktici u Njemačkoj i kaže da „je bilo neizbježno da faza žustre didaktičke rasprave, koja je usredotočena na spomenute probleme, dovede do zanemarivanja metodičkih stajališta.“ Reich (1978:763) Preispitujući postupke, metode i organizacijske oblike nastavnih sati likovne kulture, Müller (1978) opisuje opće didaktičke metode i primjenjuje ih na nastavu likovne kulture. Kowalski (1987) koristi primjere nastavnih priprema da bi uključio metodičke smjernice koje bi se koristile u analiziranju umjetničkog djela, a u manjoj mjeri u procesu likovnog stvaranja. Promišljajući o metodičkom labirintu u likovnoj kulturi, Otto kaže da je u „potrazi za najadekvatnijom metodom kompas bolji vodič od dobro razrađene karte iz koje možemo vidjeti koji su putovi odgovarajući za određena vozila.“ (Otto, 1991:14)

Na našem području nastavne metode, koje bi uključivale specifičnost nastave likovne kulture, razvile su se jako postupno i oslanjale se na smjernice dostupne u međunarodnoj literaturi. Ono što slijedi jest kratka kronološka prezentacija važnih pojedinačnih prekretnica u razvoju specifičnih nastavnih metoda u nastavi likovne kulture.

Ružić (1958) je naveo upute i metode bitne za rad s mladima, spominjući provedbu estetskih rasprava, pokazivanje reprodukcija umjetničkih djela te posjete izložbama. Karlavaris promišlja o potrebi za različitim metodama u nastavi likovne kulture i kaže da se „nastavne metode iz didaktike koriste u nastavi likovne kulture te su samo donekle modificirane zbog specifičnosti ovog nastavnog područja.“ (Karlavaris, 1963:50) U svojim kasnijim

radovima Karlavaris ponovno ističe nužnost razvijanja specifičnih metoda potrebnih za nastavu likovne umjetnosti. Gerlovič (1968) ne spominje izričito nastavne metode, nego samo neizravno ukazuje na način nastavnikova rada. Prema Berce (1990), pojedinačne knjige ili časopisi toga vremena (Belamarić Sarčanin, 1969; *Likovno vaspitanje* i časopis *Likovno vaspitanje danas*; Kulenović, 1974) nisu uveli nikakve novine što se tiče nastavnih metoda. Karlavaris naglašava harmonizaciju nastavnih metoda s karakterom nastave likovne kulture i ističe da „još uvijek nismo razradili specifičnu metodu koja bi odgovarala karakteru nastave likovne kulture.“ (Karlavaris, 1974:75). Nekoliko godina kasnije Karlavaris (1978) naglašava razliku između metoda koje se koriste u određivanju sadržaja iz povijesti likovne kulture i u procjenjivanju umjetnine i metoda koje se koriste u praktičnim nastavnim satima u kojima se likovno stvara. Babić kaže da je u smislu promatranja umjetničkog djela najčešće korištena metoda ona „koja se sastoji od usmenog objašnjavanja, rasprave i demonstracije.“ (Babić, 1978:4) Roca se uglavnom oslanja na opće metode govoreći da, što se tiče „specifične prirode nastave likovne kulture, svaka nastavna metoda obično je povezana s jednom ili više nastavnih metoda u istom nastavnom satu likovne kulture“. (Roca, 1979:26) Ni Bodulić (1982) ne uvodi nikakve novine navodeći nastavne metode u nastavi likovne kulture. U Sloveniji se nastavnim metodama u nastavi likovne kulture bavi Berce-Golob (1983), navodeći nastavne metode sažete prema Poljaku. Karlavaris (1986) opisuje korisnost metoda opće didaktike te u svom radu objavljenom godinu kasnije promišlja o određivanju mogućih metoda za nastavu likovne kulture (Karlavaris, 1987). Budući da smatramo da su ova polazišta značajan doprinos razvoju specifičnih metoda nastave likovne kulture, opisat ćemo ih detaljno. S obzirom na četiri glavna obilježja estetskog fenomena u didaktičkim procesima, Karlavaris definira nastavne metode u nastavi likovne kulture kao: „(1) specifičnost estetske komunikacije, (2) specifičnost kreativnih procesa (u stvaranju i primanju), (3) složenost likovnih pojava, funkcija i procesa i (4) pojedinačna subjektivna karakteristika likovnih fenomena“. (Karlavaris, 1987:181) Kao dodatak općim metodama Tanay navodi metode nastave likovne kulture i kaže da „zbog specifičnih zadataka nastave likovne kulture svaka navedena metoda obavlja funkciju kreativne interpretacije sadržaja i nastavnih oblika“. (Tanay, 1988:79) U nastavi likovne kulture Karlavaris (1991a) pronalazi sljedeće specifične metode: (1) metodu umjetničke i estetske komunikacije

(metoda estetskog oplemenjivanja i metoda širenja i razrade umjetničkog senzibiliteta); (2) metodu istraživanja (metoda premještanja alternativa i metoda indirektnih poticaja); (3) metodu složenosti (metoda prožimanja i metoda izmjenjivih utjecaja); (4) metodu autonomnih postupaka (metoda alternativa i opisa i metoda širenja svijesti o umjetničkom senzibilitetu).

U drugom dijelu (Karlavaris, 1991b) Karlavaris detaljnije predstavlja pojedine opće metode i naglašava kombinacije nekoliko metoda, nastavljajući sa specifičnim nastavnim metodama nastave likovne kulture. Predstavljajući specifične metode, Karlavaris i Berce-Golob kažu da „tako kompleksne metode odgovaraju kompleksnim procesima u nastavi likovne kulture i njima se može ovladati dijelom svjesno, a dijelom intuitivno“. (Karlavaris, Berce-Golob, 1991:91) U svojem slijedećem radu Berce-Golob predstavlja opće nastavne metode koje se koriste u nastavi likovne kulture, a iza njih slijedi prezentacija specifičnih metoda koje se proizašle iz „osnovnih obilježja estetskog fenomena u didaktičkim procesima“. (Berce-Golob, 1993:110) Grgurič and Jakubin (1996) tvrde da su se različite metode oblikovale u razvoju didaktičke teorije i prakse te navode pojedine opće i specifične metode. Zupančič (2001) ne navodi specifične metode pojedinačno. Suvremena slovenska literatura, koja se bavi likovnom didaktikom, pruža detaljan opis općih i specifičnih metoda u nastavi likovne kulture (Duh, Zupančič 2003, Duh, 2004). Zupančič govori o metodi nastave konceptualne umjetnosti i smatra da „samo jednom ideja koja se materijalizira na način moderne umjetnosti izaziva reakcije te tada možemo govoriti o nastavi konceptualne umjetnosti“. (Zupančič, 2006:29) U skladu s razvojem pedagogije, psihologije, didaktike i nastavne tehnologije, didaktika nastave moderne likovne kulture stvara moderne specifične metode u nastavi likovne kulture. Jedna od tih metoda je i metoda estetskog transfera.

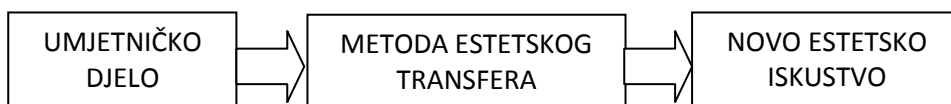
METODA ESTETSKOG TRANSFERA

Teoretska polazišta

Metoda estetskog transfera osigurava nam da reprodukcija i nastava likovne umjetnosti ne prenose samo informativne podatke nego i estetske komponente umjetničkog djela. Kod metode estetskog transfera prezentacija odabranih umjetničkih djela mora dopustiti da promatranje te umjetnine vodi do interakcije između promatrača (dijete, učenik) i umjetničkog djela, pri čemu

je osjetilni podražaj izravno povezan sa sjećanjima, iskustvima, osjećajima i asocijacijama. Budući da je interakcija osobna stvar koja se razlikuje od djeteta do djeteta, trebamo odrediti odgovarajuće uvjete u grupi koji će omogućiti djeci da izraze svoje osobno mišljenje bez zadržke. Mišljenja djece razlikuju se ovisno o osobnoj perspektivi i asocijacijama. Dok izražavaju svoje mišljenje, njihova percepcija će proširiti iskustva druge djece. Djeca mogu reagirati na emocionalnom području, asocijativnom i formalnom intelektualnom području. Ova tri tipa reagiranja mijenjaju se i razlikuju, budući da ovise o promatraču i umjetničkom djelu. Doživljaj umjetničkog djela može dovesti do likovne reakcije koja će biti individualno rješenje svakog djeteta i predstavljat će novo estetsko iskustvo.

Osnovno pravilo vezano je za reprodukciju umjetničkih djela koja moraju biti realistična i visoke kvalitete, tako da se u reprodukciji ne gubi mnogo od originalne informacije.

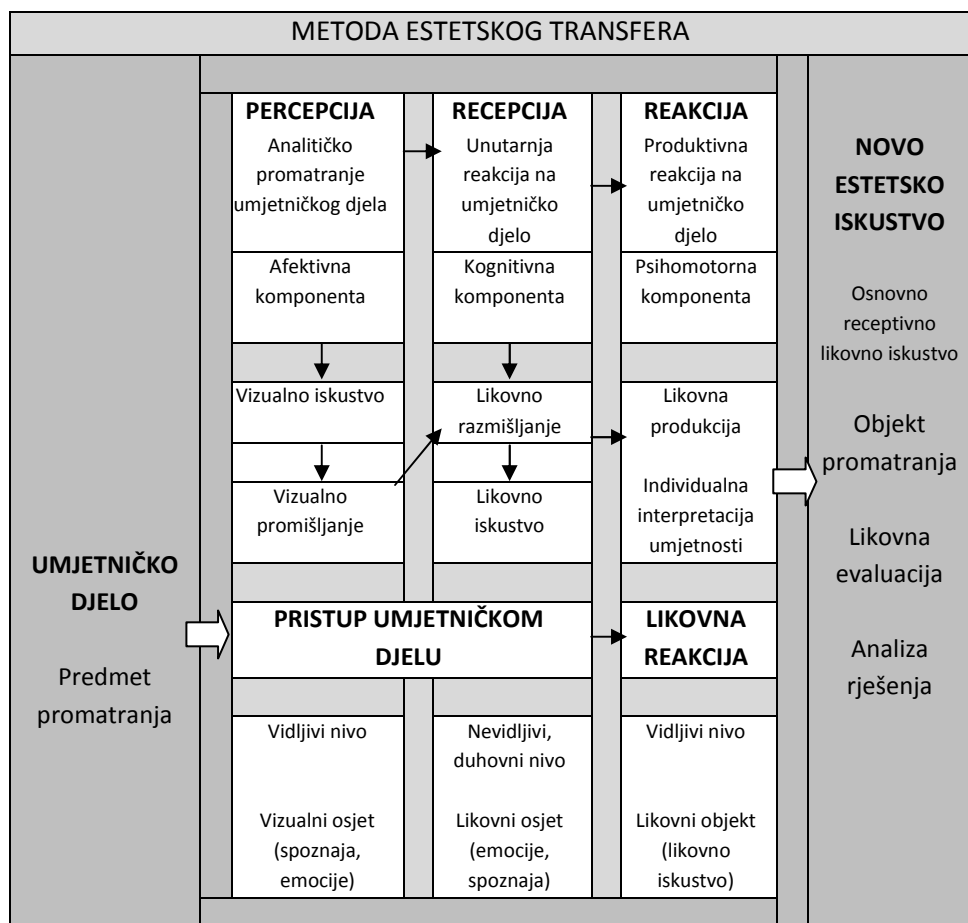


Slika 1: Da bi metoda estetskog transfera dovela do novog estetskog iskustva, umjetničko djelo i njegova prezentacija moraju zadržati principe kvalitete

Da bi djeca i učenici mogli uživati u umjetničkim oblicima i reagirati na predstavljeni sadržaj, prvo ih trebaju primijetiti. Stoga je važno da djeca koja su uključena u likovne aktivnosti usvoje tehnike gledanja estetskih objekata s obzirom na njihove izravno vidljive kvalitete. U metodi estetskog transfera spomenuti procesi su prošireni tako da bi izazvali praktičnu likovnu i kreativnu reakciju. Metoda estetskog transfera stoga sadrži tri faze:

- o percepciju: percepcija umjetničkog djela svim osjetilima
- o recepciju: iskazivanje slika riječima
- o reakciju: aktivnost, produktivna reakcija na umjetničko djelo.

Struktura metode estetskog transfera



Slika 2: Prikaz metode estetskog transfera

Percepcija i recepcija umjetničkog djela prve su dvije faze metode estetskog transfera. Prva je usmjerena k djeci/učenicima koji dobivaju jasnu percepciju umjetničkog djela, a koja je nužna za poticanje odgovarajućeg estetskog iskustva. Druga faza usmjerena je k ishodima percepcije koji su izraženi riječima te koji su tako postali planirani i usvojeni. Kombinacija percepcije umjetničkog djela i receptivnih sposobnosti djece i učenika naziva se pristupom umjetničkom djelu. Metoda estetskog transfera stoga izvire iz pristupa umjetničkom djelu, koje je ujedno osnova za duboku emocionalnu reakciju.

U percepciji umjetničkog djela potrebno je poticati emocionalnu reakciju, koja je važan dio pristupa i koja nastaje pri kontaktu s umjetničkim djelom. Emocionalna reakcija je rezultat pojedinačnih faktora svake osobe i vodi od vizualnog iskustva do vizualnog razmišljanja.

Na ovaj način, kada se susretne s umjetničkim djelom, učenici sežu u svoj vlastiti raspon mentalnih sposobnosti. Prema Uhligu, „u intuitivnom razmišljanju, koje je posljedica nastavljenog procesa razmišljanja vezanog uz direktno promatranje, djeci u dobi od šest do jedanaest godina lakše je izvoditi apstraktne mentalne operacije bez direktnog promatranja“. (Uhlig, 2005:63) Mnogi vjeruju da percepcija umjetničkog djela ima smisla samo onda ako je prikladno objašnjena. Pri tumačenju umjetničkih djela u muzejima, putem različitih medija ili u razredu, „javlja se temeljno pitanje interakcije samostalne percepcije s jedne strane i pruženog objašnjenja s druge“. (Barth, 2000: 7) Mi smatramo da prerano davanje tumačenja umjetničkog djela nepovratno gubi mogućnost istraživanja koju umjetničko djelo nudi. Istraživanje se svodi na aktivnost pruženog znanja o umjetničkom djelu i u najvećoj mjeri ograničeno na istraživanje sklada između onoga što se čuje i vidi. U ovom slučaju, upute i obrada znanja određuju aktivnost. Umjesto stvaranja situacije pogodne za otkrivanje i promatranje koja gradi određen odnos s umjetničkim djelom, pristup je vođen onime što je bilo rečeno. Stoga se tu bavimo govornim određivanjem našeg pristupa slici ili „pobjedom govora nad vidom“. (Didi-Huberman, 1990: 24)

Recepcija je „kreativan proces aktivnog primanja informacije i njezino obrađivanje“. (Uhlig, 2004:4) To je unutarnja reakcija na umjetničko djelo, refleksija o onome što se primilo i iskusilo, gdje se kognitivna i afektivna komponenta preklapaju. Likovno razmišljanje, koje Butina (1997) smatra posebnim oblikom produktivnog razmišljanja, vodi do likovnog iskustva koje će služiti kao osnova za likovnu reakciju. Proces recepcije umjetničkog djela podrazumijeva postupno uključivanje svjesnih i racionalnih komponenti kao sastavnih dijelova sposobnosti zamjećivanja, no ne zanemaruje emocionalne i spontane komponente, jer se proces pristupa umjetničkom djelu zbiva na isti način. „Razvoj pristupa umjetničkom djelu temelji se na razvijanju što suptilnijih percepcija umjetničkog djela. U razvijanju percepcije učenici upoznaju pojedine likovne probleme i na taj način uče vidjeti, razumjeti i naći zadovoljstvo u umjetničkom djelu. (Duh, 2004:45) Razvijajući pristup umjetničkom djelu, ne

pokušavamo usmjeriti učenike na pamćenje različitih podataka o njemu. Cilj je da učenici prepoznaju kompleksne veze koristeći nekoliko primjera umjetničkih djela u kojima su pojedinačne komponente tako čvrsto povezane da ih učenici mogu zapamtiti (Schütz, 2002). Reakcija, koja je pojedinčev produktivan odgovor na umjetničko djelo, predstavlja psihomotornu komponentu metode estetskog transfera. Uvjetovana je s dobi djece i učenika, njihovim znanjem o umjetnosti i stupnjem razvijenosti njihovih likovnih kompetencija i vještina. Ovisi o području likovnog dizajna i odabranoj likovnoj tehnici. U ovoj krajnjoj fazi metode estetskog transfera edukatori i nastavnici moraju djelovati na način tipičan za moderno poimanje nastave likovne kulture.

Kreativno povezivanje pojedinačnih faza metode estetskog transfera, koje je prilagođeno dobi djece ili učenika, može dovesti sudionike obrazovnog procesa od umjetničkog djela do novog estetskog iskustva. Primjena metode estetskog transfera na kvalitetan način može pozitivno utjecati na oblikovanje djetetovog ili učenikovog likovnog ukusa.

Praktična uporaba metode estetskog transfera

Djeca iz opatijskog vrtića tijekom školske godine 2008./2009. sistematično su učila o umjetniku Pablu Picassu i raznolikosti njegovoga umjetničkog rada. To je bio dio projekta nastave likovne kulture. Projekt je zamišljen kao longitudinalno istraživanje u kojem su djeca primjenjivala različite pristupe aktivnog promatranja umjetničkih djela da bi se mogla povezati s njima, dok je to isto umjetničko djelo služilo kao osnova za njihovo likovno izražavanje. Projekt se temeljio na principima moderne nastave likovne kulture i primjenjivao je različite oblike poučavanja. Skup odabranih didaktičkih metoda temeljio se na kombinaciji različitih nastavnih metoda, i općih i onih specifičnih za likovnu kulturu, a poseban naglasak bio je stavljen na metodu estetskog transfera (Zupančić, Duh, 2009).

U jednoj od faza projekta djeca su direktno promatrala određeni broj Picassovih slika iz Plavog i Roza perioda i naslikala su svoju viziju umjetničkih djela. Promatrali su slike i razgovarali su o njima. Djelomično su bili upoznati s umjetničkim djelima iz prethodnih likovnih aktivnosti. Pomoću emocionalnih iskustava diskusija se okrenula k realnijem sadržaju povezanom s oblicima, bojama i umjetničkim djelom kao cjelinom. Nakon što su usvojili estetsku stranu umjetničkog djela, svjesni zašto im se sviđa određeno umjetničko djelo,

djeca su se okrenula k reflektivnom dijelu koji je završna faza metode estetskog transfera. U aktivnostima slikanja djeca su utvrdila uporabu likovne tehnike i miješanja boja na višem stupnju stvaranja koji je još uvijek bio primjeren za predškolsku dob. Koristili su se ranije spomenutom paletom boja, učili su o količinama pri miješanju tamnijih i svjetlijih tonova, uporabi prave gustoće boje i slično. Koristili su se različitim oblicima slikarskog platna, akrilnim bojama i kistovima.

Provjera uspješnosti metode estetskog transfera

Da bi se pratila učinkovitost metode estetskog transfera u svim njezinim fazama, primijenili smo kvalitativnu metodologiju u obrazovnom istraživanju, jer ona prati metodu kroz sve njezine faze, od percepcije, preko recepcije, pa sve do reakcije, tj. kroz cijeli proces stvaranja umjetničkog djela. Pogodna tehnika za sakupljanje takvih podataka je tehnika analize dokumenata, pogotovo vizualnog i pisanog materijala. Peez (2006) kaže da se fotografije mogu koristiti kao neovisni i autonomni materijal za istraživanje, no isto tako i kao dodatak opažanjima, transkriptima izjava (npr. intervju) ili pisanim izvješćima učenika o umjetnosti ili njihovom vlastitom likovnom radu. Čini se da su prirodni portreti najpogodniji, jer fotografije pokazuju prirodno držanje i jer osobe koje su fotografirane tijekom obavljanja svojih različitih radnji obično nisu svjesne toga da ih se fotografira (Vogrinc, 2008).

METODOLOGIJA

Učinkovitost metode estetskog transfera promatrala se u istraživanju (Duh, 2009) kao analiza slučaja koja raščlanjuje i prezentira pojedinačne primjere dvoje djece na detaljan i sistematičan način. U istraživanju se koristio idiografski pristup, a promatralo se dvoje djece predškolske dobi iz opatijskog vrtića. Uzorak je bitan za istraživanje jer on osigurava da se traženi podatci za postavljena pitanja u istraživanju uistinu dobiju. Istraživanje se usredotočilo na to da li prenesen ili doživljen predložak, tj. umjetničko djelo Pabla Picassa, stvara slična likovna rješenja kod različite djece ili su ona samo odraz pojedinčevih likovnih i crtačkih strategija. Istraživanje je trebalo odgovoriti na pitanje utječu li umjetnička djela koja dijete promatra, doživi i likovno ponovno

stvori na njegove likovne i crtačke strategije ili su one neovisne o motivaciji za kreativan likovni rad. Drugim riječima rečeno, željeli smo saznati omogućuje li metoda estetskog transfera u doživljavanju i učenju o nekom umjetničkom djelu također pojedinčeva likovna rješenja, kao odraz toga umjetničkog djela. Tijekom postupka interpretiranja rezultata istraživanja analizirane su fotografije u sklopu okvira objektivne hermeneutike i rada sa analizom sekvenci (Peez, 2006). Istraživanje je provjerilo sva četiri kriterija za utvrđivanje kvalitete dokumenta: autentičnost, vjerodostojnost, značenje i prikladnost te je utvrdilo da odabrane fotografije u potpunosti odgovaraju svim zahtjevima.

REZULTATI I INTERPRETACIJA

Istraživanje se sastojalo od promatranja dvoje djece u dobi između pet i šest godina, koja su sjedila za istim stolom, jedno pored drugoga. Između velikog broja reprodukcija koje su im bile na raspolaganju, oboje djece odabralo je Picassovog *Harlekina koji se naslanja na svoj lakat*. Oboje djece dobilo je slikarsko platno istih dimenzija kao i umjetničko djelo (što je i jedan od uvjeta metode estetskog transfera). Oboje su se koristili istom posudicom s vodom, ali je svatko imao svoju vlastitu posudu s bojama. Bez obzira na identičnu ishodišnu točku, djeca su imala različite priče i odabrala su drukčije individualne likovne i crtačke strategije. Kada su upitani o svojem izboru, prvo dijete reklo je da su mu se svidjele boje, a drugo da su mu se svidjeli neobično odjeveni likovi.

Vizualno iskustvo kao afektivna komponenta bilo je drukčije i jedinstveno za svako dijete. Djeca su nadalje protumačila likovno iskustvo i osjetljivost na likovne strukture na drugačiji način. Prvo dijete privukao je uzorak harlekinove odjeće, a drugo dijete privukle su prekrasne boje cvijeća na zidu. U završnoj fazi, u djetetovom produktivnom odgovoru na umjetničko djelo, prvo dijete stvaralo je svoj likovni rad od dna prema vrhu i sačinilo ga od pojedinačnih geometrijskih likova, slično načinu na koji se rade tornjevi od lego-kockica. Slični oblici vide se i u reprodukciji uzorka harlekinova kostima. Drugo dijete odabralo je potpuno drukčiji pristup stvaranju svojeg umjetničkog djela. Počevši od detaljnog promatranja predloška, dijete je dalje krenulo s prenošenjem njegovih osnovnih obilježja tako što je počelo crtati linije koristeći se kistom. Počeo je od crtanja koje je bilo i približavanje predlošku i njegova vlastita interpretacija predloška. Nakon toga je popunilo nacrtan lik bojom.

Dijete je pokušalo konstruirati sliku u skladu s odabranim predloškom što je više moguće, i, naravno, na svoj vlastiti način. U likovnom izražavanju oboje djece započelo je s vlastitom likovnom i crtačkom strategijom. Što se tiče likovne i crtačke strategije i osobnih likovnih faktora, prvo dijete bi se moglo nazvati analitičkim likovnim tipom, a drugo dijete sintetskim likovnim tipom, jer je pojednostavnilo oblike u puku cjelinu crteža. Istraživanje je pokazalo da likovna reakcija, kao komponenta metode estetskog transfera, daje kvalitetna individualna rješenja koja opravdavaju uporabu ove metode.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog članka je pridonijeti razvoju teorije i prakse likovne didaktike i pokušati utemeljiti novu metodu koja naglašava važnost estetskog iskustva kao osnovnog, najvažnijeg i specifičnog parametra metoda nastave likovne kulture. Metoda estetskog transfera, koja se sastoji od tri faze (percepcije, recepcije i reakcije), predstavlja skup didaktičkih odluka čiji je cilj stvoriti optimalne uvjete za razvoj osjećaja za estetiku i estetske aktivnosti sudionika u procesu učenja u nastavi likovne kulture. Metoda estetskog transfera uzima u obzir sve principe nastave likovne kulture i obuhvaća većinu zahtjeva likovne didaktike kao i aspekte provođenja likovnih aktivnosti. Obećavajući rezultati provedenog istraživanja (Duh, 2009) omogućavaju nam zaključak da bi metoda estetskog transfera također bila uspješna pri promatranju velikog broja djece predškolske i osnovnoškolske dobi. U nastavi likovne kulture djeci se umjetnička djela ne pokazuju da bi ih kopirala, nego da bi došla u doticaj s umjetnošću, da bi obogatila svoj umjetnički, likovno-estetski razvoj, da bi razvila pozitivan stav prema umjetnosti, a da bi u isto vrijeme imala poticaj za vlastito likovno istraživanje. Za direktnu nastavu likovne umjetnosti metoda estetskog transfera znači da motiviramo djecu na istraživanje svoga vlastitog načina izvršavanja dobivenih likovnih zadataka dok istodobno oblikuju svoj umjetnički i estetski ukus.