

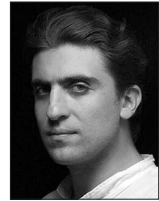
Uloga umjetnika-predavača u razvijanju djelotvornih nastavnih metoda na umjetničkim akademijama

UDK: 378.147:7.071-057.4

Stručni rad

Primljeno: 23.12.2013.

Dr. sc. Goran Gavrić¹
Beograd
gavrik@sbb.rs



Sažetak

Jedan od ključnih problema nastave na fakultetima likovnih i primijenjenih umjetnosti odnosi se na dilemu je li umjetnost uopće moguće predavati. U ovom radu razmatramo argumente za i protiv te istovremeno predložimo određena rješenja koja mogu pomoći u daljem usmjeravanju i rasvjetljavanju ovog osjetljivog problema. Činjenica da već duže vrijeme postoje institucije u kojima se umjetnost *predaje* ili *prenosi* na studente i učenike, opravdava svaki pokušaj i napor da se ovaj problem rješava, a nastava poboljša i unaprijedi. U ovom dugotrajnom procesu umjetnik-predavač ima vrlo važnu ulogu jer je u situaciji da treba adekvatno usvojiti znanja naslijeđena od svojih prethodnika. U isto vrijeme, on ova znanja i iskustva koristi u proširivanju i nadograđiva-

¹ Goran Gavrić je doktor povijesti umjetnosti – metodologije znanosti o umjetnosti. Diplomirao je, magistrirao i doktorirao na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Područja profesionalnih interesa su mu u području povijesti suvremene umjetnosti, metodologije znanosti o umjetnosti, metodike likovne kulture, istraživanja vizualne kulture, te odnosa znanosti o umjetnosti s drugim znanostima. Objavio je više znanstvenih radova a u pripremi su mu i dvije knjige: *Paul Klee: umjetnik kao znanstvenik*, te *Znanstvena slika Van Goghove umjetnosti*.

nju svog metodološkog okvira. Predavanja i vježbe na fakultetima likovnih i primijenjenih umjetnosti zahtijevaju od njega različite reakcije u skladu s djelovanjem njegovih studenata te da pokuša što efikasnije primjenjivati svoje nastavne metode u svrhu što bolje realizacije postavljenog plana. Cilj ovog rada je otvoriti pitanja koja su u vezi s mogućnostima predavanja umjetnosti i da stavi naglasak na ulogu umjetnika-predavača u ovom procesu. Kao rezultat takvih nastojanja proističe još jedno drugačije viđenje ovog problema i ukazivanje na važnost primjene efikasnih nastavnih metoda u nastavi na fakultetima likovnih i primijenjenih umjetnosti.

Ključne riječi: umjetnik-predavač, nastavne metode, umjetnost, predavanja, vježbe

Uvod

Fakulteti likovnih i primijenjenih umjetnosti „pokušavaju“ pomoći studentima u razvijanju „stila“. To izgleda dovoljno ali također, postavlja ograničenja onome što bi se moglo učiniti. Mnogi umjetnici koje mi nazivamo „velikima“, nisu imali osobne stilove sve dok nisu bili u godinama kada većina studenata na završnim godinama donosi odluku u kojem pravcu će se razvijati. Međutim, svi ovi problemi se vrte oko jednog središnjeg: Je li iracionalno reći da se umjetnost može naučiti? I ako je tako, kako možemo opisati što pritom radimo? Mi ne znamo u potpunosti kako predajemo umjetnost, pa tako ne možemo ni tražiti da se ona uči, ili da se zna kako učenje može izgledati, sve dok ne utvrdimo nastavne metode koje ćemo pritom koristiti. Na većini fakulteta likovnih i primijenjenih umjetnosti predavačev nedostatak kontrole postaje kliše, a ideja da ne postoji metoda za predavanje umjetnosti postaje opće priznata. Predavači se moraju osposobiti za predavanje tehničke pripreme, kritičkih standarda, modela znanja ponuđenih pomoću drugih disciplina, operativnih principa, nesvodljivih elemenata opažanja i vizualnog doživljaja, pokazujući sposobnost manipulacije formalnim jezikom ili poviješću pitanja i odgovora koji su se vremenom razvijali u mediju. Umjetničke akademije trebale bi ponuditi „podršku kritičkoj atmosferi“, „dijalog“, „pristup velikim javnim kolekcijama“ i umjetničkom svijetu te razvijati kod studenata „privrženost“ njihovom fakultetu. Ovo su sve razumne stvari a mnoge od njih su moguće i ostvarive.

Lav Tolstoj je govorio o tome kako umjetničke škole pripremaju za umjetnički poziv, no umjetnost je prenošenje osobnih osjećaja, koje je umjetnik sam doživio, na druge osobe. Pritom je postavio ključno pitanje: „Kako se to može učiti u školi?“ (Tolstoj, 1968., 167). I uz razumijevanje teškoće koja se javlja zbog nemogućnosti

da se umjetnikovo čuvstvo, ali i njegovo prenošenje na druge precizno definira, kao i slaganje s ovom Tolstojevom tvrdnjom, sigurno se ne možemo složiti s time kako umjetničke akademije ne trebaju imati okvirno utvrđene nastavne programe, kao i metode koje će unaprijediti kako praksu, tako i teoriju. Neki će reći kako jasna pravila i metode sputavaju studenta u njegovom kreativnom izražavanju, kao i potrebnu mu slobodu, da bi stvarao originalne radove. Međutim, takva „sloboda“ pokazuje svoje pogubno djelovanje na primjeru mnogih umjetničkih akademija. Ovdje „sloboda“ nema pravo značenje pojma slobode, već je odraz nedostatka odgovarajućih metoda. Isto tako, mnogi profesori se kriju iza svoje nesposobnosti da utvrde određeni fleksibilni sustav odgovarajućih nastavnih metoda i strategija koje će po potrebi, u skladu s mogućnostima i opredjeljenjima studenata, mijenjati i nadograđivati. Umjesto toga, koriste već izlizane i svima poznate fraze kako se „umjetnost ne može predavati i naučiti“, kako „nikome ne smijemo uskratiti njegovu slobodu izražavanja“, kako „umjetnost nije znanost da bi za nju vrijedile znanstvene metode“ i sl.

Razvoj umjetnika – predavača u povijesnom kontekstu

Što je to što umjetnika odvaja od ostalih ljudi? Kada umjetnik odlučuje postati predavač, odnosno, prenositi svoja znanja studentima? Koja je to odlika po kojoj se jedan umjetnik – predavač razlikuje od svojih kolega umjetnika? Umjetnička praksa, iako na prvi pogled dopušta neograničenu slobodu, ipak ima svoja pravila i zakonitosti po kojima funkcionira. Koliko god umjetnik bio jedinstven i originalan u svom izražavanju i koliko god težio neograničenoj slobodi, on će u nekom trenutku shvatiti da je ipak u izvjesnoj mjeri *rob* određenog sustava pravila. Za razliku od umjetnika, umjetnik – predavač istražuje i metode za svoja predavanja, ali također što je moguće preciznije, osmišljava i ustanovljuje svoju metodologiju istraživanja. Osim metoda, on istražuje i tehnike koje prate te metode te ih prenosi svojim studentima. S obzirom na činjenicu da je njegovo istraživanje u znatnoj mjeri primijenjeno, raspoloživi podaci i nepoznati aspekti problema se povezuju kako bi se došlo do rješenja. Umjetnik – predavač bira one metode koje se temelje na istraživanju određenog problema i daju najbolje odgovore na postavljena pitanja. Isto tako, on utvrđuje je li ključno pitanje istraživanja teorijske ili iskustvene prirode te tako utvrđuje ograničenja određene metode ili ju pobija.

Preporod umjetnika značajan je događaj za razumijevanje umjetnika – predavača. To se dogodilo u vrijeme renesanse ali je prelazak s (*radioničkog, obrtničkog?*) načina mišljenja bio spor proces. Ovo mišljenje rezultiralo je obnovljenim zanimanjem za stare Grke, za emocije i prirodnu. Praktični sadržaji za proučavanje pokrenuli su preporod liberalnog obrazovanja i isticanje humanizma. Liberalno obrazovanje renesanse uključivalo je estetiku, kao istaknut dodatak filozofskom obrazovanju,

koji je bio izostavljen iz srednjovjekovnog obrazovanja. Kombinirajući i tehničke i narativne interese, umjetnici su željeli upotrijebiti ove aspekte umjetničkog obrazovanja kako bi kroz sliku predstavili svoje poimanje svijeta. Od 14. do 16. stoljeća studenti su i dalje postajali profesionalni umjetnici pod vodstvom majstora u odgovarajućim poljima kiparstva ili slikarstva.

Međutim, za one koji su tražili obrazovanje izvan zlatarskog zanata, nastale su nove mogućnosti učenja umjetničkih vještina. Umjetnički klubovi i akademije predstavljali su alternative koje su se pojavile otprilike u to doba. Slikari, kipari i glazbenici često su posjećivali umjetničke klubove zajedno s pripadnicima više klase, kako bi diskutirali o pitanjima vezanim za glazbu i poeziju. Umjetnička akademija u Firenci iz 16. stoljeća neslužbeni je početak koji je karakterizirao stil slikanja. *Accademia del Disegno* osnovana je u Firenci 1563. godine i takvu ranu akademiju teško je definirati u odnosu na kasnije verzije. Zajedno s "Firentinskom akademijom" radile su i druge akademije, društvene grupe i umjetnički klubovi. Od grupnih diskusija do crtanja u takvim skupinama, ovi neformalni sastanci i škole konačno su postali organizirani. Rane su akademije glavni naglasak stavljale na kopiranje radova majstora što je pomagalo praksi i poboljšavalo crtačke vještine. Iako su učenici također mogli crtati gledajući majstora, postojale su druge dužnosti koje su oduzimale njihovu pažnju. Ovi sastanci, u kojima su privatno sudjelovale grupe umjetnika, uspostavili su novu alternativu (Daichendt, 2010.).

Godine između 1530. i 1540. bile su značajne zato što je do tada neorganizirana akademija u ovo doba preoblikovana. Bez obzira na to tko je zaslužan za prvu akademiju, promjenu predstavlja obrazovanje pomoću novog tipa predavanja. (*radioničkog, obrtničkog? Obrtnički*) način mišljenja sada više nije bio jedina opcija: novi obrazac je nudio manje tehničkog i ručnog rada, a više intelektualnih sadržaja, uključujući književnost, glazbu i poeziju. Bilježnice Leonarda da Vincija ilustrirale su napredovanja u ovom periodu, naročito studija nacrtana za umjetnike, koja je uključivala svjetlost, sjenu, boju, proporciju, perspektivu, prirodu, kretanje, psihologiju i anatomiju. Pokušavajući se razviti kao pojedinac Leonardo je, kao i još neki pojedinci iz doba renesanse, mogao započeti proces asimilacije različitih utjecaja, što iz svoje neposredne okoline, što onih koji su proizašli iz zbivanja određenih kretanjem prethodnih epoha. Gradeći svoju osobnost, on je istovremeno mogao tumačiti prethodna razdoblja, ali i raskinuti s pojavama koje nisu pridonosile njegovom cilju. Leonardovo tumačenje stvarnosti izlazilo je iz okvira unaprijed određenog sustava vrijednosti koji je vladao u srednjem vijeku.

Tako su elementi, koji su u srednjovjekovnoj umjetnosti bili tek u fazi primarnog razvitka, u renesansnoj umjetnosti dobili kompleksno značenje. Progresivnim rastom prvobitno ireverzibilni elementi postaju reverzibilni. Elementima kojima se izvodilo

strukturalno građenje jednog sustava umjetničkog vrednovanja, gradi se više različitih segmenata toga sustava. Izvan ovog sustava, umjetnička vrijednost je relativna u odnosu na okolnosti pod kojima je nastalo određeno umjetničko djelo. U fundamentalnom obliku utjecaji su dolazili iz različitih sredina i kompleksnijom analizom se može doći do zaključka da su se svi morali naći u jednoj točki cjelokupnog procesa. Progresivnom metodom se dolazi do činjenica koje su od fundamentalnog značaja za daljnji proces, tj. one sada postaju razumljivije jer je upravo od njih trebalo krenuti na putu k općoj spoznaji. U drugoj polovini 16. stoljeća postojale su radionice koje su počele sličiti obrazovnim institucijama jer se u njima učila perspektiva i anatomija po modelu (Goldstein, 1996.). Prve renesansne akademije funkcionirale su kao rane grčke radionice, izuzev što se u njima učila gramatika, pravopis i filozofija, koji su bili neprihvaćeni od strane sustava. Sastanci su bili neformalni i slični studijskoj grupi. Tokom 17. stoljeća i dalje su postojale neformalne umjetničke škole koje su pratile metodologiju zlatarskog zanata. Međutim, u to vrijeme koje su povjesničari umjetnosti označili kao period baroka, one su brzo zastarjele u odnosu na nekoliko velikih umjetničkih akademija.

Predavanje umjetnosti: argumenti za i protiv

Dugo su postojale sumnje može li se umjetnost predavati. One potječu još od Platonove ideje inspiracije, pjesničkog ludila (*mania*) i Aristotelovih pojmova genija i pjesničkog zanosa (*ecstaticos*). Ako se umjetnost stvara pomoću *manie*, onda svakako obična nastava može imati malo efekta, ali je drugačije ako je to inspirirana nastava (Platon, 1985.). Platon i Aristotel su povijesno nasljeđe, u mjeri u kojoj je praktično sva nastava umjetnosti u današnjem svijetu pod utjecajem zapadnih normi, i možda bi većina ljudi bila sretna da kaže kako umjetnost ovisi od *manie* i zato je nije moguće predavati. Ipak, povijesno, sumnje su nadvladane pomoću institucija koje polažu pravo na predavanje umjetnost. Poslije Platona i Aristotela postojala su dva glavna puta i mjesta gdje su ljudi tvrdili da je inspiracija ključna te se stoga umjetnost ne može predavati. Prvo su bile romantičke umjetničke škole, a drugo Bauhaus. Romantičko mišljenje se zasniva na tome da je svaki umjetnik individualan, tako da nikakva grupna nastava u nastavi umjetnosti nikada ne može uspjeti. Bauhaus je bio temeljen na ideji da je *zanat* fundamentalan te da bi nastava umjetnosti trebala biti posvećena predavanju onoga što je prijemčivo osnovnim pravilima i procedurama. Neki predavači suvremene umjetnosti tvrde da se umjetnost ne može predavati i svjesno tvore nelogičan iskaz: izjavljuju da se umjetnost ne može predavati, a ipak predaju studentima koji vjeruju da uče umjetnost. Većina predavača bi mogla reći kako oni ne tvrde da predaju umjetnost izravno. Ali, na institucionalnom nivou, škole i akademije gdje oni rade nastavljaju djelovati kao da se nastava umjetnosti može

držati. Dvije pozicije – za i protiv mogućnosti predavanja umjetnosti – nisu kompatibilne. Umjetničke akademije se mogu preporučiti kao mjesta na kojima studenti uče tehniku ili fantazije svijeta umjetnosti, što je u skladu s određenom predavačevom tvrdnjom kako ne zna na koji način direktno predavati umjetnost.

Činjenica da je teško znati što može značiti predavati umjetnost potiče predavače da predaju na mnogo različitih načina. Jedan od dokaza su iskustva s umjetničkih akademija: poznati umjetnici su ih završili. Fakulteti propisno katalogiziraju svoje diplomce koji su postali poznati. Predavači veličaju rad poznatih umjetnika, svojih bivših studenata, kao što su im ranije pomagali u postizanju uspjeha. Ali još uvijek je malo dokaza da umjetničke akademije imaju kontrolu nad produkcijom stvarno dopadljive umjetnosti. Ipak, prije ili kasnije, student će naći predavača ili nastavni program ili pravo okruženje koje ga može pokrenuti da radi ono što je mnogim ljudima dopadljivo. Ali, imaju li predavači i najmanju kontrolu nad ovom interakcijom ili najneodređeniju ideju o tome kako to funkcionira? Kako znamo da su umjetničke akademije išta više od neutralne pozadine, mjesto koje ne zaustavlja umjetnika u razvoju? Prema Bauhausu, prava umjetnost je rijetka, čak i ako se može dogoditi u školskom okruženju. Problem s ovim argumentom jest u tome što postoji mogućnost da su *istaknuti* umjetnici mogli biti *istaknuti* i prije nego što su krenuli na akademiju, tako da ih predavači umjetnosti nisu ni usmjerili na taj put. Ako bi predavači mogli stvarati umjetnike, onda bi to bila uobičajena praksa i ne bi bilo tako rijetko da potvrđena umjetnost bude predavana.

Predavač umjetnosti treba pružiti pravo ozračje ali on ne može sasvim kontrolirati što se događa u ozračju koje je stvorio. Umjetnička učionica je njegovano okruženje, mjesto gdje postoje sve vrste prijateljstava i mogućnosti a koje se nikada ne bi mogle razviti u vanjskome svijetu. Predavači umjetnosti bi trebali, što većinom nije slučaj, jedan dio nastave posvetiti suvremenoj kritici i teoriji umjetnosti. Studente koji namjeravaju postati dio svijeta umjetnosti u širem smislu, trebalo bi upućivati u teoriju umjetnosti uvođenjem u tečajevе pisanja – npr. o ideji postmodernizma, postkolonijalne teorije i povezanih kulturnih kritika. U skladu s ovakvom intencijom, studenti bi mogli izučavati kritičke termine (pogled, simulacrum, informator nasljeđa, *objet petit a*, razlika, itd.), uz relevantne filozofije umjetnosti te viđenja i teorije kao što su psihoanaliza, multikulturalna teorija i srodne kritike. Predavači umjetnosti bi također trebali uputiti studente kako da se zajedno kreću u suvremenom svijetu umjetnosti: kako da razgovaraju kao kritičari, kako da postanu relevantni članovi žirija i kako da predstavljaju svoje radove galerijama što uključuje dijalog o umjetničkoj sceni i pristup velikim umjetničkim kolekcijama. Neke umjetničke akademije izbjegavaju dio svoje nastave posvetiti marketingu i umjetničkom tržištu, dok je većina njih sklona ograničenom pogledu; neke pak pružaju studentima

mogućnost uspostave veze s vlasnicima galerija i kritičarima te ih uvode u njihovu lokalnu umjetničku zajednicu, tako da mogu raditi unutar nje, ali ne i izvan nje.

Empirijsko potvrđivanje umjetnosti u nastavi

Prije nego što dođemo do približnog odgovora na pitanje: Da li?, ali prije: Kako se može učiti umjetnost?, potrebno je definirati što je nastava. Učenje može predstavljati mnogo stvari i postoji komponenta za bilo koji postupak koji bi se mogao nazvati nastavom, a to je intencionalnost. Profesor mora imati u vidu da nešto pripočeva u određenom trenutku i da je to namijenjeno određenoj skupini studenata. Nije važno je li predavač u pravu ili nije, je li dobro informiran ili je u zabludi u vezi s onim što je namjeravao predavati, jer je utvrđivanje toga je li on u pravu složen i dug proces. Ono što je međutim bitno jest činjenica da je predavačeva *namjera* predavati te da ne predaje pogrešno ili nasumično. Primjer intencionalnog predavanja je kada predavač kaže studentu da gleda određenog umjetnika. Predavačev iskaz „Tvoj rad je sličan van Goghovom“ odražava intenciju u odnosu na određenog studenta u određenom trenutku. Čak i ako bi rezultat bio isti (student je otišao i potražio van Goghovo djelo), u prvom slučaju predavač je imao namjeru da iz tog iskaza student izvuče korist a u drugom, predavač bi mogao biti iznenađen činjenicom da je student poslušao njegov savjet.

Na primjer, van Goghovo djelo u ovom slučaju može biti *Zvezdana noć*. Na ovoj slici je predstavljeno noćno nebo koje obiluje zvjezdanim životom: blijedi mjesec sa svojom aureolom, mreža bijelih, žutih, narančastih i plavih zvijezda koje izgledaju kao da rotiraju i pulsiraju i izbacuju kozmičku energiju, i spiralna traka koja se uključuje dok protječe paralelno s horizontom. Ispod ovog aktivnog neba nalaze se kuće u seocetu, koje su okružene pšeničnim poljima i lugovima masline, ograničene na desnoj strani s pobrđem čije se pretjeranosti ponavljaju pomoću svijetlih linija na nebu. U centru seoceta je crkva sa svojim tornjem koji jedva prekida liniju horizonta, dok su na lijevoj strani tri uspravna stabla čempresa preko cijele kompozicije. Predavač je, rekavši studentu da je njegov rad sličan van Goghovom, najvjerojatnije mislio na samo jedan segment rada ili eventualno na više segmenata. Malo je vjerojatno da je predavač smatrao cijeli rad sličnim van Goghovom. Takva koincidencija, to jest poklapanje, gotovo je nemoguće. Ono bi bilo moguće u drugom slučaju, kada je predavač prethodno zadao zadatak jednom ili većem broju ili svim studentima, da kopiraju ovo van Goghovo djelo ili neko drugo djelo poznatog umjetnika. Međutim, to ne bi mogla biti nastava u ovom smislu, ako je predavač slučajno spomenuo van Gogha u toku dugog razgovora o drugim predmetima.

U većini slučajeva razgovori o drugim temama podrazumijevaju udaljavanje od određenog umjetnika, možda i od razdoblja kojem je on pripadao. Ipak, u nekim

slučajevima takvi razgovori mogu biti naizgled sasvim udaljeni od područja kojim se predavač i njegovi studenti inače bave, ali istovremeno upućuju na različite izvore i uzroke stvaranja određenog umjetnika. Ovo znači da predavač mora biti radoznao da proširi svoje istraživanje i izvan svojeg područja, stječući saznanja i iz drugih područja značajnih za konkretno tumačenje, barem u osnovnim crtama. Tako, van Goghova slika *Zvezdana noć* može biti zanimljiva i zagonetna kada se tumači, primjerice, s aspekta astronomije. Teneljeći svoje gledište na poziciji Mjeseca i pravcu rogova polumjeseca, određen broj astronoma se slaže s time da nam slika pokazuje istočni dio neba prije svitanja, približno oko četiri sata ujutro. Neki autori također misle da je van Gogh posjedovao određena znanja iz astronomije. Tako Charles A. Whitney u svojoj knjizi *Neba Vincenta van Gogha (The Skies of Vincent van Gogh)*, razmatra problem s točke gledišta astronoma. Kroz svoju ekspertizu konstelacije zvijezda, Whitney je uspoređivao noćno nebo u *Zvezdanoj noći* sa znanstvenim astronomskim razmatranjima i proračunima iz vremena kada je van Gogh slikao u Saint-Rémyu. Whitneyjevo zanimanje za *Zvezdanu noć* leži u osobitoj podudarnosti između obrasca vrtloga u centru slike i crteža koji je nekoliko desetljeća ranije napravio astronom William Parsons, zvani Lord Rosse. Također, Whitney potvrđuje nedostatak ovakve vrste ekspertize u povijesti umjetnosti: „Budući da sam nedovoljno upućen u pitanja povijesti umjetnosti, odlučio sam dati prioritet analizi van Goghovih slika i njegovih pisama“ (Whitney, 1986., 351, prema Stassi, 2007.).

Zašto inzistiranje na kriteriju intencionalnosti kada postoji toliko toga što se može predavati? Zato što, bez obzira na sve druge nastave, to nije razumljiva aktivnost dok predavač nije počeo predavati; mnoge stvari mogu poći pogrešnim putem i bez obzira što predavač misli da je neka stvar dobra ideja, ona to nekad i ne mora biti. Profesorovo mišljenje može biti sasvim pogrešno ili irelevantno ili tvrdoglavo i ne postoji lak način da se predoči. Postoji također problem same intencionalnosti: predavač koji studentu namjerava spomenuti van Gogha zato što su njegovi radovi slični opažanju nebeskih tijela koje se odražava i na izgled neba, čini to zato jer van Gogha stvarno povezuje s astronomijom. Pod tim se podrazumijeva da predavač poznaje različite aspekte tumačenja koji čak izlaze iz okvira područja kojim se bavi i to onda na odgovarajući način predoči studentu.

Stoga predavač mora uočiti nagovještaje i moguće namjere studenta kojih on sam nije svjestan, a koje će mu biti jasnije nakon predavačevog predstavljanja znanstveno utemeljenih činjenica povezanih s određenim umjetnikom, njegovim kutom promatranja i vlastitim razvojem. Ali, sve je to dozvoljeno pod uvjetom da predavač namjerava predavati. Predavanje zahtjeva zamišljanje intencionalnosti: predavač se mora suočiti s fikcijom, znati što namjerava, reći što namjerava i što znači ono što namjerava. Nastava nije nastava sve dok predavač ne odluči predavati u svakom

određenom trenutku. Može nam se učiniti da je ova definicija previše uska jer izostavlja mnogo toga što se događa na umjetničkim akademijama i u nastavi općenito. Vrlo je često, na primjer, uspješan predavač onaj koji posjeduje entuzijazam i inventivnost, bez obzira na to u kojoj mjeri inzistira na tome da studenti shvate ono što on radi. Vizualne umjetnosti su, svakako, pogodno polje za *neverbalno* predavanje.. Mi ponekad kažemo da predavanje umjetnosti nije prikladno za racionalnu analizu, jer je tu glavno pitanje – inspiracija. Međutim, neki predavači su sposobni održati pažnju pomoću kreativnog monologa obogaćenog svim vrstama posebnih uvida te studenti mogu dokučiti i izabrati ono što im se najviše sviđa. Inzistiranje na namjeravanoj kvaliteti nastave jest primjer strategije razumijevanja onoga što se događa u umjetničkim ateljeima i klasama, fokusiranjem na one radove koji zaslužuju pažnju i mogu biti predmet analize. Entuzijazam, privrženost, strast, posvećenost, odgovornost i razumijevanje, također su dijelovi nastave i najbolji predavači imaju upravo ove osobine. Bitno je imati na umu: pratimo li pomno ono što se događa u ateljeu, onda je neophodno ukazati na nekoliko trenutaka pogodnih za analizu. Bez obzira na ulogu koju ima u nastavi, intencionalnost je vrlo bitna kategorija jer je nastava namjeravana: u protivnom nemamo nikakvu kontrolu ili razumijevanje onoga što radimo. Ova definicija nastave se isto tako odnosi na učenje. Sa stajališta studenta učenje može izgledati isto tako nerazumljivo kao predavanje; stvarno učenje zahtijeva mnogo energije, duboku svijest i predanost te punu koncentraciju, više nego što zahtijeva formuliranje i ponavljanje određene definicije. Neki studenti (i ovo je nešto što predavači znaju bolje nego oni), nisu voljni ili pak sposobni uhvatiti se u koštac s novim idejama. Ipak ne bi trebalo smetnuti s uma da ove karakteristike kriju u sebi zagonetku koju iskusan predavač može uspješno riješiti.

Realizacija predavanja: od ideje do tehnike

Ono što se uči na umjetničkim akademijama je oštrina vida, kao što je slučaj s Bauhausom. „Operativni principi“, „nesvodljivi elementi percepcije i vizualnog doživljaja“ i „sposobnost manipuliranja formalnim jezikom“, predmet su zanimanja u Bauhausu. Ali, što je moguće predavati? Jedan od odgovora jest da se na umjetničkim akademijama uči tehnika. One „poučavaju“ i teoriju, ali je veoma slaba korelacija i koordinacija između teorijskog i praktičnog znanja. Problem je što profesori praktičnih, ali i teorijskih predmeta ne govore studentima dovoljno, ili uopće, o umjetničkoj kritici ili teoriji umjetnosti (postoje samo specijalizirani tečajevi za ove predmete), te većina profesora ne bi bila sretna kada bi se reklo da je glavni zadatak umjetničke akademije učiti studente postizanju komercijalnog uspjeha.

Ispitivanje tipičnog višeg nivoa ili završne klase umjetničke akademije, pokazalo bi da je tehnika općenito glavna briga, dok se oštrina vida praktično ne spominje.

Nastava na višem nivou umjetničkih akademija usmjerena je ka kompleksnim pitanjima izražavanja, kontrole, samospoznaje i značenja – predmetima koji imaju malo veze s tehnikom ili senzitivnošću ili čak s vizualnom teorijom i sa svime što ima veze s načinima na koje procjenjujemo umjetnost. Ovo su stvari koje bi svaki fakultet trebao osigurati, bez obzira na to što se predaje, tako da one nisu karakteristične samo za pitanje nastave umjetnosti. Ipak, važno je da su one neodređene zato što je to znak da stvarni interes umjetničke akademije – predavanje postojeće likovne umjetnosti – ne može biti spomenut.

Predavači umjetnosti i studenti su nemoćni. Oni ne predaju ili uče umjetnost, ali oni također ne mogu previše naglašavati činjenicu da ne predaju ili uče umjetnost. Problem dolazi u velikoj mjeri od povijesnog razvoja modernog pojma umjetnosti. U grčkoj filozofiji je postojala razlika između predmeta koji su se mogli predavati i onih koji nisu. Ono što se moglo predavati imalo je teoriju ili glavnu informaciju, skup metoda, ili nešto što bi moglo biti napisano ili predavano učenicima. Takvi predmeti su nazivani *techne* i za Grke su oni uključivali umjetnosti, zanate i nauke. Drugi predmeti se nisu mogli predavati. Umjesto da budu prihvaćeni ili izučavani pomoću primjera, Aristotel ih je nazvao *empeiria*. Ono što mi mislimo o umjetnosti je više *empeiria*: ona ne zavisi toliko od pravila, koliko od neverbalnog učenja, stvari koja ne može biti stavljena u riječi. Za Aristotela, umjetnost je bila, u suštini pitanje pravila (Aristotel, 1960.). Otkako je renesansni pojam *techne* skraćen, tako da u osnovi znači *tehnika*, premjestili smo tehniku na razinu ispod likovne umjetnosti. Stoga je jedan od načina da se posvetimo problemu nastave umjetnosti da ponovo razmislimo o ulozi *techne* i tehnike u nastavi umjetnosti na umjetničkim akademijama.

Kada ljudi kažu kako se tehnika može predavati, ali umjetnost ne može, oni pretpostavljaju da je tehnika odvojena od umjetnosti. Ovo je jedna od onih predivnih ideja da tako jednostavno velikim dijelom izgleda transparentno – kao da bismo mogli promijeniti ono što pretpostavljamo, upravo pomoću razmišljanja o tome. Međutim, činjenica je da je modernizam – u stvari umjetnost od renesanse – zasnovan na ideji da je tehnika na kraju odvojena od umjetnosti. Suvremene inicijative, koje daju prednost dizajnu ili multimedijima, jesu koraci u drugom pravcu – oni podrazumijevaju da je tehnika utkana u umjetničko stvaranje te da ne postoji razlika između *techne* i *empeiria* – ali, za sada, to su samo eksperimenti. Verbalna nastava još izgleda servilno, a neverbalna nastava i vrijedna i nemoguća. Postoji razlika između poučavanja ljudi procjenjivanju umjetnosti i izgrađivanju umjetnosti. Kad god predavač umjetnosti daje savjet, kad god povjesničar umjetnosti pokazuje slajd, oni pokušavaju natjerati studente da procjenjuju nešto za što oni smatraju da je vrijedno truda. No jednostavan čin pokazivanja slajda je prožet i problemima. Kako predavač prepoznaje dobru umjetnost? Kako on zna da je to dobro za studente kojima predaje?

Poučavanje ljudi na koji način izgrađivati umjetnost neminovno uključuje poučavanje procjenjivanju umjetnosti.

Kada je riječ o studentima umjetničkih akademija, oni više pažnje poklanjaju odnosu između ideje i tehnike, to jest zamisli i realizacije. To podrazumijeva još veću usredotočenost na tehniku, jer ako student posveti previše pažnje i vremena tehničkim aspektima stvaranja likovnog djela, to je na štetu kreativnosti i ideje koja se neće razvijati u dobrom smjeru. Problem je ipak u tome što student u fazi učenja često obraća posebnu pažnju na tehniku izrade rada, što ga eventualno može spriječiti u naporima da dođe do inventivnih rješenja i pritom ga uokviri u konvencionalni predložak. Crtanje ugljenom koje studenti u najvećoj mjeri prakticiraju za vježbanje, zbog mogućnosti stalnih ispravaka i prepravki, s jedne strane oslobađa studenta straha od greške ali ga i ograničava: stalne ga prepravke i obuzetost njima mogu udaljiti od istinskog cilja, a to je stvaranje originalnog djela kojem on daje svoj osobni pečat. Originalnosti se čak i u slučaju studenata umjetničkih akademija daje prednost u odnosu na tehniku, bez obzira na veliki značaj koji tehnika ima za buduće umjetnike u ovoj njihovoj početnoj, i u nekom smislu i najbitnijoj fazi učenja, fazi formiranja.

Student umjetničke akademije na početku studija nailazi na bezbroj prepreka. Teorijski predmeti mu u određenoj mjeri pomažu u rješavanju problema koji se javljaju tokom vježbi iz prakse ali složenost vizualnog izražavanja mu ne dopušta da teorijski principi u potpunosti riješe ove probleme. Na dvodimenzionalnoj površini papira, koja je nepokretna i prazna površina, student kao zadatak ima prikaz kretanja, to jest da objektivno neograničen protok vremena svede na ograničenu, opažajno pojmljivu strukturu. Pritom, vizualni prikaz onoga što je planirano kao vježba na studiju, iako je prostorna kategorija, predstavlja istovremeno i vremensku kategoriju. Kada student u jednom trenutku percipira ono što je nacrtao, različiti dijelovi crteža ili slike mogu ga zbunjivati, u smislu da mu odvlače pažnju od skladnog jedinstva. Također, njegovo oko je priviknuto na jedan dio ikonografskog sadržaja, a budući da bi student, kao i bilo tko drugi, i cjelinu percipirao samo u jednom trenutku, to mu još više otežava da rad stalno promatra kao cjelinu. Kako student pomiče oko, tako se mijenja i vremenski obrazac i dok vizualni sadržaj ostaje isti, njegov subjektivni doživljaj se mijenja.

Građenje sadržaja crteža ili slike pomoću različitih dijelova istovremeno ograničava ovaj proces. Tada je student u mogućnosti percipiranja samo jednog segmenta cjelokupnog vizualnog sadržaja koji je pak dio općeg poimanja vremena. Svoje oko on fokusira na trenutno percipiran dio ikoničkog sadržaja, dok se usmjeravanjem oka na bilo koji drugi dio slike vrši preorijentacija primarnog modaliteta. Tako student ima problem određivanja kako početka tako i kraja na samoj slici. U tom smislu, može se napraviti paralela s poimanjem samog vremena, a samim tim i slika dobiva

karakter vremenski mjerljive kategorije. Ukoliko student u zadovoljavajućoj mjeri definira dijelove ikoničkog sadržaja kao prostorne cjeline, morat će isto tako obratiti pažnju na pomicanje percepcije s jednog na druge dijelove ikoničkog sadržaja, a koje podrazumijeva i vrijeme u kome se taj proces odvija.

Često je studentima umjetničkih akademija crtanje aktova neprivlačno, budući da je njihov glavni cilj vježba, te stoga mogu biti zamarajući zbog neprestanog ponavljanja istih ili sličnih radnji. Rezultati tih vježbi su im neprivlačni vjerojatno zbog toga što se pri tom procesu javlja velik broj grešaka ali i zbog nezadovoljstva samom vježbom i potrebe stvaranja nečeg vrijednog, odnosno kreativnog i originalnog. Akt u bilo kojoj varijanti ne pruža takvu mogućnost, ali s druge strane disciplinira studenta koji tako dobiva čvrstu osnovu na kojoj će graditi idejno, ali i kompozicijski, sve složeniji sklop. Tako je razumljivo i da student u jednom trenutku napusti crtanje akta, to jest ne vrši više građenje na osnovama akta. Ova nova faza građenja uključuje složeniji proces, ne samo nadograđivanja, već i stapanja različitih ideja koje se razvijaju po etapama.

Zaključak

Činjenica je da pojedinac nema danas više ono značenje koje je imao u ranijim vremenima, budući da je kolektiv preuzeo primat. Tako je nastavni proces na umjetničkim akademijama sve više uvjetovan namjerama i ciljevima kolektiva, a kolektiv sve više upravlja pojedincem. Ovakvo postupanje ne bi ni bilo tako loše – čak naprotiv, moglo bi imati i svoje prednosti – ukoliko bi namjere i ciljevi kolektiva bili dobro osmišljeni te ukoliko bi se utvrdile učinkovite metode za njihovu realizaciju. Mogu li u takvoj konstelaciji odnosa izrazito talentirani pojedinci izaći iz okvira svoga vremena? Mogućnosti za takav iskorak sve su manje, jer je ostvarivanje individualnih ciljeva podređeno zajedničkim interesima, odnosno danas je najčešće ostvarivanje ciljeva moguće kroz zajednički rad. Ipak, to ne znači da i u takvim okolnostima s umjetničkih akademija ne mogu izlaziti kvalitetni umjetnici.

Budući da ima sve manje genijalnih umjetnika, nastavni bi program na umjetničkim akademijama mogao biti usmjeren ka stvaranju većeg broja kvalitetnih umjetnika koji će moći (kvalitetno?) pokriti veći broj područja. To bi unaprijedilo širi razvoj, a i oni bi bili zadovoljni i ispunjeni članovi društva. Eventualna pojava nekog genijalnog umjetnika može biti samo veliki plus za čitavo društvo, a što je najbitnije, nastavni plan usmjeren stvaranju „upotrebljivih“ umjetnika sigurno neće ugroziti takve, moguće, ali ipak rijetke pojave. Cilj bi u današnje vrijeme trebao biti da se pojedinci iz različitih područja udružuju i da svaki pruži najviše iz onog područja kojim se bavi, kako bi u što većoj mjeri pridonio ostvarivanju zajedničkog cilja, a to

je duhovni i intelektualni, ali i tehničko-tehnološki razvoj ljudskog roda. Umjetnost i umjetničke akademije, kao institucije u kojima se umjetnost proučava, mogu pružiti značajan doprinos tom napretku.

Literatura

Aristotel (1960.). *Metafizika*. Beograd: Kultura.

Goldstein, C. (1996.). *Teaching Art: Academies and Schools from Vasari to Albers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Daichendt, G. J. (2010.). *Artist-Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching*. Bristol, UK: Intellect.

Platon (1985.). *Ijon, Gozba, Fedar*. Beograd: BIGZ.

Stassi, V. S. (2007.). Vincent van Gogh's Starry Night: Insights from Poetry. U: E. O'Brien: *Art History* 1B, Section 2. Neobjavljeno istraživanje, dostupno na: <http://www.csus.edu/individ/o/obriene/art1B/Research%20Paper.pdf>

Tolstoj, L. N. (1968.). *Članci o umetnosti i književnosti*. Beograd: Prosveta – Rad.

The role of the artist-lecturer in developing effective teaching methods at art academies

Summary

One of the key problems of teaching at the faculties of fine and applied arts refers to the dilemma whether it is at all possible to teach art. In this paper we discuss the arguments for and against and at the same time we suggest specific solutions that can help in further guidance and shedding light on this very delicate problem. The fact that for a long time there have been institutions in which art has been taught or “transferred” to students and pupils justifies every attempt and effort to solve this problem and to improve and enhance teaching. In this long-lasting process the artist-lecturer plays a very important role because he is in the situation in which he should adequately acquire knowledge inherited from his predecessors. At the same time, he uses this knowledge and experience to expand and upgrade his methodological framework. Lectures and exercises at faculties of fine and applied arts require that he responds each time in a different way, in accordance with the activities of his students, and tries to apply his teaching methods as efficiently as possible, for better implementation of the set plan. The aim of this paper is to open up questions that are related to the possibilities of teaching art and to put emphasis on the role of the artist – lecturer in this process. As a result of such effort yet another different vision of this problem stems and stresses the importance of applying efficient methods in teaching at faculties of fine and applied arts.

Key words: artist-lecturer/teaching methods/art/lectures/exercises