

UDK: 372.874:73/76  
Prethodno priopćenje  
Primljeno: 17. 03. 2015.

**Dubravka Kušćević**

## LIKOVNO-UMJETNIČKA DJELA U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

***Sažetak:** Likovna umjetnost predstavlja specifičnu duhovno-materijalnu djelatnost čovjeka, posebnu vrstu spoznaje i komunikacije među ljudima koja stvara veze između individualnog i društvenog, materijalnog i duhovnog te prenosi iskustva i znanja čovječanstva na osobit način. Oplemenjujuća moć umjetnosti znatno pridonosi integriranju osobe u kulturne i socijalne tijekove vremena i prostora u kojem živi i stoga uloga likovne umjetnosti sa svojim vrijednim fundusom umjetničko-likovno-estetskih vrijednosti ima važno značenje u odgoju i obrazovanju djece i mladih. Komunikacija s likovnim djelom omogućuje učeniku da stekne estetska iskustva i razvije estetsku svijest kroz bogatstvo i raznolikost vizualno-likovnih sadržaja, čime učenici usvajaju likovni jezik, kultiviraju osjetljivost na likovne poruke i bogate svoj duh. Doticaj učenika s originalima ili kvalitetnim reprodukcijama slikarskih, kiparskih, grafičkih ili arhitektonskih djela već u ranoj školskoj dobi trebao bi biti izvrsna osnova za pravilan razvoj likovno-estetskih doživljaja i podizanja razine senzibilnosti za likovnu umjetnost.*

***Ključne riječi:** učenik, likovno djelo, komunikacija, nastava likovne kulture*

### 1. UVOD

Nastava likovne kulture u osnovnoj školi predstavlja sustavno i plansko uključivanje djece i mladih u svijet kulture. Pojam kultura danas je teško je definirati kao jedinstveni konstrukt jer ona u svojim određenjima predstavlja mnoštvo značenja neujednačenog karaktera i upravo zato predmet je izučavanja mnogih sustava znanja koji u svom diskursu obuhvaćaju različita područja znanstvenog istraživanja. Pitanje definiranja i statusa kulture problematiziraju mnogi autori<sup>2</sup> često ističući zamagljenost samog pojma kulture i ambivalentnost koja dovodi do različitih tumačenja kulture u antropologiji, filozofiji, sociologiji i povijesti. Stoga u 20. i 21. stoljeću svjedočimo

<sup>2</sup> Zanimljivu sintezu etimoloških promjena u značenju pojma kultura usustavio je Terry u svojoj knjizi *Ideja kulture* (2002.) koja je prevedena na mnoge svjetske jezike. Eagleton, T. (2002) *Ideja kulture*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk.

stalnom redefiniranju shvaćanja pojma kultura. Unatoč mnogim određenjima kulture i pokušaju pronalaženja jezgre koja bi je najpreciznije odredila, pojam kulture do danas ostao je difuzan, množina značenja pojma kultura s kojim se susrećemo sve je manje jednoznačno određena, a mogućnosti interpretacije samoga pojma nesagledivo su se proširile. Povjesničar zapadne visoke kulture Jacques Barzun (2000.) objašnjava kako je kultura ranije značila nekoliko međusobno povezanih stvari koje je bilo lako razumjeti, a danas je ona postala žargon za sve namjene, govori se i piše o kulturi gotovo svih segmenata društva: etničkim kulturama, korporacijskim kulturama, kulturama tinejdžera, popularnoj kulturi, kontrakulturi. Danas se govori i o kulturi zaborava, hakerskoj kulturi, kulturnoj hibridizaciji, kulturnoj politici ili čak, kao što tvrdi Bedoya (2004.), o „kulturnim ratovima“, kulturi kao novoj ideologiji<sup>3</sup> te u mnoštvu teorija kulture, između ostaloga i o likovnoj i vizualnoj kulturi te vizualnoj konstrukciji kulture<sup>4</sup>.

Kako pojam komunikacije i kulture konvergira s mnogim sferama ljudske djelatnosti i utječe na mnoge segmente društvenih aktivnosti, a dinamika područja kulturnog razvoja u cjelini kao i samog pojma kulture podliježe mnoštvu interpretacija kulture u globalnim kontekstima, i u odgoju i obrazovanju susrećemo predmet pod imenom *Likovna kultura*. Likovna kultura kao nastavni predmet, pogotovo danas u doba socijalizacije i komunikacije slikom, neophodna je u sustavima humanistički usmjerenog odgoja i obrazovanja. Brajčić o likovnoj kulturi govori: „Likovna kultura i umjetnost nezaobilazna su i nezamjenjiva komponenta opće kulture pojedinca i društva, općedruštvene kulture i stvaralačke svijesti“ (Brajčić, 2002: 76), dok slično Alschuler i Hattawick (1969) likovnu kulturu smatraju jednim od uvjeta i pretpostavki oblikovanja svijeta po mjeri čovjeka.

Likovna kultura kao nastavni predmet djeci i mladima omogućuje shvaćanje kulturnog stvaralaštva kroz percepciju likovno-umjetničkog djela – komunikaciju koja može biti usmjerena na različite interpretacije, sa svrhom da likovna kultura postane dijelom učenikove opće kulture u svrhu razumijevanja i određenja prema samoj kulturi.

3 „Kategorijalni sklop *kultura kao nova ideologija* označava jednostavnu sociopolitičku činjenicu suvremenog svijeta postmodernih identiteta u doba globalizacije“ (Paić, 2005: 12).

4 U Muzeju Mimara u listopadu 2007. organiziran je međunarodni interdisciplinarni simpozij na temu Vizualna konstrukcija kulture. Simpozij je problematizirao mogućnost suradnje povijesti umjetnosti, semiotike, filozofije, sociologije, kulturalnih i vizualnih studija u istraživanju pojma i fenomena slike u doba slikovnog zaokreta (*iconic/pictorial turn*), metodologijskih aspekata suvremene vizualne komunikacije (npr. utjecaj novomedijske umjetnosti kao i masmedijsko brisanje granica između „visoke“ i „niske“ umjetnosti, popularnog i elitnog) te reprezentacije vizualnih identiteta kulture (slika – ikona – ideologije). Paić, Ž.; Purgar, K. (2009) *Predgovor*, ur. Paić Ž. *Vizualna konstrukcija kulture*, Zagreb, Antibarbarus; Hrvatsko društvo pisaca, 8.

## 2. LIKOVNO DJELO U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

Sve se više u suvremenom odgoju i obrazovanju govori o važnosti involviranja likovne umjetnosti u suvremene odgojno-obrazovne koncepte i o njezinoj iznimnoj važnosti za kreativni i kognitivni razvoj djece i mladih te razvoj njihovih evaluacijskih i komunikacijskih sposobnosti. Vrijednost podučavanja na sadržajima likovne umjetnosti u osnovnoj je školi višestruka jer poučavanje o likovnim sadržajima predstavlja ne samo kompleksno učenje, već i konkretno iskustvo doživljaja, shvaćanja i prihvaćanja svijeta zasnovanog na cjelokupnoj povijesti čovječanstva. Još od prapovijesti čovjek je u svojoj sposobnosti likovnog izražavanja otkrio mogućnost slikovnog prikazivanja svojih razmišljanja, čime je između ostalog otkrio da se slikovni simboli mogu jednako dobro iskoristiti za izricanje značenja misli. Tako su djela likovnih umjetnosti tijekom vremena postala impresivne vizualne forme koje u sebi akumuliraju spoznajne vrijednosti različitih povijesnih razdoblja te su se stoga likovna djela oduvijek smatrala izrazito važnima za proučavanje ljudske kulture. Drugim riječima, kao što navodi Warburg (prema Biatostocki, 1986), likovna djela ne mogu se samo ograničiti na proučavanje isključivo vizualnog aspekta slike, već često, da bi se uopće razumjelo umjetničko djelo, potrebno je poznavati proučavanja antropologa, psihoanalitičara i povjesničara. Potrebno je poznavati povijest filozofije, religije, ideologije i cjelokupne povijesne, političke i društvene situacije. Bez obzira na to što promatramo individualne situacije stvorene rukom i mišlju pojedinog umjetnika, sliku je uvijek nužno projicirati na univerzalnu opću perspektivu svih, čvrstu pozadinu kulturoloških zbivanja kao što uostalom i predlažu filozofi ljudske kulture. Dakle, likovno djelo ima u sebi uzročno-posljedičnu povezanost s vremenom, prostorom i kulturom u kojoj je stvoreno, odnosno vizualno govori o povijesnim previranjima, društvenim i umjetničkim preokupacijama pojedinih epoha te u sebi nosi svojevrsni duh epohe. Istovremeno, likovno djelo nadilazi prostor i vrijeme u kojem je nastalo i pridonosi razvoju čovjekova estetskog i kulturnog senzibiliteta. Za razliku od drugih produkata čovjekove djelatnosti, čiji su oblici uglavnom vezani uz neku praktičnu svrhu, likovni oblici mogu svoju svrhu ostvariti u sebi samima u svojim samostalnim konfiguracijama u oživljenom svijetu simbola. Zbog svoje univerzalnosti komuniciranja vizualnim simbolima, likovna umjetnost u mnogim je kulturama, kroz povijest civilizacija diljem svijeta, imala mnogo specifičnih funkcija osim funkcije da bude samo estetska. Jedna od važnih zadaća likovnih umjetnosti kroz povijest čovječanstva bila je kroz vizualne slike ispričati dramatične, ali i pitoreskne ljudske priče o samom životu sa željom da nam likovna umjetnost pomogne u spoznavanju i otkrivanju istine o čovjeku. Upravo zato likovni sadržaji vrijedni su i važni u odgoju i obrazovanju mladih naraštaja.

Likovno-umjetnička djela kao dio svijeta raznolikih vizualnih sadržaja neprestani su dijalog između stvaraoca i primatelja. Kao što primjećuje Zovko (2009.), umjetnička djela

treba shvatiti kao autonomne osobe koje čekaju osobu za razgovor u svome interpretu, čime kvaliteta umjetničkog djela i njegova hermeneutičkoga sugovornika određuju stupanj uspješnosti shvaćanja, tumačenja i doživljaja promatranog umjetničkog djela. Na sličan način razmišlja i Hauser: „Pravo umjetničko djelo nije samo izraz, već i saopćenje, i u tom smislu nije samo govor, već i razgovor“ (Hauser, 1986: 4). Umjetnička produkcija i recepcija međusobno su uvjetovani, ovisе o komunikaciji i evokaciji, emocionalnim faktorima i socijalnoj funkciji, a također i o kulturnoj konstelaciji. Iz navedenog proizlazi kako je odnos prema kulturi uvjetovan, što više mogli bismo kazati da se odnos prema kulturi, odnosno prema likovnoj umjetnosti formira učenjem. Zato Baković (1985.) uviđa kako umjetnička djela nisu statična i zatvorena činjenica, već otvorena dinamički promjenjiva stvarnost s vlastitim kontinuitetom i identitetom. Otvorenost likovnog djela traži svoga interpretatora, umjetničko djelo predmet je komunikacije i kao takvo teži dvosmjernoj komunikaciji, što znači da bismo učenike trebali osposobiti za komunikaciju s likovnim djelima koja nisu apriori stvorena za njih, dakle likovno-umjetničko djelo zahtijeva percepciju i recepciju, u protivnom ne ostvaruje svoju svrhu.

Iako likovno djelo u nastavi likovne kulture predstavlja odgovarajući likovni poticaj uz pomoć kojega bi trebao pojasniti učenicima predviđeni likovni zadatak, svojom slojevitošću i otvorenošću likovno djelo može pridonijeti razvoju cjelokupnog dječjeg iskustva u spoznaji svijeta, što neosporno pridonosi intelektualnom, moralnom i estetskom razvoju učenika. Da bi djeca shvatila značenja likovno-umjetničkih djela koja nisu primarno njima namijenjena, potrebno je učenike uvoditi u slojevitost likovnog djela kako bi razvijali svoju vizualno-likovnu, a time i kulturno-estetsku osjetljivost. Poimanje likovno-umjetničkog djela zahtjevan je zadatak koji postavljamo pred učenike. Shvatiti raznolikost umjetničkih stilova, usvojiti likovni jezik, shvatiti često suprotstavljena umjetnička razdoblja, težak je zadatak za učenike i potrebno je postupno poticati razvoj umjetničkog razumijevanja kod djece, što je ujedno i jedan od ciljeva vizualno-likovnog odgoja i obrazovanja. Susret s likovno-umjetničkim djelom trebalo bi primjereno ostvarivati na svim stupnjevima školovanja učenika, kako bi se sposobnost estetskog vrednovanja učenika razvijala usporedno s njihovim kognitivnim i emocionalnim sposobnostima.

### 3. KOMUNIKACIJA S LIKOVNIM DJELOM

Prihvatanje likovnih djela kod učenika razvija se u komunikaciji s likovnim djelom, a temelji se na kulturi opažanja, promatranja, doživljavanja, promišljanja i interpretiranja doživljenih sadržaja. Promatrati, doživjeti i razumjeti likovno djelo pogotovo danas kada je likovno djelo utopljeno u moru mnogih vizualno-likovnih poruka nije jednostavno. Kao što ističe Goodman „umjetnička su djela poruke koje prenose činjenice, misli, osjećaje; njihovo proučavanje pripada novonastalom svežderu pod nazivom ‘teorija komunikacije’“ (Goodman, 2002: 214). Postupno uvođenje učenika u svijet vizualnog, u likovnu kulturu

pretpostavlja postupno uvođenje učenika u prostor likovnih umjetnosti, svijet različitih likovnih djela, što aktivira kod djece primjerenu likovnu osjetljivost potrebnu za shvaćanje likovnog djela, ali i za shvaćanje značenja vizualno-likovnih poruka koje danas postaju univerzalno sredstvo komuniciranja. Iako dijete kao likovno neobrazovan promatrač ne poznaje likovni jezik kojim govori likovno-umjetničko djelo, niti još može shvatiti da umjetnički vrijedno likovno djelo pretpostavlja jedinstvo sadržaja i forme, ipak likovno-umjetničko djelo potiče u djetetu estetski doživljaj. Upravo zbog toga Feldman (1970.) i Chapman (1978.) podupiru estetski odgoj mlađe djece i to potkrepljuju činjenicom da kod predškolskog djeteta postoji kapacitet za estetski odgovor. Feldman (1970.) ističe kako dijete već u vrtiću može spontano izvesti operacije iste kao što ih izvode i profesionalni likovni kritičari – *opisivanje, analiziranje, interpretiranje i prosuđivanje*, ali po nasumičnom redoslijedu. Podučavanje je u umjetnosti, smatra Feldman, velikim dijelom posao usustavljivanja djetetove neukrotive želje za razgovorom o umjetnosti. Chapman (1978.) naglašava središnju ulogu koju odrasli imaju u razvoju dječje estetske osjetljivosti te navodi: „Način na koji se mala djeca susreću s umjetničkim djelima je jednako važan kao što je i kvaliteta istog djela; u svakom slučaju odrasli igraju značajnu ulogu u određivanju što djeca vide kod pojedinačnog djela, te kako se djeca osjećaju u procesu susretanja s likovnim djelima“ (Chapman, 1978: 154). Znanje likovnog jezika i iskustvo gledanja može se steći jedino kontinuiranim susretom s djelima likovnih umjetnosti te promatranjem i doživljavanjem ponuđenih sadržaja likovnih djela. Odnosno, kao što navodi Husković (2009.), zornost predstavlja temeljnu pretpostavku i početak estetskog čina, što pretpostavlja nužnost posrednog ili neposrednog kontakta djece s umjetničkim djelima. Susret učenika s likovnim djelima, odnosno promatranje likovnih djela svakako je najbolje ostvariti direktnim kontaktom u muzeju i u galeriji. Galerije i muzeji nisu samo mjesta koja udomljaju umjetnička djela, već su institucije gdje se mogu na najbolji način ostvariti kontakti učenja i poučavanja na originalnim umjetninama. Različiti autori: Ash, Wells (2006.); Danko-McGree (2006.); Cox-Peterson, Marsh, Kisiel, Melber (2003.), posebno ističu važnost direktnog kontakta djeteta i umjetnine jer se time uspješno realizira kontekstualno učenje koje omogućava upoznavanje objekta znanja, ali i uvažavaju kulturna, kontekstualna i osobna obilježja. Ako poučavanje nije moguće ostvariti u muzeju, na izložbi ili u galeriji, autori smatraju da je svakako potrebno promatrati umjetnička djela na reprodukcijama u učionici. Bez obzira na to gledaju li učenici reprodukciju ili originalnu umjetninu, važno je da aktivno sudjeluju u komunikaciji s ponuđenim sadržajem. Lachapelle, Murray, Neim (2003.) smatraju kako bi komuniciranje s umjetnošću trebalo proizlaziti iz kombinacije iskustvenog i teorijskog učenja. Iskustveno učenje zahtijeva od promatrača da fizički susretne umjetničko djelo, dok teorijsko učenje zahtijeva od promatrača da kognitivno sudjeluje u iskustvu, prikupljajući informacije i popunjavajući rupe u znanju o umjetničkom djelu kojega je vidio. Interakcija

i kombinacija ovih dvaju tipova učenja, smatraju autori, temelj je za učenikovo razvijanje novih i kompleksnih načina za razumijevanje umjetničkog djela o kojem uči. Iskustveno učenje najdjelotvornije je kada su objekt učenja i osoba koja uči u izravnom direktnom kontaktu s likovnim djelom, a istraživači ističu osobitu važnost aktivnog sudjelovanja osobe koja uči u traženju značenja koje likovno djelo nudi.

Koja likovna djela izabrati za učenike, kako promatrati likovno-umjetničko djelo, koje komponente likovnog djela istaknuti, kako dijete doživljava umjetničko djelo i kakav pristup izabrati kako bi se probudio doživljaj umjetničkog djela kod promatrača, kroz koje faze prolaze djeca i odrasli prilikom promatranja umjetničkih djela, pitanja su koja mnogi autori problematiziraju u svojim radovima raspravljajući o komunikaciji s likovnim djelima.

Komunikacija s likovnim djelom započinje odabirom likovnog djela za prezentaciju. Izbor likovnih dijela za učenike nikako ne bi trebao biti slučajan. Zupančić (2006.) smatra kako prilikom izbora autora i njihovih djela treba povesti računa o „slijedećim kriterijima: važnost autora i njegova rada (načelo kvalitete); tipičnost autora i njegova rada (tipični predstavnici pojedinih stilova); zornost radova (ilustracija određenog načina likovnog izražavanja); sadržajna primjerenost radova (izbor radova koji nisu prekompleksni i ne zahtijevaju prethodna znanja, a također i nemaju ekstremne prikaze nasilja, golotinje, spolnosti); praktično-izvedbena primjerenost djela (izabiremo djela na temelju kojih se osvještava određeni likovni zadatak)“ (Duh, Zupančić, 2009: 61). Koji pristup odabrati i kako komunicirati s likovnim djelom, tema je koja zaokuplja mnoge autore. Feldman (1970.) u svojoj knjizi *Postati čovjekom kroz umjetnost* predložio je model analize i kritike umjetničkog rada koji su kasnije usvojili i modificirali mnogi istraživači i danas je prihvaćen kao standard u analizi umjetničkog djela u mnogim školama. U svojem modelu promatranja umjetničkog djela Feldman predlaže četiri faze prosudbe umjetničkog djela. Te faze uključuju: *opisivanje* (promatrači opažaju i opisuju ono što vide), *analitičku obradu* (uočavaju se elementi, principi i tehnike koje umjetnici rabe te se navedeni elementi uspoređuju i suprotstavljaju), *interpretaciju* (razmatraju se i ispituju mogući ciljevi, teme i razlozi zašto je rad nastao) i *evaluaciju* (promatrači pokazuju što su naučili dajući osobno mišljenje o umjetničkom radu koji su promatrali). Feldmanovo promatranje umjetničkog djela započinje sustavnom raspravom o konkretnim i vidljivim idejama u umjetničkom djelu, zatim se pomiče s jedne faze na drugu, a završava apstraktnim pojmovima koji potiču promatrača na doživljavanje odnosno evaluaciju razmatranih sadržaja.

Sličnu metodološku okosnicu predlaže i Eisner koji (1972.) razlikuje šest dimenzija za promatranje i raspravu o umjetničkom djelu. Eisnerove dimenzije uključuju: *iskustvenu dimenziju* (istražuje se učinak umjetničkog djela na promatrača), *formalnu dimenziju* (promatrač se usredotočuje na vizualne elemente umjetnosti i principe rada), *simboličku* i *tematsku dimenziju* (promatrač analizira i pokušava razumjeti kodirano značenje i temu unutar umjetničkog djela), *materijalnu dimenziju* (pretpostavlja ispitivanje

likovnih materijala, alata i medija i ograničenja koja imaju) te *kontekstualnu dimenziju* (pretpostavlja ispitivanje konteksta).

Na sličnom tragu galerijski pedagozi Charman, Rose i Wilson (2006.) nude zanimljiv model koji ohrabruje i potiče estetsko učenje djece kroz promatranje i doživljavanje umjetničkih djela. Model promatranja umjetničkih djela nazvan je *Ways in model*, a razvijen je još devedesetih godina 20. stoljeća. Shvaćajući važnost kreativnosti u „mišljenju i stvaranju“, model ističe četiri pristupa kako bi se kod promatrača razvila dubina estetskog iskustva nužna u razumijevanju i interpretaciji umjetničkog djela. *Ways in model* prikazan je kao četiri kruga u čijem je središtu lik promatrača, jer se osobno prosuđivanje smatra nužnim za uspješnost ovog pristupa podučavanja koje pretpostavlja: *osobni pristup* (promatranje i socijalno iskustvo koje promatrač donosi u interpretacijsko iskustvo), *pristup objektu* (analizira se boja, oblik, površina, tekstura, prostor, materijali, vrijeme koje se prikazuje u umjetničkom djelu), *pristup subjektu* (određuje se opseg, poruka, naslov, žanr i tema umjetničkog djela) te *pristup kontekstu* (utvrđuje se kako je objekt povezan sa stvarnim svijetom). Istraživačko učenje predstavlja fokus navedenog modela. Učitelj ima sekundarno mjesto u aktivnosti te uglavnom daje zadatke učenicima i potiče učenje postavljanjem pitanja, a djecu stavlja u ulogu istraživača, tražeći da međusobno razmjenjuju znanja. Započinje se učeničkim reakcijama na likovno djelo koje se temelje na osobnom kontekstu, sjećanjima i asocijacijama, a tek se kasnije kreće na kritičku analizu likovnog djela. Učenicima se stalno postavljaju pitanja: *Koje su tvoje prve reakcije na umjetničko djelo? Zašto to misliš, osjećaš? Kako tvoja razmišljanja utječu na tvoje stavove?* Rad na upoznavanju umjetničkog djela uključuje i pričanje priča, crtanje, igranje i zabavu jer sve navedene aktivnosti omogućavaju da djeca slobodno gledaju i pričaju o umjetničkom djelu (prema Irwin, 2008: 48–49).

Herceg, Rončević i Karlavaris (2010: 15–16) smatraju da prilikom promatranja umjetničkih djela djeci treba približiti i objasniti sve elemente pojavnosti likovnog fenomena na djeci razumljiv način. Navedeni autori ističu kako se likovno djelo može analizirati kroz tri cjeline: 1. *materijalne egzistencije likovnog djela (fizička realnost likovnog djela)* – motiv ili povod, materijal ili medij, oblikovna struktura, likovna poruka; 2. *kvalitete koje u djelo unosi umjetnik* – likovna kreativnost, individualnost umjetnika, metoda oblikovanja; 3. *kvalitete koje u djelo unose promatrači* – utjecaj vremena (stil i pravac), utjecaj geografskog prostora (nacionalne i regionalne značajke), utjecaj socijalnih faktora.

Komunikacija s likovnim djelima u nižim razredima osnovne škole ovisi prvenstveno o mogućnostima učeničkih doživljavanja likovnih djela. Određeni broj autora smatra kako u doživljavanju umjetničkih djela postoje razvojne faze unutar kojih djeca i mladi doživljavaju umjetnička djela, a navedene faze uglavnom ovise o kognitivnom i emocionalnom razvoju djece.

Promatrajući kontekste i načine na koji djeca i odrasli doživljavaju likovnu umjetnost Parsons (1987.) uviđa da pojedinci prolaze kroz različite razvojne faze u razumijevanju i doživljavanju umjetnosti te navodi pet razvojnih faza u shvaćanju umjetnosti. U *prvoj fazi* koja je karakteristična za djecu od oko 5 godina djeca promatraju slike kao ugodne podražaje, uglavnom ih ne zanimaju mišljenja drugih ljudi, a i ne prosuđuju likovna djela, odnosno nedostaje im bilo kakav oblik diferencijacije, čak i procjena jesu li likovna djela dobra ili loša. Djeca o slikama govore: *To mi je najdraža boja. Sviđa mi se zbog psa.... U drugoj fazi* u dobi od 10 godina djeca mogu akomodirati svoje mišljenje, dječji sudovi ovise o sadržaju koji im se sviđa ili ne sviđa i uglavnom vole realističke reprezentacije stvarnosti (*Ružno je, izgleda kao prava...*). U *trećoj fazi* u doba adolescencije, djeca doživljavaju ekspresivne ideje umjetnika, postaju empatični i svjesni tuđeg iskustva (*Možeš vidjeti kako umjetnik osjeća bol zbog nje, svi smo to različito doživjeli...*). Ljepota i realnost predmeta postaje sekundarna, a doživljaj dublji. U *četvrtoj fazi* stariji adolescenti i mlađi odrasli likovno djelo doživljavaju preko stila i forme, a također shvaćaju značenje umjetničkog djela u socijalnim kontekstima (*Pogledaj tugu u napetosti linija...*). Konačno, u *petoj fazi* događa se najviši nivo razumijevanja umjetnosti – to su profesionalno obrazovani pojedinci (pitanja o konceptu i vrijednostima unutar znanstvene tradicije).

Slično i Kerlavage (1995.) navodi kako djeca pri promatranju i doživljavanju umjetničkog djela napreduju vrlo progresivno i dosljedno kroz nekoliko faza estetskog i umjetničkog razumijevanja. U senzornoj fazi Kerlavage smatra da djeca još nemaju razvijenu sposobnost razlikovanja simbola ni razvijeno apstraktno mišljenje pa se u svojim izborima priklanjaju apstraktnim djelima. U ovoj fazi djeca su znatiželjna, egocentrična, otvorena novim iskustvima i reagiraju intuitivno i neposredno na djela koja su privlačna i ugađaju osjetilima s dominantnim obilježjima boje. Iako izabiru određeno djelo, djeca ne znaju protumačiti razloge svog odabira. Interakcija s umjetničkim djelom odvija se nasumice pokretom prema djelu, a djeca se fokusiraju na samo jedan objekt prisutan u umjetničkom djelu bez obzira na složenost kompozicije likovnog djela. Npr. vide konja, ali ne i njegovu veličinu, oblik, boju. Razvijajući svoj osjećaj za simbole, djeca dolaze u konkretnu fazu.

U konkretnoj fazi djeca mogu jasno definirati razloge za odabir pojedinih umjetničkih djela. Ova faza označena je prosudbama utemeljenim na temi, realizmu i ljepoti slike. Djeca u konkretnoj fazi doživljavanja umjetničkog djela mogu objasniti cilj umjetničkog djela povezujući ga sa stvarnom osobom, mjestom ili predmetom, ali nemaju još razvijen osjećaj za vrijeme nastanka slike niti umjetničke stilove.

U ekspresivnoj fazi djeca su manje egocentrična i mogu sagledati sliku s drugačijeg gledišta prema stilskim i ekspresivnim obilježjima djela. Shvaćaju da je cilj umjetničkog djela izraziti ideju ili osjećaj, a ne prikazati stvarnost. Mogu definirati svoje razloge za odabir umjetničkog djela na temelju ekspresivnih i umjetničkih obilježja koja djelo



sadržava. Kerlavage zaključuje kako doživljavanje umjetničkog djela kroz promatranje i susret s umjetničkim djelom polazi od potpunog oslanjanja na osjetila prema mjestu ili točki kada djeca, odnosno mladi mogu napraviti prosudbe temeljene na ekspresivnoj i apstraktnoj informaciji. Karlavage također navodi kako bi interakcija djece s umjetničkim djelima trebala biti temeljena na dobrim programima likovne edukacije. Program koji je kvalitetan, odnosno umjetnički i razvojno značajan trebao bi: „1. Biti baziran na interesima djece i njihovoj spoznaji svijeta; 2. trebao bi omogućiti djetetu individualna pristup djelu; 3. trebao bi učiniti umjetničko djelo dijelom svekolikog dječjeg okruženja; 4. trebao bi biti baziran na dječjem načinu učenja kroz igru. Također dobar program likovne edukacije baziran je na neposrednom kontaktu djece s originalnim umjetničkim djelima“ (Kerlavage, 1995: 59).

Piscitelli uviđa važnost dječjeg skupnog promatranja i doživljavanja umjetničkih djela. Piscitelli smatra da je važno da se dijete nalazi u interakciji s ostalim učenicima u zajedničkoj komunikaciji promatranja i doživljavanja: „Kad je dijete uključeno u proces reagiranja i promatranja umjetničkog djela zajedno s drugom djecom, mogućnosti za razmjenu misli, uvida i osjećaja mogu dovesti do većeg i boljeg razumijevanja umjetnika, njegovog djela, ali i sebe samoga“ (Piscitelli, 1988: 49).

Hickman (1994.) u svom prijedlogu promatranja i doživljavanja umjetničkog djela smatra kako učenicima treba omogućiti neposredno promatranje umjetničkih djela koje će izazvati kontekstualne rasprave, kreativne interpretacije i osobna istraživanja učenika od kojeg se očekuje emocionalni i afektivni odgovor na likovno djelo. Ovaj prijedlog promatranja umjetničkih djela pretpostavlja da učitelj ili odgojitelj radije bude nositelj iskustva – poticatelj, nego li pasivni prenositelj umjetničkih znanja. Hickman smatra da kod gledanja i raspravljanja o umjetničkom djelu u promatraču treba probuditi afektivna iskustva, ali je također opazio da emocionalne reakcije na umjetnička djela često imaju malo edukativne vrijednosti kada govorimo o kritičkoj interpretaciji i analizi umjetničkog djela. Međutim, u kontaktu učenika s likovnim djelom, smatra Hickman, svakako treba uzeti u obzir dječju spontanost i iskrenost da bi se u prijenosu znanja iskoristile dječje početne reakcije i kako bi se prijenos znanja učinio primjerenijim za dijete. Hickman predlaže sljedeća pitanja u susretu s likovnim djelom kako bi potaknuo raznolikost odgovora i kreativnost doživljaja promatrača:

Kakve osjećaje u tebi pobuđuje ovo djelo? Na što te podsjeća ovo djelo? Kada si saznao nešto o umjetniku i okolnosti nastanka umjetničkog djela, kakve osjećaje sada u tebi pobuđuje umjetničko djelo? Što ovo umjetničko djelo znači za tebe? Kako je ovo umjetničko djelo povezano s pitanjima koja se i tebe dotiču?

Navedeni pristupi svaki na svoj način osiguravaju kvalitetnu komunikaciju između umjetničkog djela i djeteta te njihovo kvalitetno promatranje i doživljavanje umjetničkih djela. Stoga bi navedeni pristupi mogli postati okosnicom za kvalitetno izvođenje različitih

projekata promatranja i doživljavanja umjetničkih djela koje možemo ostvariti u razredu u radu s učenicima niže školske dobi.

Mogućnosti dječje spoznaje svakako su limitirajući faktor u promatranju i doživljavanju umjetničkih djela kod djece, što je i razumljivo, jer što i kako percipiramo ovisi o iskustvu i spoznaji. Svijet doživljavamo u iskustvu i aktivnostima svojih osjetila, a naša percepcijska aktivnost aktivan je proces koji se događa unutar našeg mentalnog života i nalazi se pod utjecajem našeg primarnog znanja, interesa, potreba, želja, očekivanja. Drugim riječima, kao što navodi Goodman: „što, i da li percipiramo ovisi o našem stupnju perceptualne spremnosti. Navike, kontekst, točne instrukcije, interesi i svakojake sugestije mogu zaslijepiti (zaustaviti) ili pokrenuti našu percepciju. Percepcije sudjeluju u stvaranju onoga za čime težimo“ (Goodman, 1984: 25). U našem umu percepcija nas potiče na mišljenje. Mišljenje je proces koji stvara simboličku predstavu našeg vanjskog okoliša, a „imati um znači da organizam formira neurološke signale koje mogu postati slike, ili mogu biti manipulirane u proces zvan mišljenje, i na kraju utjecati na naše ponašanje koje nam može pomoći predvidjeti budućnost i odabrati slijedeću akciju“ (Damasio, 1994: 90). Komuniciranje s likovnim djelima već od najranijeg uzrasta aktivira dječje mišljenje koje pomaže učenicima shvatiti strukturalne odnose svijeta, otvarajući nove horizonte gledanja, stvarajući temeljne preduvjete za razvoj razmišljanja, mašte i senzibilnosti, zato kontakt učenika s djelima likovnih umjetnosti smatramo izuzetno važnim u nastavi likovne kulture u nižim razredima osnovne škole.

#### 4. ZAKLJUČAK

Kroz promatranje i doživljavanje umjetničkih djela učenicima je omogućen razvoj percepcije te intelektualni, moralni i estetski razvoj jer likovno-umjetnička djela, odnosno učenje promatranja i doživljavanja umjetničkih djela pruža učenicima prilike za razmišljanje na različitim razinama sadržaja i ideja. Učenje na sadržajima likovnih umjetnosti ne samo da uključuje stjecanje znanja o likovno-umjetničkim djelima i razvoj strategija u svrhu razumijevanja navedenih djela, već uključuje i sposobnost za kulturno izgrađivanje djece i mladih.

#### *Literatura*

1. Alschuler, R. H. i Hattawick L. W. (1969) *Painting and personality*, Chicago, University of Chicago Press.
2. Ash, D. i Wells, G. (2006) Dialogic inquiry in classroom and museum. U: Berkerman, Z.; Burbules, N. i Silbermann – Keller (ur.), *Lerning in places. The informal education reader*, New York, Peter Lang, str. 35–54.
3. Baković, S. (1985) *Sociologija umjetnosti*, Zagreb, Spektar.
4. Barzun, J. (2000) *From Dawn to Decadence. 500 Years of Western Cultural Life – 1500 to the*

*Present*, New York, Harper Collins.

5. Bedoya, R. (2004) *U.S. Cultural Policy*, New Orleans, National Performance Network.
6. Biatostocki, J. (1986) *Povijest umjetnosti i humanističke znanosti*, Zagreb, Grafički zavod Hrvatske.
7. Brajčić, M. (2002) Značaj kulturne baštine i etnografskih izvora u nastavi likovne kulture. U: Bacalja, R. (ur.), *Djetinjstvo, razvoj i odgoj*, Zadar, Sveučilište u Zadru, stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, str. 67–70.
8. Chapman, L. (1978) *Approaches to Art in Education*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
9. Cox-Peterson, A.; Marsh, D.; Kisiel, J. i Melber, L. (2003) Investigation of guided school tours, student learning, and science reform recommendations at a museum of natural history, *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (2): 200–218.
10. Damasio, A. R. (1994) *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*, New York, Avon Books.
11. Danko-McGhee, K. (2006) Favourite artworks chosen by young children in a museum setting, *International Journal of Education through Art*, 2 (3): 223–235.
12. Duh, M. i Zupančić, T. (2006); Duh, M. i Zupančić, T. (2009) Suvremeno likovno stvaralaštvo kao sadržaj likovnoga projekta u vrtiću. U: Ivon, H. (ur.), *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*, Split, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Centar za interdisciplinarnе studije Studia Mediterranea, Hrvatski književno pedagoški zbor – ogranak Split, str. 51–77.
13. Eagleton, T. (2002) *Ideja kulture*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk.
14. Eisner, E. (1972) *Educating artistic vision*, New York, Macmillan.
15. Feldman, E. (1970) *Becoming Human through Art*, Englewood Cliffs N. J., Prentice Hall.
16. Goodman, N. (2002) *Jezici umjetnosti. Pristup teoriji simbola*, Zagreb, Kruzak.
17. Goodman, N. (1984) *Of mind and other matters*, Cambridge MA, Harvard University Press.
18. Hauser, A. (1986) *Sociologija umjetnosti*, Zagreb, Školska knjiga.
19. Herceg, L.; Rončević, A. i Karlavaris, B. (2010) *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*, Zagreb, Alfa.
20. Hickman, R. (1994) A student-centred approach to understanding art, *Art Education*, 47 (5): 47–51.
21. Husković, F. (2009) Umjetničke galerije i likovne sposobnosti djeteta. U: Ivon, H. (ur.), *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*, Split, Filozofski fakultet, Centar za interdisciplinarnе studije Studia Mediterranea, Hrvatsko pedagoško-književni zbor, Ogranak Split, str. 131–135.
22. Irwin, B. (2008) Learning about art in the classroom: Can we learn some lessons from art gallery practice?. U: Smith, P. (ur.), *The Arts in Education. Critical Perspectives from Teacher Educators School for Visual and Creative Arts in Education*, Auckland, Faculty of Education, The University of Auckland, str. 40–56.

23. Kerlavage, S. M. (1995) A bunch of naked ladies and a tiger: Children's responses to adult works of art. U: Thompson, C. M. (ur.), *The visual art and early childhood learning*. Champaign IL, National Art Education Association.
24. Lachapelle, R.; Murray, D. i Neim, S. (2003) Aesthetic understanding as informed experience: The role of knowledge in our art viewing experiences, *Journal of Aesthetic Education*, 37 (3): 78–98.
25. Paić, Ž. (2009) Dekonstrukcija slike/Od mimezisa, reprezentacije do komunikacije. U: Paić, Ž. i Purgar, K. (ur.), *Vizualna konstrukcija kulture*, Zagreb, Antibarbarus/Hrvatsko društvo pisaca, str. 9–41.
26. Paić, Ž. (2005) *Politika identiteta/Kultura kao nova ideologija*, Zagreb, Antibarbarus.
27. Parsons, M. (1987) *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*, New York, Cambridge University Press.
28. Piscitelli, B. (1988) Preschoolers and parents as artists and art appreciators, *Art Education*, 41 (4): 48–55.
29. Zovko, J. (2009) *Filozofija i kultura – primjeri estetičkog kultiviranja u doba recesije duha*, Zagreb, Naklada Jurčić.

## Dubravka Kušević

### VISUAL ARTWORK IN ART CLASSES

**Summary:** *The Visual Arts represent specific spiritual and material activities of people, a special kind of understanding and communication between people, which creates a connection between the individual and the social, the material and the spiritual, and transfers the knowledge and experience of mankind in a special way. The ennobling power of art greatly contributes to the integration of an individual in reference to cultural and social trends of the time and space in which she/he lives. Therefore, the role of art, together with its valuable holdings of artistic and aesthetic value, has important significance in the education of children and youth. Communication with works of art allows students to gain an aesthetic experience and develop aesthetic awareness through the richness and diversity of visual art facilities. It helps students to acquire a visual language, to cultivate sensitivity to visual messages and enriches their spirit. The contact between students and original works of art or high quality reproductions of paintings, sculptures, graphic or architectural works, even at the early school age, should present an excellent base for the proper development of visual aesthetic experience and for raising the level of art appreciation.*

**Keywords:** *student, work of art, communication, teaching art*