

LIKOVNO OBRAZOVANJE: NOVE PEDAGOŠKE PRAKSE

Vera Turković
Akademija likovnih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu

SAŽETAK

Ovaj rad analizira nove pedagoške prakse u umjetničkom obrazovanju u svijetu, kao nove modele umjetničkog obrazovanja i nove metode poučavanja, uvjetovane karakterom suvremene umjetnosti i brzim promjenama u društvu kao cjelini. Suvremena umjetnost, bazirana na postmodernoj paradigmi, traži primjenu drugačijih metoda u poučavanju umjetnosti. Zbog toga se logično nameće pitanje kako uskladiti obrazovne ciljeve s novom realnošću i kako odabrati najbolje, najprikladnije metode kojima bi se došlo do tih ciljeva.

Tijekom istraživanja različitih praksi umjetničkog obrazovanja u sustavu obveznog obrazovanja u proteklih deset godina u svijetu, nametnuo se zaključak da još uvijek postoje znatne razlike, ali i da postoje određene sličnosti, što može značajno unaprijediti poziciju umjetnosti u obrazovanju. Ovaj rad analizira tri opće prihvaćena modela umjetničkog obrazovanja: obrazovanje usmjereno na stjecanje kompetencija, obrazovanje usmjereno na istraživanje i učenje na temelju dokaza i model interdisciplinarnog povezivanja s drugim predmetima, a nakon toga i metodološke smjernice koje od umjetničkog obrazovanja očekuju potporu osobnom razvoju učenika i razvoju socijalno-emocionalnih kompetencija, te potporu razvoju kritičkog mišljenja.

Prepoznavanje ovih suvremenih praksi u svijetu moglo bi po mnogo čemu biti relevantno za obrazovni sustav u Hrvatskoj budući se likovno obrazovanje kao predmet «likovna kultura» nalazi u programu obveznog obrazovanja.

Ključne riječi: nove metode poučavanja u umjetničkom obrazovanju, obrazovanje usmjereno na stjecanje kompetencija, obrazovanje usmjereno na istraživanje, socio-emocionalne kompetencije, Eflandov ekletički pristup.

UVOD

U teoriji postoji visok stupanj suglasnosti o tome da nam je umjetnost neophodna jer pomiče granice, ohrabruje nove načine razmišljanja, prati i tumači prilike u kojima živimo na jedinstven i neponovljiv način, kao i o tome da je umjetničko obrazovanje fundamentalni dio svakog obrazovnog sustava. U praksi, međutim, stvari stoje drugačije; mi živimo u društvu koje gradi muzeje i galerije da bi u njih pospremilo i izložilo umjetnička djela, ali toj istoj umjetnosti ostavljamo sve manje i manje mjesta u školskim programima. S jedne strane, još smo uvijek skloni nekome udijeliti kompliment da je nešto umjetnički izveo ili da je pravi umjetnik u nekom konkretnom poslu kojim se bavi, dok s druge strane, istodobno smatramo da umjetnosti odgovara periferna uloga u školi. Ova diskrepancija između teorije i prakse nije prisutna samo u Hrvatskoj, ona sve snažnije dolazi do izražaja i u Europi i Americi, uz određene iznimke (Eisner, 2002). Razlog tomu treba tražiti u činjenici da su posvuda obrazovni programi stavljeni u funkciju socijalnog i gospodarskog razvoja. To znači da škole kao institucije nastavljaju pojačano slijediti metodološki ideal kakvog je davno postavio Federick Taylor, dobro uređen i hiper-racionaliziran obrazovni sustav usklađen s potrebama gospodarstva u 20.st., sustav koji je društveno koristan i efikasan (Callahan, 1962). To je sustav koji daje prednost znanstvenim sadržajima, znanstveni predmeti dominiraju jer pomoću njih učenik stječe «znanje potrebno u borbi za tržište i industrijske šanse u budućnosti» (Liesman, 2008:127). Znanosti su definirane kao kognitivne, dok se umjetnost povezuje s emocijama. Znanostima se može poučavati, umjetnost pretpostavlja talent; znanost je provjerljiva, umjetnost je stvar ukusa (Eisner, 2004).

Unatoč skučenom prostoru u kojem nastavnici poučavaju umjetnosti, likovni se pedagozi trude maksimalno odgovoriti na izazove vremena u kojem živimo. To, u prvom redu, podrazumijeva mijene umjetnosti u suvremenom društvu. Pojmovi «umjetnost», «umjetnik», «umjetničko djelo» potpuno su promijenili značenje, kao označitelji oni označavaju nove umjetničke prakse sasvim različite od tradicionalnih umjetničkih praksi i pratećih esencijalnih interpretacija. U takvom okruženju posve je logično očekivati promjene i u umjetničkom obrazovanju.

Drugo, isto se tako brzo mijenja i društvo u cjelini, pa posljedice globalizacije i eksplozivnog širenja komunikacije putem Interneta, da spomenemo samo neke, postavljaju nove zadaće pred umjetničko obrazovanje. U tom smislu likovni se pedagozi već niz godina okupljaju na europskim i svjetskim kongresima, u organizaciji profesionalnih udruga (InSEA-International Society for Education through Art, ELIA- European League of Institutes of the Arts), da bi utvrdili zajedničke ciljeve i jasne pravce djelovanja u novim prilikama. A kao rezultat ovih zajedničkih napora iskristalizirao se stav da likovna umjetnost općenito i likovno obrazovanje posebno, imaju važnu ulogu u anticipaciji svih promjena u društvu, da umjetničko obrazovanje

treba unaprijediti one vještine i kompetencije, putem razvoja znanja i transfera znanja na svim područjima, koje će pomoći mladim ljudima da se lakše snađu u životu. To istodobno podrazumijeva i snažnu potporu osobnom razvoju učenika. Na tom tragu, jako su česta umjetnička istraživanja pod naslovom poput sljedećih: razvoj osobnosti putem umjetnosti ili razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija kreativnim izražavanjem u likovnoj umjetnosti i sl.

Ukratko, nove pedagoške prakse karakterizira prisutnost sadašnjeg, stvarnog života, njegovo kritičko promišljanje koje pomaže u prepoznavanju problema i traženju rješenja, za razliku od dosadašnje pedagoške prakse utemeljene na prijenosu podataka / informacija uglavnom oblikovanih u skladu s ideološkim ciljevima određene državne vlasti. Likovno obrazovanje proširuje estetske i intelektualne sposobnosti metodama usmjerenim na konkretne aktivnosti (projektna nastava).

Sljedeća je globalna karakteristika suvremenog likovnog obrazovanja rastući značaj istraživanja i učenja na temelju dokaza (evidence-based research and learning). Za razliku od dosadašnjeg obrazovanja koje je podupiralo stvaralački proces kao takav sada se traži produkt, a ne samo proces. To znači da je cilj obrazovanja učiniti učenika kompetentnim za specifično područje učenja ili rada. Kompetencija se definira kao sposobnost uspješnog rješavanja problema u određenom kontekstu uporabom kognitivnih sposobnosti, te motivacijskih, internacionalnih i socijalnih sposobnosti, i u području umjetnosti se dijeli na tri jednaka dijela: kreaciju, prikazivanje i reakciju. Novi model umjetničkog obrazovanja usmjerenog na kompetencije (competence-based art education) podrazumijeva produljeni obrazovni proces, integraciju prakse i kulturnog razumijevanja umjetnosti i prihvaćanje standarda poučavanja koji su važni za osobni razvoj učenika. To znači da je način na koji učenici uče ispunjen diskusijom, što daje važnu ulogu jeziku, kooperativnim učenjem, te drugim metodama koje učenika čine odgovornim za vlastite rezultate. Rezultati se mogu vrednovati na različite načine. Jedan od načina je završna provjera likovnih kompetencija i znanja povijesti umjetnosti.

U novim umjetničkim obrazovnim praksama stavlja se sve veći naglasak na interdisciplinarnost u smislu povezivanja umjetnosti s drugim područjima. To ne znači, kako se obično misli, samo povezivanje s humanističkim znanostima, već i s drugim umjetnostima, s književnošću i kulturom. U tom smislu, široko se primjenjuje eklektički pristup Arthura Eflanda (Efland, 1996: Postmodern art education: An approach to curriculum.)

OBILJEŽJA SUVREMENE UMJETNOSTI

Suvremenu umjetnost prije svega karakterizira emancipacija od tradicionalnih i konvencionalnih sredstava umjetničkog izražavanja i odbacivanje svega onoga što se tradicionalno poimalo pod

pojmom umjetnosti, što u likovnoj umjetnosti podrazumijeva izražavanje likovnim sredstvima u formi slike ili skulpture, kao i odbacivanje umjetničkog djelovanja isključivo unutar zadanog estetskog prostora, muzeja i galerija. Budući se umjetnost danas bazira na postmodernoj paradigmi, a postmoderna je stanje duha u postindustrijskom društvu, društvu nevjerojatno brzog razvitka (Malpas, 2005) to je napuštanje klasične forme uvjetovano željom za aktivnim uključivanjem u novu realnost, umjetnost se dala u potragu za novim sredstvima izražavanja. Promjena ponašanja umjetnika prema djelu i djelovanju u prostoru odražavaju konkretne promjene u konkretnom prostoru i vremenu života. Je li ta promjena po svom karakteru, premda je radikalna, dostatan razlog za tvrdnju da se radi o novom umjetničkom pravcu nije izvjesno, oko toga nema među teoretičarima umjetnosti jedinstvenog mišljenja. Jedno se sa sigurnošću moguće reći da umjetnost koja dolazi nakon moderne ruši barijere koje je moderna postavila među različitim sferama i da po svom karakteru postaje izrazito socijalna, interdisciplinarna i usmjerena i na brojne probleme koji su se prije rješavali negdje izvan umjetnosti. Granice između umjetnosti i neumjetnosti, umjetnosti i drugih disciplina, umjetnosti i društva gotovo da više ne postoje. Poznati teoretičar umjetnosti Arthur C. Danto (2007:61) o istom je rekao: "Obilježje je sadašnjega razdoblja u povijesti umjetnosti da pojam umjetnosti ne podrazumijeva nikakva unutarnja ograničenja kad je riječ o tome što umjetnička djela jesu, pa više ne znamo je li nešto umjetničko djelo ili nije.»

Umjetnosti, je dakle dopušteno izići izvan svog diskursa bez ograničenja, problem je u tome što ulaskom u neki drugi diskurs širi područje primjene u kojem se sve teže snalazimo i sve teže nešto prepoznamo kao umjetničko djelo.

Ovako proširen pojam umjetnosti i nekonvencionalan način izražavanja, dakako, otvara mnoga pitanja i široki prostor kritičkog promišljanja. Tako estetičar Terry Barrett (2008: 147) rezolutno zaključuje da je »pluralizam, kao odlika postmodernizma, u umjetnosti potpuno potisnuo dobrotu, ljepotu i istinu» tako da više ne možemo govoriti o estetici, što ima za posljedicu ozbiljan problem u sferi razumijevanja i utvrđivanja vrijednosti umjetničkih radova. On kao i Danto kaže da je danas najteže odgovoriti na pitanja: je li to uopće umjetnost?, što je umjetnost?, tko kaže da je to umjetnost?

Neke slične kritičke opservacije, koje idu u nešto drugačijem smjeru, tvrde da je uključivanje umjetnosti u društveni život dovelo do toga da je umjetnost postala globalni instrument, predmet brojnih manipulacija, u prvom redu putem kulturnih industrija u smislu komercijalizacije i prilagodbe uvjetima funkcionalne uporabe. U tom smislu zanimljiva je i tvrdnja Claire Bishop, likovne kritičarke koja živi u Londonu, o tome da umjetnost u formi: social engaged art, community- based art, experimental communities, dialogic art, littoral art i collabirative art često postaje žrtvom nametnutih joj projekata za poboljšanje socijalnih učinaka na način da zanemaruje estetski učinak djela i kaže «estetika je žrtvovana na oltar socijalne promjene» (Bishop, 2006).

Unatoč svim kritikama i činjenici da suvremena umjetnost napušta neke uzvišene ciljeve visoke umjetnosti, treba konstatirati, kao što kaže estetičar Richard Shusterman (Oxford Handbook of Aesthetics: 771-781), ona ima važnu ulogu u rješavanju najvažnijih životnih pitanja u društvu. I nerijetko djeluje tako da kreativnost usmjerava na «rehumanizaciju» neosjetljivog i rascjepkanog društva čineći to tako da izravno, bez posrednika, povezuje umjetničko djelo i stvarnost (Arden, 2007).

Na kraju, preglednosti radi, nabrojimo glavne oblike suvremene umjetnosti kako bismo lakše povezali različite umjetničke prakse sa obrazovnom praksom:

- Konceptualna – fokus je stavljen na ideju koja može biti apstraktna ili socijalna
- Socijalna - bavi se suvremenim društvenim i političkim temama, obično iz kritičke perspektive
- Ekspresivna - i forma i sadržaj prenose emocionalno iskustvo, često na uznemirujući način
- Orijentirana na popularnu kulturu - bavi se pitanjima i pojavnim oblicima popularne kulture, bilo da je konceptualizira ili kritizira
- Poetska - sadržaj i forma su po svojoj prirodi poetske
- Biografska - osnova je biografska, sredstva izražavanja mogu biti društvena, poetska ili ekspresivna
- Dokumentarna - pristup je ili dokumentaristički ili sadrži elemente istraživanja
- Osjetilno orijentirana - totalni umjetnički rad, instalacije koje su obično interaktivne i smjeraju na uključivanje publike
- Orijentacija na prirodu - fokus je stavljen na prevladavanje jaza između prirode i kulture

SUVREMENO LIKOVNO OBRAZOVANJE U STARIM UVJETIMA

Likovno-umjetničko obrazovanje danas, sudeći na temelju uvida u brojne američke i europske silabuse, uglavnom odražava dominantnu paradigmu u umjetnosti, sa nešto manje ili više kašnjenja. To znači da se mijenjaju, preoblikuju glavne crte likovnog obrazovanja. Do početka 20.st. likovno je obrazovanje pretpostavljalo talent koji se ocjenjivao kao sposobnost realističkog prikazivanja slike. Nakon 1920-tih naglasak se stavlja na samoizražavanje i autonomno oblikovanje likovnog rada, najviše se vrednuje kreativnost i originalnost učenika (Efland, 1996).

Pritom se ove sposobnosti vrednuju praćenjem stvaralačkog procesa, a ne prema finalnom produktu. Drugim riječima, od učenika se očekuje izražavanje likovnih sposobnosti u okvirima svojih mogućnosti (Arnheim, 1989). U drugoj polovici 20.st., s pojavom postmoderne, fokus se premješta na aktualne društvene teme, na kritičko i kontekstualno mišljenje koje pomaže učenicima u razumijevanju stvarnih životnih prilika (Parsons, 2004). Cilj je takvog obrazovanja razviti kod učenika sposobnosti za lakše snalaženje u budućem životu.

Glavne karakteristike suvremenog likovnog obrazovanja tako postaju: interdisciplinarnost, interakcija i uključenost, interpretacija, povezivanje i korištenje novih medija (Atkinson, 2002). Metodološki se principi mijenjaju u skladu s tim, praktične aktivnosti pod nastavom prerastaju u prave male istraživačke projekte u kojima učenici sami prikupljaju podatke, identificiraju probleme, razmišljaju, propituju i rješavaju probleme. Nastavnici definiraju teme ovih istraživanja na različite načine. Pritom neki koriste učionice, a neki vanškolski prostor, na primjer, određena mjesta u gradu. Rad s učenicima u urbanom okruženju po karakteru je interdisciplinarni jer nastoji ohrabriti učenike da istražuju sve karakteristike, ne samo vizualno-likovne, grada u kojem žive i da to iskustvo prezentiraju kroz svoj rad. Pedagoška je intencija ovakvog pristupa pripremiti učenika za prepoznavanje gradskog identiteta na način na koji to sami po sebi ne bi zamijetili (Smith, D.L.;Soganci, O.,2011). Za ovakvo iskustveno učenje u praksi se koriste različiti nazivi: term-integrated curriculum u Americi, learner-centered teaching u V. Britaniji i evidence- based research and learning u brojnim europskim zemljama (Zupančić, T, 2005). U Finskoj se ovakav pristup, koji angažira učenika i potiče ga na razmišljanje ustalio od 70-tih,20.st i u drugim predmetima, Pasi Sahlberg (Lekcije iz Finske, 2012) ga označava kao hands-on-experience.

No, bez obzira na terminološke i duge razlike važno je primijetiti da se danas sve više učenicima dopušta da sami istražuju i ispituju svoje okruženje putem vlastitih osjetila /sensuous knowledge, da sami dolaze do spoznaje, umjesto da im se serviraju informacije iz druge ruke, što je do sada bio slučaj. To znači da smo konačno shvatili da svaki čovjek kao pojedinac nastoji sam razumjeti prilike u kojima živi, pritom emocije i percepcija utječu na njegov odnos prema svijetu i utječu na donošenje odluka. U skladu s takvom svojom prirodom čovjek u posebnim situacijama i u posebno vrijeme shvaća svijet pomoću osjetila (Deleuze, 2004). Umjetnost u tome može biti od velike pomoći jer, kao što kaže Ellen Dissanayake (What is Art for?, 1988:76) «Umjetnost potiče intelektualnu stimulaciju, povećava socijalnu interakciju, potiče osjećaje i afirmira emocionalno i duhovno ispunjenje».

Do ovih se novih obrazovnih ciljeva može doći na različite načine, u različitim zemljama. Ipak, u njihovom ostvarivanju najveća odgovornost leži na nastavnicima, od njih se očekuje dobro poznavanje novih umjetničkih praksi kako bi na konkretnim primjerima mogli postaviti konkretan likovni zadatak u nastavi. Važno je, dakle, buduće nastavnike likovne umjetnosti kvalitetno upoznati sa suvremenom umjetnošću tijekom njihovog školovanja (Collanus, M.;

Kairavouri, S.; Rusanen, S., 2012:7-21) i osigurati kreativno okruženje u kojem se takva nastava može odvijati. A što se tiče uvjeta u kojima se očekuje implementacija novih metoda, oni na žalost u većini zemalja pa tako i u Hrvatskoj, ne odgovaraju zahtjevima novoga vremena. Kako odgovoriti na nove izazove kad radimo u uvjetima koji se nisu mijenjali zadnjih 150 godina? Nastavni program je i dalje podijeljen na predmete, školske sate i učenike po grupama. Mi još uvijek radimo u razredima od 25 do 30 učenika jer se tradicionalno smatra da ovaj broj najbolje odgovara prijenosu znanja nekoga eksperta. Nastavnici likovne umjetnosti rade u istom okruženju. Stoga se postavlja pitanje: kako unaprijediti likovno obrazovanje u starim uvjetima ?

Iz prethodno rečenog pogrešno bi bilo zaključiti da se likovno obrazovanje danas oslanja isključivo na postmodernističku umjetnost i na socijalni aktivizam koji bitno određuje njen karakter. Naprotiv, u obrazovnoj praksi još uvijek koegzistiraju modernistička i postmodernistička umjetnička praksa (Emery, 2002). I to je sasvim logično jer likovno obrazovanje ne služi samo tome da kod učenika razvije kritički stav prema ekonomskim i društvenim pitanjima, zadaća je likovnih pedagoga i dalje da kod učenika razviju ljubav prema umjetnosti i poštovanje prema kulturnoj baštini, da razviju sposobnost likovnog izražavanja i da podupru razvoj kompleksnih kognitivnih sposobnosti kao što je kreativnost, rješavanje problema (Eisner, 2002; Hickman, 2005; Hoffmann, 2008). A za ispunjenje svih nabrojanih zadaća valja naći uporište u umjetničkim djelima i to takovim da kod učenika potiču razvoj sposobnosti percepcije, konceptualizacije i sposobnost produkcije (Gardner, 1990). Oslanjanjem na modernizam, za razliku od postmodernizma, nastavnik može pronaći vrhunska djela kao slike i skulpture koje mogu potaknuti učenika da crta, slika ili modelira. Kad su djeca potaknuta na razumijevanje onoga što umjetničko djelo nosi u sebi posegnut će u svoj pjesnički potencijal kako bi otkrili raspon i raznolikost onoga što su u stanju osjetiti (Eisner, 2002).

Sažmemo li na kraju, preglednosti radi, opisane zadaće suvremenog likovnog obrazovanja možemo zaključiti da je svrha programa likovne umjetnosti u javnim školama tijekom obveznog obrazovanja:

- Uporaba likovnih/vizualnih elemenata kao podloge za istraživanje likovnih/ vizualnih umjetničkih ideja i procesa
- Uporaba odgovarajućih razvojnih procesa u poučavanju i učenju koje se temelji na metodama orijentiranim na praksu
- Poticanje disciplinarnosti kreativnosti oslanjanjem na visoku razinu kritičke svijesti kako bi se identificirali problemi, našla originalna rješenja i dovršio proces rješavanja problema.
- Razvoj i poticanje na samoizražavanje
- Stvaranje čvršće veze između likovne umjetnosti i drugih kurikularnih područja

- Proširenje estetske i intelektualne svijesti putem čitanja, pisanja, slušanja, istraživanja, raspravljanja, kritičkog i refleksivnog mišljenja
- Poučavanje korištenju tradicionalnih medija i primjena novih tehnologija u stvaranju umjetnosti kao individualnog i ekspresivnog izraza
- Potpora stjecanju znanja i razumijevanju ideja, vrijednosti i vjerovanja različitih ljudi u različitim vremenima kroz povijest s ciljem obrazovanja likovno pismenih učenika
- Potiče učenike na prepoznavanje vlastitih ideja, vrijednosti i vjerovanja i njihovo izražavanje putem likovne umjetnosti

LIKOVNO OBRAZOVANJE USMJERENO NA STJECANJE KOMPETENCIJA

U većini zemalja danas se primjenjuje obrazovanje usmjereno na stjecanje kompetencija. Pojam «kompetencije» relativno je novijeg datuma u svijetu obrazovanja i ima mnoga značenja i razine poimanja. Premda ne postoji jedna službena definicija kompetencija u obrazovanju, ovaj se pojam uglavnom odnosi na sposobnost djelotvorne primjene znanja, vještina i stavova u specifičnom kontekstu, obično u profesionalnom okruženju prema prethodno usvojenim kriterijima i razinama izvođenja. Na općoj razini obično razlikujemo tri područja općih kompetencija: na prvom su mjestu kompetencije potrebne za profesionalni život; na drugom su kompetencije potrebne za uključivanje u građansko društvo što podrazumijeva upoznavanje i prihvaćanje mehanizama i vrijednosti po kojima društvo funkcionira; a na trećem se mjestu školovanje smatra doprinosom individualnom razvoju, razvojem individualnih sposobnosti, talenata i osobnih interesa učenika.

U obrazovanju orijentiranom na kompetencije svoje mjesto nalazi i likovno - umjetničko obrazovanje. Ne bez otpora, bez brojnih kritika iz pera najuglednijih teoretičara i znanstvenika. Među njima je i Elliot W. Eisner kojega smo ovdje više puta citirali. On upozorava da je likovno obrazovanje izuzetno osjetljivo i da se treba provoditi u kreativnom okruženju bez prisile i ne smije biti šablonski i istodobno metodički dobro promišljeno tako da učenik može biti sretan što može potvrditi svoje kreativne sposobnosti. On kaže (Eisner, 2004:21) »Mi se dičimo nagrađivanjem prema rezultatima, a uopće ne obraćamo pažnju na to da je obveza škole da podržava intrinzično zadovoljstvo».

Činjenica je da se likovno obrazovanje nalazi u delikatnoj poziciji i da na razvoj umjetničkih kompetencija treba gledati drugačije. Ipak, gledamo li na stvari s pozitivne strane, treba reći da umjetničkom obrazovanju ide na ruku to što obrazovanje nije više fokusirano samo na stjecanje

znanja, sve veći se značaj pridaje vještinama. Štoviše, sve se ozbiljnije raspravlja o «Vještinama za 21.st.» kao bazičnim vještinama za snalaženje u novim društvenim prilikama. Postoji više lista s popisom vještina, na većini se spominju: vještine u ICT, socijalne vještine, kritičko mišljenje, komunikacijske vještine, kreativnost, sposobnost učenja, sposobnost rješavanja problema i sposobnost timskog rada. Moglo bi se reći da su nabrojene vještine od prije dobro poznate, uz iznimku ICT vještina, ali nije nebitno istaknuti njihovo značenje u rješavanju problema suvremenog društva. Isto tako se može reći da likovna umjetnost kao nastavni predmet može dati značajan doprinos razvoju svih ovih vještina programom koji poučava kreativnom izražavanju, likovno/vizualnoj komunikaciji, timskom radu i sl. Dakako, iste se sposobnosti razvijaju i kroz druge predmete. Ono što karakterizira umjetničko obrazovanje je to što može naučiti učenika kako dati oblik određenom značenju (Schönau, 2012). Svaki je umjetnički rad neki oblik komunikacije. Izražavanje značenja i njegovo prenošenje kroz konkretan rad čini suštinu umjetničkog rada. Netko to može nazvati porukom, osjećajima, interpretacijom ili konceptom, ishod je uvijek isti. Umjetnički rad u konačnici uvijek izražava emocije, iskustvo, shvaćanje, znanje koje netko ima potrebu izraziti. To može rezultirati doživljajem ljepote, ali i suprotno, može prikazati svijet u svojoj ružnoći. Isto tako, umjetnički radovi mogu po karakteru biti ili emocionalni ili intelektualni, osobni ili socijalni. Nastavnik likovnog treba pomoći učeniku da korištenjem likovnih elemenata nauči prenijeti poruku, služeći se tehnikama, materijalima, principima, znakovima i simbolima.

Postignuća učenika u ovom se predmetu, uglavnom, ocjenjuju kao i u drugim predmetima. Ocjenjuje se djelotvornost procesa i finalni produkt koji treba biti izrađen tako da izražava značenje od kojeg je učenik pošao. Ako učenik odgovorno pristupa radu on bi isto tako trebao moći sam evaluirati vlastite rezultate. Takav oblik samo-evaluacije predstavlja novost u poučavanju likovne umjetnosti i podrazumijeva prilično zahtjevan postupak. Zahtjevan zato što nastavnik treba poučiti kriterijima po kojima će učenik moći ocijeniti vlastiti rad. No, korištenjem ove metode ocjenjivanja postiže se pozitivan efekt. Svako ocjenjivanje vlastitog rada rezultira novom zadaćom koju učenik definira s obzirom na ono što je prethodno napravio. Nakon toga učenik vidi ispred sebe nove izazove. Ocjenjivanje tako postaje instrument u učenikovom učenju i razvoju. Takav oblik ocjenjivanja za koji se zalaže Diederik W. Schönau, nizozemski likovni pedagog, susrećemo pod nazivom «developmental self-assesment». Ovo ocjenjivanje sadrži kritiku prema vlastitom radu do koje učenik dolazi kroz razgovor s nastavnikom. Tek nakon toga učenik odlučuje o tome je li rad gotov. Ovo se ocjenjivanje može provoditi i grupno ukoliko su učenici surađivali u izvedbi istoga rada. Na bazi samoprocjene rada učenici zaključuju koliko su bili uspješni i što bi mogli poboljšati prilikom izrade novoga rada. Uloga nastavnika u takvom postupku je jako važna, on se mora koncentrirati na proces poučavanja u kojem potiče učenika da izrazi ono što je on sam naumio, ali i da ga dovede do finalnog rada, dok učenici postaju sve više odgovorni za svoj rad. Učitelj učenicima pomaže u odabiru odgovarajuće tehnike, dok učenici

sami nalaze teme. Isto tako učitelj prikazuje učenicima dobre primjere umjetničkih djela te ih na taj način potiče na razmišljanje. Ovakvim pristupom likovno se obrazovanje približava novom modelu obrazovanja usmjerenog na stjecanje kompetencija. I to, u prvom redu svojom orijentacijom na finalni produkt. Na taj način učenik nauči prepoznati problem, riješiti problem, odgovorno se odnositi prema radu, završiti rad, prezentirati vlastiti rad, iskomunicirati poruku rada unutar određene kulturne sredine.

Razvoj socio-emocionalnih kompetencija putem likovne umjetnosti

Opće je poznato da su učenici u dobi od 13 do 18 god vrlo zaokupljeni oblikovanjem vlastitog identiteta i zbog toga se od njih ne može očekivati uvijek plemenito i nesebično ponašanje. Kompetitivno, svojeglavo i egocentrično ponašanje je tipično: stalno prisutna kritičnost prema društvu pojačava interpersonalne konflikte. Njima nedostaje zrelost kojom bi mogli promijeniti svoje ponašanje i ponašanje drugih u svom okruženju putem samo-motivirajućih inicijativa. Ove karakteristike tinejdžera ne mogu doći do izražaja na satovima likovne umjetnosti budući je pred njih postavljen cilj oblikovanja alternative koja će ohrabriti razvoj socio-emocionalnih kompetencija. Socio-emocionalne kompetencije razvijaju i kultiviraju međuljudske odnose a očituju se kao: sposobnost suradnje, tolerancija, velikodušnost, sposobnost oblikovanja konstruktivne kritike, otpornost na frustracije, samo-nametnuta odgovornost i drugo.

Projektnu nastavu likovne umjetnosti koja zahtijeva kolektivno rješavanje zadatka odlikuju takve karakteristike koje znatno doprinose formiranju cjelovite osobnosti. Početna točka iz koje proizlazi ovaj doprinos bazira se na pretpostavci da učenici imaju priliku raditi u grupama; učiti se tolerantnom odnosu prema vršnjacima; prepoznati, prihvatiti i cijeniti druge članove grupe i cijeniti njihov doprinos i isprobati različite oblike suradnje. Za ovakav timski rad neophodno je potrebno ugodno radno okruženje koje podržava kreativnu slobodu u rješavanju pojedinačnog zadatka i nakon toga povezivanje uradaka kroz interakciju s drugima. Prije početka rada učenici pregovaraju međusobno i odlučuju kako će krenuti u posao. Pedagoška uloga nastavnika jest uloga mentora, promatrača i evaluatora; on definira zadatak, određuje pravila ponašanja i ima prisan odnos s učenicima, osiguravajući pritom emocionalno obogaćeno radno okruženje. To se postiže: provjerom nazočnosti učenika, podjelom materijala, isticanjem socijalnih i emocionalnih aspekata u zadatku, određivanjem pojedinačnih zadataka i njihove specifične namjene, vrednovanjem rada u skladu sa sposobnošću učenika, davanjem šanse za samovrednovanje i koevaluaciju, a posteriori razmatranjem, odabirom adekvatnih tema prema uzrastu, odabiranjem tehnika izrade. Mnogi od spomenutih aspekata jesu emocionalni i odlučujući faktori u jačanju samopouzdanja i jako su važni za stvaranje kreativno- ohrabrujuće atmosfere. U paru, grupi ili timu učenici nauče intenzivno surađivati jedni s drugima tijekom izrade rada. Međusobno

priznavanje je fundamentalno za pravednu podjelu zadataka i obavljanje poslova na odgovarajući račun. Stalno ponavljanje ove metode rada može rezultirati navikom.

Učenici kojima je pružena šansa da rade na zajedničkom projektu unutar neke grupe u odgovarajućem okruženju nauče razdijeliti poslove među sobom. Oni stječu socio-emocionalno znanje jer se nauče tolerantno odnositi jedni prema drugima i međusobno uvažavati. Kad isprobaju različite oblike suradnje oni nauče prepoznavati, prihvaćati i vrednovati doprinos drugih, nauče sudjelovati na plemenit način, uključivati se u projekt, dati najbolje od sebe i nauče dijeliti probleme i zadovoljstvo.

Suvremenom društvu, nesumnjivo, treba upravo takav pojedinac koji prihvaća kolaborativni rad, svjestan vrijednosti suradnje, poštovanja i odgovornosti.

Nažalost, u ovoj prilici nema dovoljno prostora za navođenje pozitivnih primjera pedagoške prakse koji mogu potkrijepiti iznesene tvrdnje. Ipak, spomenimo da u Hrvatskoj nastavnoj praksi možemo naći brojne primjere uspješno vođenih projekata i njihove prezentacije kroz izložbe učeničkih radova. A što se tiče stručne pedagoške literature koja tumači kako treba pristupiti likovnim zadacima jedan od boljih primjera je knjiga kipara Branka Ružića « Djeca crtaju» (1959).

EFLANDOV EKLEKTIČKI PRISTUP

Zahvaljujući Arthuru Eflandu, eminentnom kognitivnom psihologu, i njegovoj knjizi « Art and Cognition» (2002) objašnjena je kognitivna priroda učenja putem likovne umjetnosti na takav način da je definitivno razobličena sveprisutna percepcija o umjetnosti kao isključivo emocionalnoj djelatnosti. Integriranim poimanjem kognicije njemu uspijeva prevladati tri različita pogleda na mišljenje: 1) da je mišljenje računalna funkcija koja se služi simbolima; 2) da je mišljenje konstruktivni proces koji omogućava pojedincu da uhvati neko značenje i 3) da učenje uključuje doprinos obogaćivanju društvene zbilje. On tvrdi da spoznaju određuju ova tri faktora u njihovoj međusobnoj povezanosti i prepoznaje implikacije ove spoznaje u umjetničkom kurikulumu, praksi poučavanja i reformi obveznog obrazovanja.

Umjetnički rad je ekspresija umjetnikove vizije koja se ostvaruje uz pomoć mašte. Sadržaj ove ekspresije odražava prilike u širem okruženju, socijalne i kulturne utjecaje koje umjetnik izražava na svoj način i kaže «Zbog tog razloga ja predlažem da se u situacijama kad treba maksimalno upotrijebiti znanje uzmu u obzir umjetnički radovi kao ključ za razumijevanje» (Efland, 2002:164).

Dalje, nakon što je razmotrio recentno tumačenja svijesti i inteligencije da bi utvrdio kako se odnose prema pitanju intelektualnog statusa umjetnosti Efland objašnjava kako će kognitivno

usmjerena koncepcija poučavanja promijeniti način na koji se gleda na umjetnost. U tom smislu detaljno istražuje kako se razvoj kognitivne znanosti može primijeniti na umjetničko obrazovanje.

Efland sugerira da se u oblikovanju mapa znanja u obrazovnom procesu koriste umjetnička djela. Mape znanja koje pojedinačni učenik razvija za sebe trebale bi nalikovati hipotetičkoj mapi u kurikulumu. Bolje rečeno, umjetnost može imati centralnu ulogu u uspostavljanju veza među različitim područjima znanja.

Primjer: Palača u Versaillesu predstavlja primjer barokne arhitekture, ali ona je istodobno i primjer pomoću kojeg se može razumjeti politička povijest Europe koja dokazuje apsolutnu moć francuske monarhije za vrijeme Louisa XIV. Kao karakterističan primjer ona može biti locirana u povijest kao primjer baroknog stila gradnje, u priču o onom što je prethodilo ovom stilu i što je nakon toga slijedilo, ali isto tako može biti smještena u temu o političkom apsolutizmu. Bez poznavanja apsolutističke uloge francuske monarhije i Louisa XIV posebno, mi ne možemo razumjeti zašto je izgradnja Versaillesa bila jedan od prvih projekata. Umjetnost ne može biti potpuno shvaćena ako se izvadi iz konteksta. Ali kad netko nema znanje o umjetnosti određenog vremena i prostora, razumijevanje samog konteksta je isto tako umanjeno. To, dakako, ne znači da umjetnička djela nose u sebi mogućnost uvida u sva moguća značenja.

Što možemo naučiti iz ovog primjera? Ako u središte obrazovanja želimo postaviti učenika cjelovitog, aktivnog i kognitivnog potencijala način na koji to možemo postići je da znanje povežemo kroz više predmeta kako bi postigli bolje razumijevanje od onog koje se postiže kroz sadržaj jednog izoliranog predmeta. Integrirani pristup poučavanju temelji se na prijenosu znanja iz jednog područja u drugo. Eflandov je veliki doprinos mogućoj reformi obrazovanja u tome jer je detaljno opisao kako umjetnost može biti upotrijebljena u razvoju kognitivnih sposobnosti djece.

ZAKLJUČAK

Likovno se obrazovanje mijenja sukladno promjenama u obrazovnom sustavu kojega je obvezni sastavni dio. Istodobno na promjene nastavnog programa i nastavnih metoda snažno utječu vanjski kontekstualni faktori, u prvom redu brze mijene likovno umjetničkih praksi u znaku postmoderne paradigme, a nakon toga i širi društveni procesi kao što su globalizacija, digitalizacija, multikulturalizam i sl. Ovi se utjecaji mogu promatrati kao pozitivni samo jednim dijelom, s obzirom na činjenicu da u suvremenom društvu jača fascinacija vizualnom kulturom, vizualnim medijima, vizualnom komunikacijom i da se likovni pedagozi trude odgovoriti na izazove vremena. S druge strane, pozicija se likovnog obrazovanja u školstvu ne mijenja, ono je i

dalje na marginama školskih programa. Od pozitivnih pomaka u likovnom obrazovanju ,koji su rezultat prilagodbe novim okolnostima, treba izdvojiti kao primjere dobre prakse: uvođenje projektne nastave kao obrazovanja usmjerenog na istraživanje iskustvenom metodom, obrazovanje usmjereno na kompetencije i primjere kurikularnog povezivanja sa drugim nastavnim predmetima.

ART EDUCATION: NEW PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT

The paper presents an analysis of new pedagogical practices in art education in the world, as new models of art education and new methods of teaching, conditioned by the character of contemporary art and fast changes in the society as a whole. Contemporary art, based on a postmodern paradigm, requires employment of different methods in art education . Therefore, the question that is logically imposed is how to coordinate educational objectives with the new reality and how to choose the best and most adequate methods to achieve the mentioned objectives.

During the research of diverse practices of art education in the system of compulsory education, done in the past ten years, it was concluded that they manifest considerable differences, but also certain similarities, which could significantly improve the position of art in education. This paper deals with three generally accepted models of art education: competence-based art education, evidence-based research and learning, and the model of interdisciplinary integration with other subjects; it also deals with the methodological guidelines focused on art education as a support of personal development of pupils, the development of socio-emotional competences, and the support to the development of critical thinking.

Recognition of these contemporary practices in the world could in many respects be relevant for the educational system in Croatia, because art education is part of compulsory education, taught as the subject “visual culture”.

Keywords: new learning methods in art education, competence-based art education, evidence-based research, socio-emotional competences, Efland’s eclectic approach

LITERATURA:

- Arden, P. (2007). Kontekstualna umetnost. Novi Sad: Muzej suvremene umetnosti.
- Arnheim, R. (1989). Thoughts of Art Education. USA: The Getty Center for Education in the Arts
- Atkinson, D. (2002). Art in Education: Identity and Practice. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic publishers
- Bishop, C. (2006). The Social Turn: Collaborations and its Discontents. Artforum – february 2006.
- Barrett, T. (2008). Why is that Art? New York: Oxford University Press
- Callahan, R. (1962). Education and the Cult of Efficiency. Chicago: University of Chicago Press
- Collanus, M.; Kairavouri, S.; Rusanen, S. (2012). “The identities of an art education: Comparing discourses in three teachers education programmes in Finland”. International Journal of Education through art, 8(1), 7-21
- Danto, A.C. (2007). Nasilje nad ljepotom. Zagreb: Muzej suvremene umjetnosti
- Deleuze, G. (2004). The Logic if Sense. London: Continuum
- Dissanayake, E. (1988). What is Art for ? Seattle: University of Washington Press
- Efland, A.D. (2002). Art and Cognition: integration the visual art in the curriculum. New York: Columbia University
- Efland, A.; Freedman, K.; Stuhr, P. (1996). Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum. Reston, VA: National Art Education Association
- Eisner, E.W. (1976). The arts, human development and education. Berkeley: McCutcheon
- Eisner, E.W. (1997). Educating artistic Vision. Stanford: Stanford University Press
- Eisner, E.W. (2002). The Arts and Creation of Mind. New Haven and London: Yale University Press
- Eisner, E.W. (2004) What can education learn from the Arts about the Practice of Education? International Journal of Education & the Arts
- Emery, L. (2001). Teaching Art in Postmodern World. Melbourne: Common Ground Publishing
- Gardner, H. (1990). Art Education and Human development. Santa Monica, California: The Getty Center for Education in the Arts
- Hickman, R. (2005). Why we Make Art and Why it is, Taught. Bristol: Intellect
- Hoffmann, D.J. (2008). Why Schools Need to Teach Art. New York, London: Teachers College

- Liessman, K.P. (2008) Teorija neobrazovanosti. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk
- Malpas, S. (2005) The Postmodern. London: Routledge
- Parsons, M. (2004). Art and Integrated Curriculum in "Handbook of Research and Policy in Art Education" (E. Eisner, Day, M.O.). Mahwah, London: National Art Education Association publishers, 775-794.
- Rolling, J.H. (2003). Review of «Art and Cognition: Integrating the Visual Art in the Curriculum» by Arthur Efland. Journal of Curriculum Studies, 35(4), 519-524
- Ružić, B. (1959). Djeca crtaju. Zagreb: Školska knjiga.
- Sahlberg, P. (2012). Lekcije iz Finske. Zagreb: Školska knjiga
- Schönau, D.W. (2012.) Towards Developmental self-assessment in the visual arts: supporting new ways of artistic learning in school. International Journal of Education through Art, 8(1), 49-57.
- Shusterman, R. (2003). Aesthetic and Postmodernism. U The Oxford Handbook of Aesthetic, ed. Levinson, J. New York: Oxford, 771-781
- Smith, D i Soganci, I.O. (2011). The city as a site for interdisciplinary teaching and learning. International Journal of Education through Art, 7(1), 27-40
- Zupančić, T. (2005) "Contemporary artwork and art education". International Journal of Education through Art, 1, 29-41.
- 21st Century Skills <http://www.p21.org>