

*Dr. Matjaž Duh, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,
matjaz.duh@uni-mb.si*

*Dr. Tomaž Zupančič, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,
tomaz.zupancic@uni-mb.si*

Likovna apreciacija in metoda estetskega transferja

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.015.31:7

POVZETEK

Metoda estetskega transferja je sodobna učna metoda na področju likovne pedagogike. Poudarja pedagoško vrednost estetske izkušnje. Zasnovana je široko, saj zajema različne likovnodidaktične parametre. Vpliva na časovno razporeditev učne ure, določa vsebinske elemente, metode in oblike dela. Prav tako vpliva na motivacijo in končno vrednotenje. Bistvo metode estetskega transferja je v prenašanju estetskih sporočil z umetnine na učence. Temelj in pogoj za uspešno uporabo metode estetskega transferja je kakovostno izvedena likovna apreciacija. Za uspešno razvijanje likovne apreciacije obstaja več načinov in poti, a vse imajo cilj, da učenci umetniško delo vidijo, ga dojemajo in v njem uživajo. S tem bogatijo svoj likovnoestetski razvoj, vzpostavijo pozitiven odnos do umetnosti, hkrati pa je to tudi spodbuda za njihovo lastno likovno raziskovanje.

Ključne besede: likovna umetnost, metoda estetskega transferja, likovna apreciacija, percepcija, recepcija

Art Appreciation and the Method of Aesthetic Transfer

ABSTRACT

The method of aesthetic transfer is a modern teaching method in art education. It emphasises the pedagogic value of the aesthetic experience. It is a comprehensive method, as it encompasses different parameters of art didactics. It affects lesson time allocation and determines content, methods, and teaching modes. It also affects motivation and final evaluation. The essence of the method of aesthetic transfer lies in transferring aesthetic messages from the artwork to students. The foundation and condition for a successful implementation of the method of aesthetic transfer is a high-quality art appreciation. There are several ways and methods for successfully developing art appreciation, the common objective of all being to allow students to see, perceive, and enjoy a work of art. Thus they enrich their artistic and aesthetic development, and establish a positive attitude towards art, while this method at the same time encourages their own artistic exploration.

Key words: art education, the method of aesthetic transfer, art appreciation, perception, reception

Uvod

Učne metode so znanstveno in izkustveno preverjeni načini učinkovite komunikacije med učitelji in učenci v procesu prenašanja in usvajanja znanja, spretnosti, razvijanja sposobnosti in spodbujanja vseh drugih potencialov razvijanja osebnosti v procesu poučevanja in učenja. Učne metode lahko v didaktičnem pogledu opredelimo kot poti do ciljev poučevanja, ki so primerne za učence, hkrati pa v sklopu drugih didaktičnih komponent in ustrezne interakcije dajejo določeni situaciji pouka optimalen učinek (Terhart, 1997). Nanašajo se na delo učitelja in na delo učencev ter so usmerjene na komunikacijske procese pri pouku, na pošiljanje, kodiranje, dekodiranje in strukturiranje informacij v procesu učenja. Pomembnost komunikacijskih procesov pri pouku izpostavljajo tudi drugi avtorji (Poljak, 1988; Bognar in Matijevič, 1993; Bežen, Jelavič, Kujundžič in Pletenac, 1993; Tomič, 2003). V didaktični literaturi zasledimo klasifikacije učnih metod, katerih merila so pri različnih avtorjih različna. Lavrnja (1996) pravi, da verjetno ne obstaja didaktični problem, ki bi predstavljal »bolj sporno in nasprotujoče si vprašanje, kot so metode pouka in poučevanja« (str. 67). Razlike v pojmovanju učnih metod izhajajo iz tega, ker so pod pojmom učnih metod razumljeni različni

vidiki in elementi. Da je eden izmed pogojev za kakovosten pouk zagotovo tudi raznolikost metod, poudarja Meyer (2005). Učne metode so pomemben del tudi v procesu likovne umetnosti, saj povedo, na kakšen način bo učitelj pripeljal učence do cilja. Likovna didaktika razvija specifične učne metode, to je sisteme in načine dela, ki potekajo pri reševanju likovnih nalog, usvajanju znanj, spretnosti in navad z namenom, da bi prišli najhitreje do cilja. Specifične učne metode likovne umetnosti izhajajo iz osnovnih karakteristik estetskega fenomena v didaktičnih procesih. Pri likovni umetnosti učitelji načrtujejo in uporabljajo metode dela, ki so primerne za doseganje določenih ciljev v procesu likovne umetnosti.

Metoda estetskega transferja

Metoda estetskega transferja je specifična didaktična učna metoda, ki poudarja pomen estetske izkušnje. Gre za sklop didaktičnih odločitev, katerih cilj je ustvariti optimalne pogoje za razvoj estetskega občutka in estetskega delovanja pri udeležencih pedagoškega procesa. »V metodi estetskega transferja je zajeta večina likovno didaktičnih zahtev in vidikov izvajanja likovnih dejavnosti. Zajema specifično časovno in vsebinsko artikulacijo dejavnosti, učne metode in oblike dela, načine motiviranja in vrednotenja, glavni poudarek pa je na postopkih prenosa estetskih sporočil, ki jih vsebujejo umetnine, na prejemnika, to je udeleženca pedagoškega procesa« (Zupančič in Duh, 2009, str. 13).

Metoda estetskega transferja izhaja in upošteva vse osnovne premise likovne didaktike in likovne pedagogike. Še posebej: 1. načela likovne umetnosti, 2. splošne učno-vzgojne metode likovne didaktike, 3. specifične likovnovzgojne metode in 4. osnove muzejske pedagogike.

Pomembno osnovo metode estetskega transferja predstavlja dejstvo, da je s pedagoškim delom na likovnoizraznem področju potrebno skrbeti za ohranjanje prirojenega občutka za likovni red in za razvijanje privzgojenega občutka za lepo. Strokovno pomembna misel je vedno pogosteje eksplicitno zapisana v sodobnih likovnih kurikulumih, tudi v slovenskem Kurikulumu za vrtce (1999, str. 23), in bi morala biti prisotna v vsakem dokumentu, ki ureja in določa delovanje na likovnopedagoškem področju v predšolskem, osnovnošolskem in srednješolskem obdobju.

Metoda estetskega transferja skrbi, da bi se preko reproduciranja in likovnopedagoške obravnave ne posredovale le informacije informativne narave, ampak tudi v umetninah vsebovane estetske komponente. »Pri metodi estetskega transferja mora biti prezentacija umetniških del takšna, da opazovanje umetniškega dela pripelje do interakcije med opazovalcem (otrok, učenec) in umetniškim delom, pri čemer se čutni dražljaji navežejo neposredno na spomin, izkušnje,

čustva in asociacije. Ker je interakcija osebna in je različna od otroka do otroka, je potrebno v skupini vzpostaviti primerne pogoje, v katerih bodo lahko učenci brez zadržkov izrazili svoja osebna mnenja. Ta so pri vsakem učencu, zaradi njegove lastne perspektive in asociacij, drugačna. Ob tem bo njihova perspektiva videnja stopnjevala doživetja tudi pri drugih učencih« (Duh in Zupančič, 2011, str. 49). Učenci se lahko odzivajo na čustveni, asociativni in formalni intelektualni ravni. Ti trije tipi odzivov nihajo in se spreminjajo, saj so odvisni od opazovalca in od umetniškega dela. Podoživeto likovno delo lahko pripelje do likovne reakcije, ki bo individualna rešitev vsakega otroka, in predstavlja novo estetsko izkušnjo.

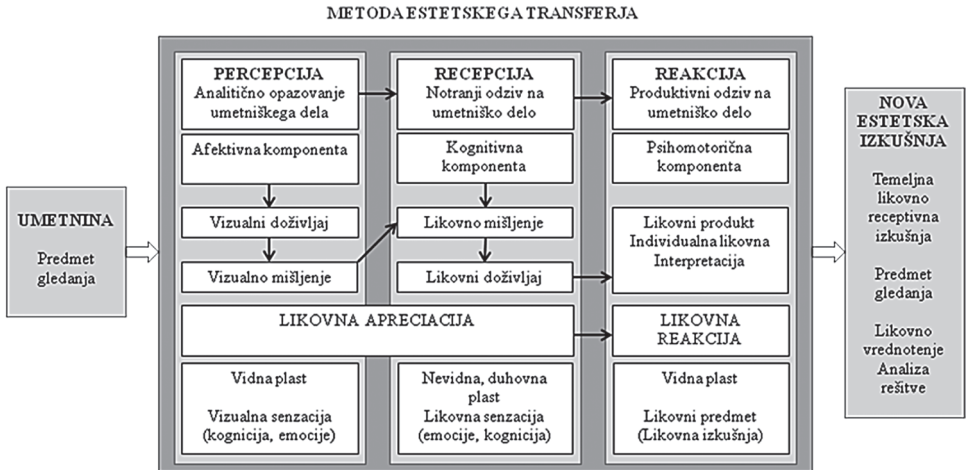


Slika 1: Da lahko metoda estetskega transferja pripelje do nove estetske izkušnje, mora umetnina in njena prezentacija zadostiti načelu kakovosti.

Metoda estetskega transferja upošteva vsa načela likovnopedagoškega dela, še posebej načelo kakovosti. Načelo kakovosti poudarja (med drugim) potrebo po tem, da je vsaka umetniška izkušnja, ki je uporabljena v pedagoškem procesu, čim bolj kakovostna oziroma najboljša glede na možnosti. Najpogosteje se načelo kakovosti nanaša na samo izbiro umetniških del. Poudarja, da ni nobenega razloga in opravičila za to, da se v pedagoškem procesu uporabljajo umetniško sporna dela, dela brez umetniške vrednosti oziroma dela, ki niso nosilci estetskega sporočila. V primeru metode estetskega transferja ta osnovna premisa načela kakovosti ni toliko uporabna, saj že v osnovi izhajamo iz tega, da so znotraj metode uporabna le umetniška dela, ki so visokokakovostna in nosilci močnih estetskih sporočil. Bolj se načelo kakovosti znotraj metode estetskega transferja nanaša na načine reproduciranja in predstavljanja nosilcev estetskih sporočil prejemnikom. Osnovno pravilo je namenjeno reproduciranju umetnin. Le-te morajo biti verne, kakovostne, torej takšne, da se preko reproduciranja izgubi čim manj originalnih informacij.

Struktura metode estetskega transferja

O estetskem transferju lahko govorimo, kadar se estetsko sporočilo, vsebovano v umetniškem delu, preko primerno zastavljenega pedagoškega dela pri prejemniku spremeni v novo estetsko izkušnjo (Duh in Zupančič, 2011). Struktura metode estetskega transferja je prikazana na spodnji shemi (slika 2).



Slika 2: Shematski prikaz metode estetskega transferja

Da bi otroci in učenci lahko uživali v umetniških oblikah in reagirali na predstavljeno vsebino, morajo le-to najprej opaziti. Pomembno je, da si otroci pri likovnih dejavnostih pridobijo tehniko opazovanja estetskih objektov glede na njihove neposredno vidne kakovosti. Omenjene postopke v metodi estetskega transferja razširimo tako, da pri otrocih izzovemo tudi praktično, likovnostvarjalno reakcijo. V metodi estetskega transferja sledimo trem stopnjam:

- percepcija: zaznavanje likovnega dela z vsemi čutili in sproščanje čustev,
- recepcija: ubesedenje slik,
- reakcija: delovanje, produktivni odziv na umetniško delo.

Percepcija in recepcija umetniških del sta prvi dve stopnji metode estetskega transferja. Prva je usmerjena k temu, da otrok oz. učenec dobi čim bolj jasno percepcijo umetniškega dela, kar predpostavlja tudi izzvanje odgovarjajočega estetskega doživljanja. Druga stopnja je usmerjena k temu, da se rezultati percepcije izrazijo z besedami ter s tem postanejo ozaveščeni in ponotranjeni. Skupne likovne perceptivno-receptivne zmožnosti otrok in učencev imenujemo likovna apreciacija.

Pri percepciji umetniških del spodbujamo afektivnost, ki je pomembna komponenta apreciacije, se sproža ob stiku z umetniškim delom, je plod individualnih dejavnikov vsakega posameznika in pelje od vizualnega doživljanja v vizualno mišljenje. Na tak način učenci pri ukvarjanju z umetniškimi deli posegajo v svoj repertoar miselnih sposobnosti. »Pri intuitivnem razmišljanju, ki nastane kot nadaljevanje razmišljanja, vezanega na neposredno opazovanje, zmorejo

otroci stari šest do enajst let vse lažje izvesti tudi abstraktne miselne operacije brez neposrednega opazovanja« (Uhlig, 2005, str. 63). Marsikje prevladuje mnenje, da je zaznavanje umetniškega dela smiselno le, če je ustrezno razloženo. Pri posredovanju umetniških del na primer v muzejih ali preko različnih medijev ali pa pri pouku »se postavlja temeljno vprašanje o součinkovanju samostojnega zaznavanja na eni strani in podane razlagajoče informacije na drugi strani« (Barth, 2000, str. 7). Mnenja smo, da je ob prerani razlagi vsebine umetniškega dela raziskovalna potencia, ki jo ponuja umetniško delo, že zapravljen. Raziskovanje je skrčeno na delovanje posredovanega védenja, ki se nanaša na umetnino in je omejena kvečjemu na iskanje ujemanja med slišanim in videnim. V tem primeru poduk in predelava znanja določata dogajanje. Namesto da bi bila ustvarjena situacija za odkrivanje in opazovanje, ki vzpostavlja določen odnos do umetnine, je apreciacija vodena s povedanim. Tako prihaja do govorne fiksacije našega pristopa k sliki oziroma k zmagi govora nad pogledom (Didi Huberman, 1990). Podobno ugotavlja Rayment (2000) v raziskavi, kjer so likovni pedagogi vrednotili posamezne cilje umetnostnih učnih načrtov. Dva med njimi, povezana z razvijanjem odnosa do umetnin, poimenovana kot »razvijanje razumevanja umetniškega dela in odzivanje na vrednotenje umetnin« (str. 167–168), so označevali kot tista, ki zožujeta, ne razširjata obzorij, kot teoretično, ne praktično usmerjena, kot preveč verbalno zasnovana, kot ne pretirano zanimiva in dokaj nepotrebna oziroma vsaj potrebna korenitih sprememb.

Recepcija je »ustvarjalen proces aktivnega sprejemanja informacij in njihove predelave« (Uhlig, 2004, str. 4). Je notranji odziv na umetniško delo, nekakšna refleksija na doživeto in sprejeto, kjer se prepletata tako kognitivna kot afektivna komponenta. Likovno mišljenje, za katerega pravi Butina (1997), da je posebna oblika produktivnega mišljenja, pripelje v likovni doživljaj, ki bo osnova za likovno reagiranje. Proces recepcije umetniških del kot sestavine apreciativnih sposobnosti predpostavlja postopno vključevanje zavestnih in racionalnih komponent brez opuščanja emocionalnih in spontanih, saj se na enak način razvija tudi proces likovne apreciacije. Tudi proces recepcije umetniških del kot sestavine apreciativnih sposobnosti ima ustvarjalen značaj (Duh, 2004).

Reakcija, ki je individualni produktivni odziv na umetniško delo, predstavlja psihomotorično komponento metode estetskega transferja. Pogojena je s starostjo otrok in učencev, z njihovim likovnim znanjem in nivojem razvitih likovnih sposobnosti in spretnosti. Odvisna je od področja likovnega oblikovanja in izbrane likovne tehnike. Na tej sklepni stopnji metode estetskega transferja vzgojitelji in učitelji ravnajo na način, kot je običajen v sodobnem razumevanju likovnopedagoškega dela.

Ustvarjalno povezovanje posameznih stopenj metode estetskega transferja, ki je prilagojeno starosti otrok ali učencev, lahko pripelje udeležence v pedagoškem

procesu od umetnine do nove estetske izkušnje. Raziskave (Zupančič in Duh, 2009; Duh in Zupančič, 2011) so pokazale, da lahko kakovostna uporaba metode estetskega transferja ugodno vpliva tudi na oblikovanje likovnega okusa otrok in učencev ter ustvarjalnega likovnega izražanja. Metoda estetskega transferja izhaja iz likovne apreciacije, ki je osnova za doživeto čustveno reagiranje.

Likovna apreciacija

Likovna umetnost je predmet, kjer se učenci ob stalnem lastnem ustvarjalnem izražanju srečujejo tudi s percipiranjem in recipiranjem, torej vrednotenjem in ponotranjanjem umetniških del, kar s skupnim izrazom imenujemo likovna apreciacija. Pri razvijanju likovne apreciacije ne gre za to, da bi učence usmerjali v pomnjenje najrazličnejših podatkov, povezanih z umetnino. »Razvijanje likovne apreciacije temelji na razvijanju čim bolj subtilne percepcije umetniškega dela. Ob razvijanju percepcije spoznavajo učenci posamezne probleme likovne umetnosti in se ob tem usposablajo, da umetniško delo vidijo, ga razumejo in v njem uživajo« (Duh, 2004, str. 45).

O likovni apreciaciji ali vsaj o aktivnem opazovanju umetniških del in pogovoru o njih govori likovna pedagogika in didaktika že več kot stoletje. Leta 1902 je Alfred Lichtwark zapisal, da primarni cilj opazovanja likovnih del ni poglobljanje znanja, temveč »obuditev in krepitev sposobnosti opazovanja in sposobnosti zaznavanja kot osnova za izoblikovanje okusa« (Laven, 2006, str. 134). To idejo je v svojo Mladinsko umetniško šolo (Jugendkunstklasse), ki jo je na Dunaju vodil od leta 1897, prenesel Franz Čížek. S tem je dal enak pomen likovnemu prakticiranju in opazovanju likovnih del. V njegovi šoli so se že majhni otroci sproščeno in veselo pogovarjali o delih, ki so jih ustvarili (Gutteridge, 1990). Čížek je s tem postavil enega glavnih mejnikov pri poučevanju likovne umetnosti. Omeniti velja tudi, da je Japonec Kanae Yamamoto (1882–1946) že v 20. letih prejšnjega stoletja vključil likovno apreciacijo v šolski kurikulum (Ishikawa, 2008). Kot mejnika sprememb moramo omeniti tudi Arthurja Lismrja, ki si je v Kanadi leta 1910 postavil cilj, da razvija likovno apreciacijo tako pri otrocih kot tudi pri odraslih (Nairne Grigor, 2004). Na območju bivše Jugoslavije sta leta 1970 termin likovna apreciacija uvedla Kraguljac in Karlavaris, ki sta ga uporabila za poimenovanje procesa aktivnega sprejemanja kakovostno predstavljenih umetniških del in ponotranjeno ustvarjalno reagiranje na njih. S terminom likovna apreciacija združujemo perceptivne in receptivne zmožnosti. Z njim se označuje kompleksnost pojavov pri opazovanju in sprejemanju likovnih del pri likovnem vrednotenju. Likovno vrednotenje torej ni le pasivno opazovanje, ampak živ proces, ki omogoča vzpostavljanje odnosa med umetnino in otrokom, saj likovna apreciacija temelji na čustvih, ki so povezana s podoživljanjem in sprejemanjem skladnosti in izraznosti likovnih elementov (Duh, 2004). Tudi v ZDA so v letih med 1980 in 1990 nova gibanja prepoznala

pomembnost likovne apreciacije. Eisner (2002) piše, da se apreciacija umetniških del pri učencih reflektira glede na pomen, ki ga umetnosti pripisuje šolstvo in družba kot celota. Kljub rezultatom mnogih ameriških raziskav (Meyer, 2005; Amrein Beardsley, 2009), ki kažejo veliko podporo javnosti glede pomembnosti likovne umetnosti, kurikulum daje likovni umetnosti vse manjši pomen. S tega vidika Jackson (2009) upravičeno postavlja vprašanje, kako takšno sporočilo vpliva na razvoj likovne apreciacije in kako naj učitelji likovne umetnosti motivirajo učence.

S spodbujanjem razvoja likovne apreciacije je potrebno začeti dovolj zgodaj, meni M. Payne (1990): »V mislih je pomembno imeti, da je pri mlajših učencih potreben ustvarjalen pristop k likovni apreciaciji« (str. 105). Sistematični pouk likovne apreciacije bi moral potekati po celotni vertikali institucionalnega izobraževanja. Stopnja apreciacije je pri majhnih otrocih nizka, a potrebno se je zavedati dejstva, da so otroci še premajhni in niso sposobni uporabljati ustrezne terminologije. Apreciacijo na elementarnem nivoju je pri 4-letnih otrocih prepoznala E. Coates (1993), ko so le-ti opisovali predmete. Kot apreciacijo na začetni stopnji je poimenovala odzive otrok kot na primer: »To je veliko« glede na velikost, »je kot sneg« v odgovor na cvetoče drevo in »je gladko«, ko je otrok pobožal kamenček« (str. 252). Pri takšnih pogovorih, kjer otroci uporabljajo domišljijo, lahko pride do različnih zanimivih ustvarjalnih idej. Neuporabne ideje se lahko kasneje tudi zavrnejo, tako da učitelj pusti le najboljše ideje za pogovor in modifikacijo. Učenci ne opisujejo le stvari, povezane z likovnimi deli, temveč vse, kar vidijo okoli sebe. Učitelji lahko na tem gradijo in otrokom ponujajo nove izkušnje ter jih spodbujajo in razširjajo njihov besednjak. Učitelji in vzgojitelji bi morali otrokom in učencem v zgodnjih letih šolanja pomagati, da prepoznajo kakovost predmetov, da jih zbrano in pazljivo spoznavajo, izpovedujejo, ali kaj posebnega čutijo, ter razvijajo ustrezni besednjak za opisovanje teh občutkov. Tako voden pogovor lahko dodatno aktivira otrokovo mišljenje, kar jim bo zagotovo pomagalo na drugih področjih učenja in reševanja problemov. Ko se otroci navadijo na opazovanje likovnih umetnin, sčasoma prepoznajo tudi svoje najljubše slikarje. E. Coates (1993) je v raziskavi ugotovila, da so učenci pri nekaterih primerih »iskali stvari, ki jih že poznajo, pri drugih pa so uporabili svojo domišljijo in poskušali natančno razložiti, kaj katera slika pomeni« (str. 260). Če želimo razviti sposobnosti apreciacije otrok, je pogovarjanje o njihovi percepciji neizogibno, saj učitelju diskusija z otroki omogoča bogato in potrebno povratno informacijo. Proces opazovanja in spraševanja ima za učitelja dodatno vrednost. Otrok in učitelj se skupaj pogovarjata o zadevah, ki gradijo otrokovo besedišče za opisovanje videnja stvari. Otroci ob primerni spodbudi usvojijo sposobnost opisovanja tega, kar vidijo. Za razvijanje likovne apreciacije najdemo v literaturi opise raznih postopkov, preko katerih bi lahko otroke in učence pa tudi odrasle naučili videti. »Gledati,« pravi Berger (2008), »označuje relativno pasivno akcijo gledanja,« in nadaljuje, »videti nakazuje na akt iskanja in razbiranja pomena v gledanem, to je na aktivno interpretacijo videnega« (str. 7–8).

Postopki za razvijanje likovne apreciacije

Pri razvijanju likovne apreciacije ima pomembno vlogo narava likovnoapreciativnih sposobnosti. Kraguljac in Karlavaris (1970) sta zapisala, da obstajata dve teoriji: 1. likovnoapreciativna sposobnost je specifični talent, ki pri učencu obstaja ali pa tudi ne, in 2. likovnoapreciativna sposobnost je del širših sposobnosti in značilnosti, kot so: percepcija, domišljija, asociacija, spomin, čustva, splošno vrednotenje. Številne raziskave (Kraguljac, 1965; Kraguljac in Karlavaris, 1970; Duh, 2004; Duh, Zupančič in Čagran, 2012; Duh in Kljajič, 2013) podpirajo teorijo, da so likovnoapreciativne sposobnosti med otroki prisotne tako kot vse druge sposobnosti. To pomeni, da imajo te sposobnosti vsi normalno razviti otroci in jih je z ustreznim pedagoškim delom mogoče razvijati. Likovna apreciacija je torej sposobnost, ki jo do neke mere imajo vsi učenci in jo je v šoli mogoče in potrebno razvijati.

Z likovno apreciacijo lahko razjasnimo problem (pozitivnega ali negativnega) vrednotenja, kar je odvisno od usvojenih preceptivnih in receptivnih sposobnosti, ki zahtevajo iniciativo in vajo, s katero se razvija tudi sposobnost opisati videno s primernimi besedami (Barrett, 2007).

Kako približati likovno umetnino učencem, je odvisno od učitelja, njegovega znanja, spretnosti ter pedagoških izkušenj. Cilj razvijanja likovne apreciacije je v tem, da učenci na nekaj vzorčnih delih prepoznajo kompleksne povezave, pri katerih so posamezne komponente tako medsebojno povezane, da jih učenci hitro prepoznajo (Schütz, 2002). S tem se pridobivajo estetske izkušnje, ki spodbujajo in zahtevajo čutne, emocionalne in kognitivne kompetence. »Na kratko bi lahko rekli: estetske izkušnje so doživetje diskontinuitete, v kateri sledimo našemu lastnemu dožemanju in preiščljivi predelavi tega doživetja« (Peez, 2007). M. Payne (1990) pa je v svojih raziskavah ugotovila, »da je likovna apreciacija lahko sredstvo za razvoj kognitivnosti« (str. 102). Ali kot pravi Arnheim (1985): »Tako kot bo razumljeno, da je produktivno mišljenje na vseh področjih zaznavno mišljenje, bo tudi jasno, zakaj umetnost zaseda osrednje mesto v splošnem izobraževanju. Najuspešnejše usposabljanje vizualnega mišljenja lahko ponudi le poučevanje likovne umetnosti« (str. 242).

Razvoj likovne apreciacije gre skozi več stopenj. Različni avtorji jih opisujejo skladno s svojimi izkušnjami in raziskavami glede na šolski sistem ter ciljno populacijo otrok in učencev. Najosnovnejšo interpretacijo stopenj pri razvoju apreciacije v osnovni šoli je podala M. Kraguljac (1965), ki pravi, da je pri razvoju likovne apreciacije potrebno upoštevati dve stopnji: 1. prva stopnja je usmerjena k temu, da dobi otrok čim bolj jasno percepcijo umetniškega dela, in 2. druga stopnja je usmerjena k temu, da se rezultati percepcije izrazijo z besedami in s tem postanejo ozaveščeni. Da lahko otrok v umetniških delih uživa, jih mora najprej

opaziti. Zato je zelo pomembno, da otrok pri likovni umetnosti pridobi tehniko opazovanja estetskih objektov. Ta tehnika pa seveda ne sme postati neke vrste šablona, ampak mora biti dovolj prožna, da se lahko prilagodi različnim vrstam umetniških del in tudi različnim opazovalcem (Kraguljac in Karlavaris, 1970). Avtorja opazovanje umetniškega dela razdelita v štiri korake, in sicer: 1. aktivno gledalčevo opazovanje, 2. mirno sintetično opazovanje, 3. analitična stopnja (v obliki razgovora, ki temelji na osnovnih vprašanjih o umetniškem delu: Kaj je v likovnem delu upodobljeno? Kako se je umetnik izrazil in kakšne materiale je uporabil pri svojem delu?), 4. ponovna stopnja sintetičnega opazovanja, v kateri nastane sodba o likovnem delu. Berger (2008) pravi, da je dojemanje in zaznavanje razstavljenih likovnih del odvisno od telesnih in duševnih dejavnikov, pri čemer imata pomembno vlogo občutek vida in vidna zaznava. Nadalje ugotavlja, da je vidno zaznavanje pred besedami. Otrok gleda in prepozna, preden govori. Prav vidno zaznavanje nas umesti v svet, ki nas obkroža, razlagamo pa ga z besedami. Poleg tega so pri tem prisotna tudi čustva in doživljanje. Berger (2008) izpostavlja tri načine gledanja: 1. čutno gledanje (likovno opazovanje), 2. notranje gledanje (likovno razsojanje) in 3. gledanje kot rezultat (likovno vrednotenje). Karlavaris (1990) zapiše šest korakov procesa likovne apreciacije: 1. intencionalna pozornost in horizont pričakovanj, 2. prepletanje opazovanja z intelektualnimi in emocionalnimi procesi, 3. prvo vrednotenje, 4. globalno sintetično doživljanje, 5. analitično-kritično vrednotenje posameznih slojev likovnega dela, 6. vrednostna sinteza in zaključek recepcije. Pagany (1993) deli razvoj likovne apreciacije v štiri korake: 1. Zaznavanje likovnega dela z vsemi čuti: učitelj spodbudi učence k zavestnemu opazovanju in jih poskuša odvrniti od prehitrih zaključkov. Na tej stopnji bi bilo dobro, če bi se lahko učenci umetniškega dela tudi dotaknili in z gibi ter kretnjami prikazali določene likovne značilnosti in tako pridobili poleg realnih tudi fiktivne vtise, kot so okus, vonj in zvok. 2. V drugem koraku se odvija sproščanje čustev. Na tej stopnji je potrebno dati učencem dovolj časa, da se zavejo svojih občutkov. Učinki umetniškega dela na opazovalca so vsekakor različni glede na intenzivnost občutenja. 3. V tretjem koraku se vtisi o likovnem delu pretvorijo v verbalni jezik, po vtisu, ki ga je pustila slika pri učencu. Jezik je namreč prvo razpoložljivo sredstvo, s katerim je mogoče izraziti, kakšen vpliv ima slika na opazovalca in kakšne občutke v njem vzbuja. Pri tem je potrebno upoštevati pravilo, da najprej govori slika učencu, nato učenec komunicira s sliko in šele na koncu komunicira s sliko učitelj. Pri opazovanju slik so najprimernejše naslednje oblike verbalnega izražanja: spontane izjave v okviru okrogle mize, verbalni impulzi, vprašanje – odgovor – dialog, pripovedovanje zgodb in opis slike. 4. Četrty korak je delovanje: prvi trije koraki so namenjeni sprejemanju likovnega dela, namen te stopnje pa je produkcija in predvideva posnemanje likovnega dela. Skupina avtorjev (Anderson, 1988; Clark, 1960; Feldman, 1987; Jones, 1986) v programu za opazovanje umetniških del s srednješolci Arts Education (1996) opisuje sedem posameznih korakov: 1. Priprava – v večini primerov teče priprava za opazovanje

bolj v smeri ustvarjanja klime kot pa razprave o umetniškem delu, ki naj bi ga opazovali. Učenci morajo vedeti, da bodo njihova mnenja upoštevana in da je treba spoštovati tudi mnenja drugih. Opazovanje je proces raziskovanja. Učenci se z umetniškega dela učijo in odkrivajo koncepte, ki jih lahko pozneje raziskujejo v primernem času. 2. Prvi vtis – ta korak da učencem možnost, da odkrijejo prve spontane reakcije ob umetniškem delu. Vsakdo razvije takšne reakcije in zaviranje le-teh lahko pripelje do frustracij. Izkušnje prvega vtisa je pozneje mogoče uporabiti na dva načina, in sicer: da ga učenci poskušajo razložiti skozi poznejša odkrivanja in raziskovanja ter da učenci vidijo, kako so se razvili skozi proces opazovanja umetniškega dela. Nekateri bodo vtis spremenili, drugi ne. 3. Opis – ta korak se kaže kot popis imetja, kjer učitelj z učenci naredi seznam vsega, kar le-ti vidijo v umetniškem delu. Ob tem se je potrebno držati dejstev. Učitelj učencem svetuje, naj bodo opisi preprosti, da za opisovanje ne porabijo preveč časa. 4. Analiza – na tej stopnji skušajo učenci ugotoviti, kaj je umetnik storil, da je dosegel določene učinke. Ne skušajo še ugotoviti, kaj delo pomeni oziroma kakšna je tema dela, saj to ugotavljajo pri interpretaciji. Pri analizi je mogočih več trditev učencev, ki so razdeljene v tri kategorije: elementi likovne umetnosti, likovni principi in podobe. Ni nujno, da se pojavljajo vedno v tem zaporedju. 5. Interpretacija – učenci so se seznanili z vsemi elementi, ki jih lahko najdejo na umetniškem delu. Poskušali bodo izvedeti, kaj želi umetniško delo sporočiti. Interpretacija je stopnja, kjer se učenčeve perspektive, asociacije in izkušnje srečajo z dokazi o umetniškem delu. Na stopnji interpretacije lahko učitelj učence spodbudi k aktivnemu sodelovanju z vprašanji. 6. Informacije iz ozadja – na tej stopnji je potrebno učence spodbujati, da najdejo čim več informacij o delu in umetniku. Le-te jim lahko priskrbi učitelj, lahko pa se učenci lotijo tudi raziskovalnih nalog. Dober vir informacij o likovni umetnosti in umetnikih so umetnostne galerije in njihovi razstavniki katalogi, kjer so dostopne umetnikove izjave, biografija in druge informacije. 7. Poučno mnenje – je najvišja reflektivna aktivnost, v kateri pridejo učenci do nekaterih zaključkov o delu, le-ti pa temeljijo na informacijah, ki so jih učenci pridobili, in na njihovih interpretacijah. Učitelj spomni učence na njihov prvi vtis. S tem se dejavnost opazovanja umetniških del zaključi. Druga skupina avtorjev (Ishizaki, Wang in Parsons, 2008) ugotavlja, da je pri opazovanju umetniških del pomembno, da jih učenci najprej zaznajo, saj bodo le tako lahko v njih uživali in jih ponotranjili. Pri tem poudarjajo šest korakov za uspešno razvijanje likovne apreciacije: 1. asociacije, 2. opazovanje, 3. prvi vtis, 4. analiza, 5. interpretacija in 6. sodba, vrednotenje. Barnes (2002) govori o pomenu apreciacije v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju in pravi, da lahko otroci z opazovanjem umetniških del razvijajo kritično zavest o tem, kaj umetniki delajo. Nato predlaga »štiri zelo koristna oziroma uporabna vprašanja za pogovor o umetniških delih: (1) Kaj vidiš? (opis); (2) Kako so stvari združene skupaj? (analiza); (3) Kaj je umetnik poskušal povedati? (interpretacija) in (4) Kaj misliš o njem? (mnenje-sodba)« (str. 145). Avtor pravi, da lahko tretje

vprašanje sproži najbolj zanimive odgovore, to pa lahko nekaterim učiteljem predstavlja problem.

Pogovor z otroki o delih umetnikov je skoraj nemogoč, če ne poznajo vsaj nekaj posebnih izrazov za opisovanje teh del. Predšolski otroci se naučijo uporabljati izraze, kot so oblika, barva in črta, če jih vzgojitelji uporabljajo z določeno pogostostjo in so sestavni del lastnega likovnega prakticiranja. Ob tem obstaja še vrsta strokovnih izrazov, ki jih otroci tudi radi uporabljajo. Od vzgojiteljev in učiteljev lahko povzamejo izraze, kot so okraševanje, skladnost, razgibanost, vzorec ipd. (Barnes, 2002), lahko pa so tudi posledica njihove lastne iznajdljivosti, kot na primer načičkan. Vključujejo lahko tudi strokovne besede, ki so se jih naučili. »Otroci radi uporabljajo te posebne besede,« pravi Barnes (2002) in nadaljuje, »pa čeprav jih ne razumejo na samem začetku; takšne besede so npr. srednje/povprečno, mediji, živo-rdeča barva, temnorjav, gibljiv – mobilan, skulptura – kip, spekter – barvna lestvica, lepljenka, stenska poslikava ali keramika ... Ti izrazi lahko s tem postanejo del njihove rasti umetniškega besednjaka. Stvar posameznega učitelja je ali ta besednjak razvijati po naključju ali po lastni izbiri« (str. 145). Stout (1993) poudarja, da je pisanje temelj vsakemu mišljenju na vseh področjih in umetniško pisanje je ena najmočnejših poti za krepitev kritičnega odziva in razvoj osebnih sposobnosti v likovni umetnosti. Pisanje je pomembna povezava jezika z vizualno besedo. Učenci verjetno izbirajo preproste besede za opis svojih misli, a z učenjem apreciativnih sposobnosti se bo izboljšalo tudi njihovo pisanje. Skozi dobro razvit program bodo imeli učenci možnost postati uspešni – inteligentni opazovalci. Vsekakor pa je glavni namen pogovora »vključevanje otrok pri izgradnji njihovih sposobnosti, ubesedovanja, vizualizacije in spominjanja. Čeprav so uporabljene besede nezahtevne, je cilj poživljati otrokovo metaforiko in izražanje tako, da so dovolj samozavestni v pogovoru o svojih idejah, kot tudi v njihovem delu pri praktičnem likovnem izražanju« (Barnes, 2002, str. 146). Vloga pogovora pri likovni umetnosti ni le spodbuda za ustvarjanje slik, risb, grafik, kipcev in prostorskih postavitev, temveč predstavlja tudi temelj za kakovostno likovnopedagoško prakso. Z ogledovanjem in spoznanjem likovnih del sošolcev in umetnikov se otrok uči vrednotenja, sprejemanja, opazovanja in interpretacije svojih del in del vrstnikov. Prav zato je opisani proces, apreciacija, v sodobni likovni pedagogiki enako pomemben kot likovna produkcija (Duh, 2004). »Razvijanje likovnega oblikovanja, razvijanje občutljivosti za likovni jezik in estetsko doživljanje v procesu izražanja, pridobivanje tehničnih izkušenj, delo na raznih materialih itd. ugodno delujejo na razvoj apreciativnih sposobnosti« (Duh, Čagran in Huzjak, 2012, str. 640).

Povzamemo lahko, da bo metoda estetskega transferja dala dobre rezultate, kakovostna likovna dela, le ob pedagoško skrbno načrtovani in izvedeni likovni apreciaciji. Pri višjem nivoju likovnoapreciativnih sposobnosti učencev lahko

pričakujemo tudi podoživeta in z estetskim sporočilom prežeta likovna dela otrok in učencev.

Sklep

Če učne metode v didaktičnem pogledu prepoznamo kot poti do ciljev poučevanja, ki v sklopu drugih didaktičnih komponent in ustrezne interakcije dajejo določeni situaciji pouka optimalen učinek, je metoda estetskega transferja ta, ki učence vodi k prenosu estetskih sporočil, ki jih vsebujejo umetnine. Metoda estetskega transferja je specifična didaktična učna metoda, ki poudarja pomen estetske izkušnje. Likovna apreciacija, ki je del splošnih sposobnosti in izhaja iz percepcije in recepcije umetniškega dela, pa je osnova za kakovostno uporabo metode estetskega transferja.

Metoda estetskega transferja se v slovenski likovnopedagoški praksi kaže kot novost. Tudi razvijanju likovne apreciacije ni namenjena posebna pozornost, saj je pri likovni umetnosti v glavnem poudarek na spodbudi k svobodnemu likovnemu izražanju. V obveznem učnem načrtu za likovno vzgojo je v opredelitvi predmeta med drugim zapisano: »Predmet temelji na odkrivanju in spodbujanju učenčeve ustvarjalnosti, inovativnosti, likovne občutljivosti, sposobnosti opazovanja in presojanja« (Učni načrt, 2011). Obstoječi programi in učni načrti za likovno vzgojo pri nas puščajo pri nekaterih vsebinah dovolj možnosti za načrtno razvijanje apreciativnih sposobnosti, ki je lahko z inovativnim delom tudi uspešno. Primerno izvedena likovna apreciacija je pogoj za kakovostno uporabo metode estetskega transferja. Metoda estetskega transferja učiteljem omogoča, da učenci na ustvarjalen način spoznajo umetniško delo, ga ponotranjijo in nanj reagirajo, tako da estetsko sporočilo individualno predelajo in da ustvarjalno realizirajo v izbrani likovni tehniki.

LITERATURA

Amrein Beardsley, A. (2009). Twilight in the Valley of the Sun: Nonprofit Arts and Culture Programs in Arizona's Public Schools Post-No Child Left Behind. *Arts Education Policy Review*, 110 (3), 9–17. Pridobljeno 10. 12. 2012, z EBSCO Database.

Arnheim, R. (1985). *Vizuelno mišljenje*. Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.

Arts Education. (1996): A Bibliography for the Secondary Level. Instructional Resources Unit; Curriculum and Instruction Branch; Saskatchewan Education (Update 2). Pridobljeno 7. 7. 2011, s <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/artsed/visart102030/vavwaw.html>.

Bahovec, E. D., Bregar Golobič, K. in Krajnc, S. (1999). *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Barnes, R. (2002). *Teaching Art to Young Children 4-9*. (Second edition). London, New York: Routledge Falmer.
- Barrett, T. (2007). *Teaching Toward Appreciation*. International Handbook of Research of Arts Education. Liora Bresler, ed. New York: Springer.
- Barth, W. (2000). *Kunstaberachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Berger, J. (2008). *Načini gledanja*. Ljubljana, Zavod Emanat.
- Bežen, A., Jelavić, F., Kujundžič, N. in Pletenac, V. (1993). *Osnove didaktike*. 2. izdaja. Zagreb: Školska knjiga.
- Bognar, L. in Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Butina, M. (1997). *Prvine likovne prakse*. Ljubljana: Debora.
- Coates, E. (1993) The Language of Appreciation through Talking and Making. *Educational Review*, 45 (3), 251–262. Pridobljeno 18. 4. 2011, s <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713415680>.
- Didi Huberman, G. (1990). *Was Wir sehen blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes*. München: Hanser Verlag.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: PEF.
- Duh, M., Čagran, B. in Huzjak, M. (2010). Quality and quantity of teaching art appreciation. *Croatian Journal of Education*, 14 (3), 625–655.
- Duh, M. in Zupančič, T. (2011). The method of aesthetic transfer an outline of a specific method of visual arts didactics. *Croatian Journal of Education*, 13 (1), 42–75.
- Duh, M., Zupančič T. in Čagran, B. (2012). Development of art appreciation in 11 to 14-year-old students. (neobjavljena raziskava).
- Duh, M. in Kljajič, A. (2013). The level of Art appreciation Abilities of Students in Lower Primary School Grades. *Školski vjestnik*, 62 (2/3), 191–207.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Gutteridge, M. V. (1990). The classes of Franz Cizek. *School Arts*, 90 (2).
- Ishikawa, M. (2008). *Child Art Appreciation and Museum Education*. Summary of the Symposium: The Project Granted by Japan Society for the Promotion of Science in 2008-2010.
- Ishizaki, K., Wang, K. in Parsons, M. (2008). *Learning about Appreciation Skills: Case Study of Two Teenagers* (CD-ROM). Congress proceedings of 32nd InSEA World Congress and Research Conference, Osaka, Japan.
-

Jackson, E. (2009). *Viewing the arts: A cross-sectional look at art appreciation across age groups*. Pridobljeno 21. 6. 2012, s <http://www.smcm.edu/educationstudies/pdf/rising-tide/volume-3/eric-jackson-mrp.pdf>.

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

Kraguljac, M. (1965). *Preferencije učenika osnovne škole prema slikarskim delima*. Beograd: Umetnička akademija v Beogradu.

Kraguljac, M. in Karlavaris, B. (1970). *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi*. Beograd: Umetnička akademija v Beogradu.

Laven, R. (2006). *Franz Čižek und die Wiener Jugendkunst*. Schriften der Akademie der Bildenden Künste Wien. Band 2.

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

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

Meyer, L. (2005). The complete curriculum: Ensuring a place for the arts in America's schools. *Arts Education Policy Review*, 106 (3), 35–39. Pridobljeno 7. 8. 2011, z EBSCO Database.

Nairne Grigor, A. (2004). Arthur Lismer, Visionary Art Educator. *The Journal of Canadian art history*, 25, 184–190. Pridobljeno 21. 5. 2013, s <http://jcah-ahac.concordia.ca/en/archive/2>.

Pagany, D. (1993). Sich Bildern Öffnen. Gedanken und Anregungen zur Bildbetrachtung in der Grundschule. (Teil 2). *Grundschulmagazin H 1*, 43–45.

Payne, M. (1990). Teaching art appreciation in the nursery school - it's relevance for 3 and 4 year olds', *Early Child Development and Care*, 61 (1), 93–106. Pridobljeno 18. 4. 2011, s <http://dx.doi.org/10.1080/0300443900610112>.

Peez, G. (2007). Kunstunterricht heute - und morgen auch. Argumente und Konzepte im Überblick. *Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht (7–8)*, 5–8. Pridobljeno 25. 2. 2011, s <http://www.georgpeez.de/>.

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

Rayment, T. (2000). Art Teachers' Views of National Curriculum Art: A repertory grid analysis. *Educational Studies*, 26 (2), 165–176. doi:10.1080/713664267.

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

Stout C. J. (1993). *Writing For Critical Thinking in the Arts*. Sonoma State University, Rohnert Park, California.

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

Tomič, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike. 4.* Razširjena izdaja. Ljubljana: CPI, Filozofska fakulteta.

Učni načrt, Likovna vzgoja. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Uhlig, B. (2004). Kunstrezeption mit Kindern. V *Kunst + Unterricht*, 288, 4–13.

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

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