

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

Odsjek za povijest umjetnosti

Diplomski rad

VOĐENO PROMATranJE LIKOVNOG DJELA KAO METODA
U NASTAVI LIKOVNE UMJETNOSTI

Marta Santrić

Mentorica: dr. sc. Josipa Alviž, viša asistentica

ZAGREB, 2017.

Temeljna dokumentacijska kartica

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za povijest umjetnosti
Diplomski studij

Diplomski rad

VOĐENO PROMATRANJE LIKOVNOG DJELA KAO METODA U NASTAVI LIKOVNE UMJETNOSTI

Guided Observation of an Artwork as a Method in Visual Art Education

Marta Santrić

U radu je predstavljen postupak *vođenog promatranja* likovnog djela kao metoda u nastavi predmeta Likovna umjetnost. Postupak podrazumijeva vođenje učenika kroz stupnjevitu interakciju s umjetničkim djelom s ciljem njegova razumijevanja i vrednovanja, a izvorno je opisan u predmetnome kurikulumu kanadske provincije Saskatchewan.

Istraživanja ljudskog pogleda tijekom promatranja likovnog umjetničkog djela pokazala su da narav umjetničkog predmeta usmjerava i oblikuje ljudski pogled drugačije od predmeta svakodnevice koji ga nerijetko čine površnim i automatskim. Temelj postupka sama je promatračka djelatnost, odnosno pogled koji je ujedno i mišljenje. Cilj postupka jest razumijevanje i kritička refleksija koji se ostvaruju objedinjavanjem afektivne i kognitivne dimenzije ljudske prirode.

Kroz sedam stupnjeva, metoda *vođenog promatranja* vodi promatrača k prirodnoj ljudskoj potrebi da prosuđuje, odnosno donese zaključak o vrijednosti, no proces koji prethodi krajnjem koraku evaluacije osigurava promišljenost i argumentiranost prosudbe. Na taj način ostvaruje se zahtjev suvremenog obrazovanja za poticanjem kritičkog promišljanja. Proces *vođenog promatranja* stoga možemo shvatiti kao postupak umjetničke kritike prilagođen svrsi poučavanja. U mnogim suvremenim kurikulumima umjetnička kritika čini jednu od legitimnih disciplina u području umjetničke edukacije, uz umjetničku praksu i povijest umjetnosti.

Osim što potiče kritičko promišljanje, metoda *vođenog promatranja* uvažava promatračev prvotni dojam, čime se u sferu obrazovanja uvodi afektivna dimenzija kao prirodni dio ljudske osobnosti koji potiče i oblikuje čovjekovo razmišljanje i djelovanje. Nadalje, metoda omogućava smislenu, logičku artikulaciju nastavnog sata te pruža priliku za uključivanje i kombiniranje različitih nastavnih metoda istraživačkog, otkrivajućeg i interaktivnog tipa. Također, pruža mogućnost za vrednovanje učeničkih postignuća u kognitivnoj, ali i u afektivnoj sferi, zahvaljujući podudarnosti s logikom i strukturom Bloomove taksonomije ishoda učenja.

Ključne riječi: vođeno promatranje, Likovna umjetnost, odgoj pažnje, umjetnička kritika, Bloomova taksonomija

Rad je pohranjen u: knjižnici Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Rad sadrži: 46 stranica. Izvornik je na hrvatskom jeziku.

Ključne riječi: : Bloomova taksonomija, Likovna umjetnost, odgoj pažnje, umjetnička kritika, vođeno promatranje

Mentorica: dr. sc. Josipa Alviž, v. asist., Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagreb

Ocjenjivači: dr.sc. Frano Dulibić, red. prof., dr. sc. Jasmina Nestić, v. asist., dr. sc. Josipa Alviž, v. asist.

Datum prijave rada: _____

Datum predaje rada: _____

Datum obrane rada: _____

Ocjena: _____

IZJAVA O AUTENTIČNOSTI RADA

Ja, Marta Santrić, diplomantica na Nastavničkom smjeru diplomskog studija povijesti umjetnosti na Odsjeku za povijest umjetnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, izjavljujem da je diplomski rad pod nazivom Vođeno promatranje likovnog djela kao metoda u nastavi Likovne umjetnosti rezultat mog istraživanja i u potpunosti samostalno napisan. Također, izjavljujem da niti jedan dio diplomskog rada nije izravno preuzet iz navedene literature ili napisan na nedozvoljen način, te da se tekst u potpunosti temelji na literaturi kako je navedeno u bilješkama, uz poštovanje etičkih standarda u citiranju i korištenju izvora.

U Zagrebu, 17.10.2017.

Sadržaj

Uvod.....	1
1. Gledanje, viđenje, opažanje	3
1.1. Ljudski pogled i umjetnost	4
1.2. Umjetnost u ulozi odgoja oka.....	6
1.3. Gledanje kao mišljenje: vid kao uvid	9
2. Umjetnička kritika i poučavanje umjetnosti.....	11
2.1. Umjetnička kritika u sferi poučavanja umjetnosti.....	11
2.2. Fenomenologija prosuđivanja umjetnosti.....	13
2.3. <i>Vođeno promatranje</i> kao metoda umjetničke kritike	15
3. Koraci <i>vođenog promatranja</i> likovnoga djela	17
3.1. Prvi korak: priprema.....	17
3.2. Drugi korak: prvi dojam	18
3.3. Treći korak: opis.....	19
3.4. Četvrti korak: analiza.....	21
3.5. Peti korak: osobna interpretacija	22
3.6. Šesti korak: prikupljanje pozadinskih podataka	24
3.7. Sedmi korak: donošenje informiranog suda	26
3.8. Završne napomene.....	27
4. Desakralizacija umjetnosti: pretpostavka metode <i>vođenog promatranja</i>	28
5. Metodički aspekti <i>vođenog promatranja</i>	29
6. Kognitivna i afektivna dimenzija <i>vođenog promatranja</i>	31
6.1. Kognitivna dimenzija <i>vođenog promatranja</i>	31
6.2. Vrednovanje učeničkih postignuća u kognitivnoj sferi <i>vođenog promatranja</i>	33
6.3. Afektivna dimenzija <i>vođenog promatranja</i>	34
6.4. Vrednovanje učeničkih postignuća u afektivnoj sferi <i>vođenog promatranja</i>	34
7. Mjesto <i>vođenog promatranja</i> u poučavanju Likovne umjetnosti	36
Zaključak.....	40

Uvod

Cilj ovoga rada jest predstaviti postupak *vođenog promatranja* likovnog djela kao metodu u nastavi predmeta Likovna umjetnost. Sintagma *vođeno promatranje* označava postupak vođenja učenika kroz stupnjevitu interakciju s umjetničkim djelom s konačnim ciljem tumačenja njegova značenja i vrijednosti. Postupak *vođenoga promatranja* izvorno je opisan u kurikulumu umjetničkoga područja kanadske provincije Saskatchewan,¹ a njegova je inačica predložena za ostvarivanje ishoda učenja u domeni *Doživljaj i kritički stav* prijedloga *Nacionalnog kurikulum nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost*.²

Relevantnost teme ovoga rada proizlazi iz same prirode postupka *vođenog promatranja*, odnosno njegova potencijala da doprinese kvalitetnomu poučavanju likovne umjetnosti unutar zahtjeva suvremene škole. Struktura rada povezana je s trima osnovnim obilježjima *vođenog promatranja* koja ujedno predstavljaju i njegove temeljne vrijednosti. Riječ je o odgoju pažnje, kritičkom odnosu prema umjetničkom djelu te objedinjavanje kognitivne i afektivne domene ljudske prirode. Navedena obilježja čine različite dijelove procesa *vođenog promatranja* koji su međusobno povezani: promatranje s ciljem odgoja pažnje temelj je procesa, kritička refleksija njegov cilj, a objedinjavanje kognitivnog i afektivnog preduvjet ostvarenja cilja.

Prvo poglavlje rada govori o temeljima *vođenog promatranja*; procesima gledanja, viđenja i opažanja, s ciljem razumijevanja njihova tijeka i karaktera u recepciji vizualne umjetnosti. Sadržaj poglavlja utemeljen je na literaturi s područja eksperimentalnog i znanstvenog istraživanja vizualne percepcije te njezina utjecaja na čovjekovu interakciju s umjetnošću.

Proces promatranja umjetnosti bio bi besmislen bez postavljanja pitanja o značenju umjetničkog djela za pojedinca i ljudski život općenito. Poznato je da svrha umjetničkog djela nije samo estetska, već i komunikacijska.³ Stoga je krajnji cilj promatračke djelatnosti utvrđivanje značenja i značaja umjetničkog objekta. Budući da je ljudima svojstveno prosuđivanje i hijerarhiziranje, interpretacija umjetničkog djela prirodno završava izricanjem

¹ *Arts Education 10, 20, 30: A Curriculum Guide for the Secondary Level*, Saskatchewan Education, 1996., <https://www.edonline.sk.ca/webapps/moe-curriculum>

[BBLEARN/index.jsp?lang=en&subj=arts_education&level=102030](https://www.edonline.sk.ca/webapps/moe-curriculum/BBLEARN/index.jsp?lang=en&subj=arts_education&level=102030) (pregledano 22. svibnja 2017.)

² *Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost – prijedlog*, 2016., <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Likovna-kultura-i-Likovna-umjetnost.pdf> (pregledano 29. lipnja. 2017.)

³ Usp. E. H. Gombrich, *The Image and the Eye: Further Studies in the Psychology of Pictorial Representation*, Oxford: Phaidon Press Limited, 1982.

suda o njegovoj vrijednosti.⁴ Stoga je drugo poglavlje rada posvećeno upravo razmatranju kritičke dimenzije promatranja umjetnosti kao njegova konačna cilja. Fenomenološka razmatranja kritičkog odnosa spram umjetnosti u tome poglavlju u najvećem se dijelu oslanjaju na pisanje Edmunda Burkea Feldmana, utemeljitelja jedne od najpoznatijih struktura procesa umjetničke kritike, dok se ostala korištena literatura odnosi na primjenjivanje umjetničke kritike u području poučavanja likovne umjetnosti.

Središnji dio rada predstavlja poglavlje koje donosi podroban opis koraka *vođenog promatranja*, kao i poglavlja koja se tiču filozofskih i metodoloških pretpostavki njegova izvođenja. Izlaganje koraka oslanja se na njihov originalni opis unutar kanadskog kurikulumu, a nadopunjeno je sadržajem niza znanstvenih članaka koji problematiziraju karakter i uporabu sličnih stupnjeva promatranja umjetničkog djela u poučavanju likovne umjetnosti.

U preposljednjem, šestom poglavlju rada razmatraju se kognitivni i afektivni čimbenici promatranja koji su preduvjet za ostvarenje ciljeva interpretacije i evaluacije djela. U okviru toga poglavlja govori se i o mogućnostima vrednovanja učeničkih postignuća tijekom procesa *vođenog promatranja* unutar dviju domena (kognitivne i afektivne) prema ishodima utemeljenima na Bloomovoj taksonomiji.

Naposljetku se propituje zastupljenost kritičke dimenzije poučavanja unutar programskih okvira predmeta Likova umjetnost te mogućnosti primjene *vođenog promatranja* kao metode u poučavanju likovne umjetnosti na srednjoškolskom stupnju obrazovanja u Hrvatskoj.

⁴ Edmund Burke Feldman, *Varieties of Visual Experience: Art as Image and Idea*, New York: Harry N. Abrams, Inc., 1972., str. 613.

1. Gledanje, viđenje, opažanje

Gledanje je proces upravljanja pogleda prema čemu, dok je *viđenje* reagiranje na što osjetilom vida.⁵ Imenica *gledanje* naglasak stavlja na samu aktivnost koja je pretpostavka viđenja, a imenica *viđenje* na posljedicu te aktivnosti. Budući da *gledanje* ne mora uvijek podrazumijevati i viđenje, u daljnjem će se tekstu naveden pojmovi upotrebljavati u skladu s tom razlikom u opsegu značenja.

Viđenje se odvija kretanjem oka uz preduvjet da u okolini postoje razlike ili se odvijaju promjene.⁶ Obuhvaća procese fiksacije, tj. poklapanja veličine fovee s veličinom gledanog i defiksacije, tj. promjenu točke fiksacije, odnosno promjenu smjera fovee u smjeru pojedinog elementa objekta percepcije.⁷ Novija su istraživanja potvrdila da se oko kreće i u vremenu fiksiranja, no te su kretnje mnogo finije prirode i stoga puno teže zamjetljive.⁸ Procesi fiksacije i defiksacije odvijaju se i izmjenjuju velikom brzinom, ali ne prema slučajnom uzorku, već prema *uputama* perifernog vida koji kontinuirano detektira zanimljive i privlačne točke promatranog.⁹ Ljudsko oko, dakle, voljno ili pak nenamjerno fiksira elemente objekta koji sadržavaju ili se čini da sadržavaju važne informacije.¹⁰

Imenica *opažanje*, značenjski bliska spominjanim imenicama *gledanje* i *viđenje*, podrazumijeva aktivnost primanja osjetilom vida, ali i uočavanje umom ili osjetilima, shvaćanje, osvještavanje ili otkrivanje čega.¹¹ Iz toga proizlazi da je *opažanje* složenija aktivnost koja podrazumijeva sudjelovanje uma. Drugim riječima, opažanje ili percepcija nadilazi puki optički proces jer podrazumijeva uključenost neuronskog sustava u obradi primljenih senzornih podataka.¹² Čak i *primitivna* vizualna percepcija podrazumijeva dualnu prirodu viđenja, tj. istodobnost vizualnog podraživanja oka i obrade senzornih signala u mozgu. Vizualni utisak nije samo osjetilno iskustvo, već i kognitivna aktivnost kojom vizualno iskustvo dobiva značenje.¹³ Opažanje se dakle odvija interakcijom oka i mozga, i to dvosmjernom. Kada reflektirajuća svjetlost dotakne mrežnicu, boje i figure organiziraju se u senzorne signale koji se odašilju u područje mozga odgovorno za vid. Istodobno motorno područje mozga šalje signale koji pokreću

⁵ Usp. natuknice *gledati* i *vidjeti* u: Vladimir Anić, *Veliki rječnik hrvatskog jezika*, Zagreb: Novi Liber, 2003., str. 355 i 1730.

⁶ Usp. Jadranka Damjanov, *Vizualni jezik i likovna umjetnost: uvod u likovno obrazovanje*, Zagreb: Školska knjiga, 1991., str. 40.

⁷ Usp. Alfred Lukyanovich Yarbus, *Eye Movements and Vision*, New York: Plenum Press, 1967., str. 146.

⁸ Usp. Jadranka Damjanov, *Vizualni jezik*, 1991., str. 40.

⁹ Usp. Robert L. Solso, *Cognition and Visual Arts*, Cambridge: The MIT Press, Massachusetts, 1996., str. 134.

¹⁰ Usp. Alfred Lukyanovich Yarbus, *Eye Movements and Vision*, 1967., str. 211.

¹¹ Usp. natuknicu *opažati* u: Vladimir Anić, *Veliki rječnik*, 2003.

¹² Usp. Edmund Burke Feldman, *Varieties of Visual Experience*, 1972., str. 351.

¹³ Usp. Robert L. Solso, *Cognition and Visual Arts*, 1996., str. 4.

mišiće oka i uvjetuju njegove pokrete i fiksacije.¹⁴ Novijim je istraživanjima utvrđeno da se prijenosi među neuronima odvijaju paralelno, a ne postupno s jednog na drugi, što znači da se velikom brzinom uspostavlja vrlo složena mreža neuronskih veza.¹⁵

Zbog međudjelovanja oka i mozga u vizualnoj percepciji ponekad se govori o *vizualnoj kogniciji*. Ona obuhvaća tri razine opažajno-kognitivnih procesa.¹⁶ Na prvoj se vizualne informacije iz fizičkog svijeta u mozgu procesiraju u obliku temeljnih formi, boja, linija, kontrasta. Na drugom se stupnju informacije organiziraju u nešto složenije strukture kao što je osnovna kompozicija scene, što će postati temelj procesiranju višeg stupnja. Tek se u posljednjem, trećem stupnju, priključuju prijašnja znanja i iskustva iz dugoročnog pamćenja koja oblikuju konačno značenje. Naposljetku, mozak usmjerava pozornost na pojedine detalje prizora, tj. na istaknuta svojstva ili značajke povezane s osobnim interesom promatrača.

1.1. Ljudski pogled i umjetnost

Od sedamnaestog se stoljeća u literaturi piše o pokretima očiju, no metodologiju praktičnog istraživanja zasniva tek američki psiholog Guy Thomas Buswell (1891., Lincoln, Nebraska – 1994.) tridesetih godina dvadesetog stoljeća.¹⁷ Pitanja vezana uz proces percepcije umjetničkog djela razmatrana su u različitim studijama iz područja psihologije umjetnosti. No, Buswellova studija *How People Look at Pictures* po prvi puta odgovore izvodi iz objektivnih podataka zabilježenih u obliku crteža putanje oka. Riječ je o metodi preuzetoj iz istraživanja pokreta očiju tijekom čitanja koja je u Buswellovoj studiji primijenjena na detektiranje kretanja oka tijekom promatranja djela likovnog stvaralaštva.¹⁸ Buswell je zamijetio dva uzorka pokretanja očiju: kod jednog se one pomiču u kontinuitetu s relativno kratkim pauzama kroz najvažnije dijelove slike, a u drugom se fiksacije nešto duljeg trajanja koncentriraju oko detalja. Prvi tip perceptivnih pomaka oka obično se javlja pri prvom susretu sa slikom, dok se drugi pojavljuje kasnije. Većina ispitanika Buswellova istraživanja ne prelazi s općenite razine promatranja na detaljniju, pa autor pretpostavlja da upravo tako i percepcija mnogih posjetitelja galerija ostaje na letimičnom pregledu glavnih dijelova slike.¹⁹ Takvo, letimično promatranje ne

¹⁴ Usp. Robert L. Solso, *Cognition and Visual Arts*, 1996., str. 30.

¹⁵ Usp. Isto, str. 32–34.

¹⁶ Tumačenje triju stupnjeva vizualne kognicije koje slijedi oslanja se na: Isto, str. 44–45.

¹⁷ Usp. Jadranka Damjanov, *Pogled i slika/Eye movements and pictures*, Zagreb: Hermes, 1996., str. 15.

¹⁸ Usp. Guy Thomas Buswell, *How People Look at Pictures: A Study of the Psychology of Perception in Art*, Chicago: The University of Chicago Press, 1935., str. 9.

¹⁹ Usp. Isto, str. 142.

osigurava razumijevanje. Jedino *istraživanje* pogledom omogućava otkrivanje, razlikovanje, a samim time i učenje.²⁰

Snimke putanjā očiju pokazale su da perceptivni uzorak ne odgovara uzorku slike.²¹ Interpretacijom snimki pokreta očiju, Buswell je došao do zaključka da su razlike u trajanju fiksacija među pojedinim ispitanicima u većoj mjeri uvjetovane karakteristikama promatrača, a u manjoj obilježjima promatranog. Utvrđena je razlika u trajanju fiksacija između studenata umjetnosti i laika u tom području te utjecaj uputa danih prije promatranja slike na narav percepcije.²²

Jedan od najvećih eksperimentalnih istraživača mehanizama viđenja bio je ruski psiholog Alfred Lukyanovich Yarbus (1914., Moskva – 1986.) koji je uveo način istraživanja pomoću tzv. *kapice* koja se pod anestezijom pričvršćivala na oko ispitanika.²³ Istraživanjem je došao do zaključka da nakon svakog treptaja i svakog „kliznuća oka“, tj. defiksacije, retina prima nove signale koji se onda odašilju u vizualne centre u mozgu.²⁴ Primijetio je da subjekte najviše privlače mjesta jakog kontrasta ili izraženih detalja te predmeti od biološkog značenja (npr. druga ljudska bića).²⁵ Naš periferni vid izdvaja područja kontrasta, naglašenih detalja ili mjesta od potencijalnog interesa, na što mozak odgovara upravljanjem sljedeće fiksacije oka na dio scene koji je najbogatiji informacijama.²⁶ I Yarbus, poput Buswella, otkriva da tijek fiksacija ovisi o prethodno danim uputama za promatranje, odnosno o vrsti informacije za kojom se promatranjem traga (npr. odnosi među likovima, tehnika, narativne formule i sl.).²⁷

Buswellove zaključke šezdesetih i sedamdesetih godina propituje François Molnàr (1922., Szentes – 1993., Pariz) djelujući u nizu važnih pariških institucija vezanih uz područje znanstvenog i eksperimentalnog istraživanja estetike i vizualne umjetnosti. Molnàr utvrđuje da produženim promatranjem otkivamo kompozicijsko središte djela, bez obzira na to otkuda počinje naše razgledavanje.²⁸ Također, otkriva da klasična umjetnost izaziva šire i sporije kretnje očiju, a barokna uže i brže, potvrđujući tako ovisnost pokreta očiju o stilskom aspektu djela.²⁹

Istraživanjem fiksacija ljudskog oka tijekom promatranja umjetničkih djela devedesetih se godina dvadesetog stoljeća bavila i istaknuta hrvatska povjesničarka umjetnosti Jadranka

²⁰ Usp. Jadranka Damjanov, *Pogled i slika*, Zagreb, 1996., str. 229.

²¹ Usp. Isto, str. 143.

²² Usp. Isto, str. 143–144.

²³ Usp. Alfred Lukyanovich Yarbus, *Eye Movements*, 1967., str. 29.

²⁴ Usp. Isto, str. 125.

²⁵ Usp. Margaret Livingstone, *Vision and Art: The Biology of Seeing*, New York: Harry N. Abrams, Inc., 2002., str. 78.

²⁶ Usp. Isto, str. 78.

²⁷ Usp. Robert L. Solso, *Cognition and Visual Arts*, 1996., str. 136.

²⁸ Usp. Jadranka Damjanov, *Vizualni jezik i likovna umjetnost*, 1991., str. 41.

²⁹ Usp. Robert L. Solso, *Cognition and Visual Arts*, 1996., str. 154.

Damjanov (1934., Subotica – 2016., Zagreb). U njezinu istraživanju ispitanici su promatrali šest remek-djela hrvatskog modernog slikarstva. Analizom putanje pogleda promatrača pri promatranju Vidovićeve *Angelusa* (1907.)³⁰ potvrđeno je da se, kao i u istraživanju G. T. Buswella, pojedini ispitanici zadržavaju na doslovnoj razini opažaja, a drugi prelaze na „višu“ razinu. Damjanov smatra da je taj prijelaz vođen pravilnošću mjera i simetrijom kompozicije slike.³¹ Drugim riječima, pogled promatrača vođen je svojstvima samog umjetničkog djela, što je donekle suprotan zaključak u odnosu na spomenuto Buswellovo zapažanje da su fiksacije u većoj mjeri određene karakteristikama promatrača, a u manjoj prirodnom opažanog. Pritom treba imati na umu da Buswell u istraživanju nije koristio isključivo umjetnička djela, a moguće je da jedino ona imaju svojstvo da pravilnošću i univerzalnošću svoje strukture usmjeravaju pogled promatrača. Isticanjem strukturirajućeg utjecaja umjetničkog djela na pogled, Damjanov ipak ne isključuje utjecaj svojstava promatrača na dužinu fiksacija i pokretljivost oka te posebno naglašava faktore dobi i iskustva.³² Iz svega navedenoga možemo zaključiti da duljina te broj i raspored fiksacija ovise o nekoliko faktora: karakteristikama promatrača (dob, spol, stupanj poznavanja umjetnosti, interes i sl.), osobinama promatranog umjetničkog djela (kompozicija, boje, svjetlost i sjena i sl.) te mogućoj zadanoj uputi za promatranje (odnosi među likovima, stil, kontrasti boja i sl.).

Među novijim otkrićima na području istraživanja promatranja umjetničkih djela posebno je zanimljivo ono o sadržaju koji zaokuplja početnu pažnju promatrača. U eksperimentu skupine istraživača pokazalo se da promatrači pri prvom pogledu ne zamjećuju toliko obilježja realizma ili ljepote, već da je njihova inicijalna pažnja zaokupljena kompozicijom i ekspresivnošću.³³

1.2. Umjetnost u ulozi odgoja oka

Unutar biološki zadanih okvira ljudskoga viđenja, naša se percepcija itekako može razvijati. Neizvježbano oko uspijeva uloviti samo grube i nagle promjene, dok odgojeno oko može razlikovati vrlo fine nijanse.³⁴ Osim odabirom kvalitetnog sadržaja, pažnja se odgaja i njezinim usmjeravanjem.³⁵ I jedno i drugo sastavni su dijelovi metode *vođenog promatranja* koja će se predstaviti u poglavljima koja slijede. Slijedeći uzor, učenik istančava svoju sposobnost primanja podražaja te potom slobodno može napustiti uzor, oslanjajući se na pravila koja je

³⁰ Emanuel Vidović, *Angelus*, 1907., ulje na platnu, Moderna galerija, Zagreb

³¹ Usp. Jadranka Damjanov, *Pogled i slika*, 1996., str. 37–39.

³² Usp. Jadranka Damjanov, *Vizualni jezik* 1991., str. 40–41.

³³ Usp. Paul J. Locher, »The Usefulness of Eye Movement Recordings to Subject an Aesthetic Episode with Visual Art to Empirical Scrutiny«, u: *Psychology Science*, 48 (2), 2006., str. 106–114, 109.

³⁴ Usp. Jadranka Damjanov, *Vizualni jezik*, 1991., str. 40.

³⁵ Usp. Isto, str. 195.

upamtila njegova pažnja.³⁶ Pritom je važno napomenuti da istančanost pažnje ne podrazumijeva njezino širenje u smislu rastezanja, već organiziranje i strukturiranje.³⁷

Eksperimentalna istraživanja pogleda o kojima je bilo govora u prethodnom potpoglavlju pokazala su da je ljudsko oko sklono površnom, letimičnom pogledu. Kaotična i banalna svojstva suvremene okoline doprinose površnosti gledanja, pa čovjek počinje reducirati čak i one malobrojne složene pojave svodeći ih na najpoznatije i zadovoljavajući se brzinski stečenim *prvim znanjem*.³⁸ Današnje je dijete i previše izloženo umjetnim načinima stimulacije percepcije koji nude uzbuđenja bez značenja.³⁹ Zbog toga se osjetilnost današnjeg čovjeka ne može njegovati usput, već jedino osviješteno i usmjereno.⁴⁰ Odgojem pažnje ostvaruje se izgubljeno jedinstvo intelektualnog i intuitivnog, uvježbavaju se kognitivni procesi višeg reda, šire granice iskustva, postiže dublje razumijevanje stvari i njeguje čovjekova stvaralačka snaga. No zašto se baš umjetnosti pripisuje moć odgajanja ljudskog oka? Prije svega, umjetnička je ekspresija oduvijek prisutna u svim vremenima i prostorima; ona informira, izaziva refleksiju i djeluje na osjećaje.⁴¹ Osim toga, za razliku od opažanja svakodnevnih predmeta, opažanje umjetnosti ne odvija se mehanički i automatski. Gledanje umjetničkog djela zahtijeva stalno preispitivanje jer njegove sastavnice nisu označene jednoznačnom etiketom.⁴² Stoga jedino izazov umjetničkog djela omogućava osviješten pogled koji se ne ograničava na prepoznavanje poznatoga.⁴³ Gledanje u svakodnevici i gledanje umjetnosti posve se razlikuju karakterom i svrhom. Svakodnevno je gledanje pojmovno gledanje, odnosno služi prepoznavanju predmeta, njihova značenja i svrhe, a gledanje umjetnosti trebalo bi nam omogućiti da gledamo bez automatskog stvaranja pojmova, odnosno da značenje crpimo iz boja i formi kao osjetilnih, a ne mislenih elemenata.⁴⁴ Prema Gibsonu, riječ je o razlici između *shematskog* i *doslovnog* opažaja. Prvi se odnosi na svijet mjesta, ljudi, signala i simbola, a drugi na svijet boja, tekstura, linija.⁴⁵ Za razliku od *shematskog* opažaja, *doslovni* je opažaj univerzalan i neovisan o funkciji promatranog

³⁶ Usp. Jadranka Damjanov, *Vizualni jezik*, 1991., str. 195.

³⁷ Usp. Isto., str. 199.

³⁸ Usp. Isto., str. 199.

³⁹ Usp. Rudolf Arnheim, *Novi eseji o psihologiji umjetnosti*, Zagreb: Matica hrvatska, 2008., str. 240.

⁴⁰ Usp. Jadranka Damjanov, *Vizualni jezik*, 1991., str. 49.

⁴¹ Usp. David N. Perkins, *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, Santa Monica: The J. Paul Getty Trust, 1994., str. 3.

⁴² Usp. Rudolf Arnheim, *Novi eseji*, 2008., str. 27.

⁴³ Usp. Jadranka Damjanov, *Vizualni jezik*, 1991., str. 8.

⁴⁴ Usp. Marko Tokić, »Metodika Jadranke Damjanov – osviještavanje doslovnog vida osjetilnog opažanja«, u: *Metodički ogledi* 23 (1), 2016., str. 7–25. (9–10).

⁴⁵ Usp. James J. Gibson, *The Perception of the Visual World*, Cambridge: The Riverside Press, Massachusetts, 1950., str. 10.

predmeta.⁴⁶ Prema Jadranki Damjanov, shematsko opažanje svodi osjetilni sadržaj na dostupne kategorije, a umjetnost nam omogućava da doživimo i osvijestimo i doslovni vid opažanja koji je lišen kategorijalnog mišljenja.⁴⁷

Umjetničko djelo govori o važnim životnim problemima do kojih učenik može doprijeti jedino uz pomoć vlastite kreativnosti i inteligencije, a ne unaprijed određenih mehaničkih postupaka.⁴⁸ Osim što sadržaj umjetničkog djela omogućava ispitivanje naših hipoteza o svijetu i životu, osobitosti njegove strukture čine to promišljanje drugačijim od uobičajenog. Za to su zaslužni zakoniti odnosi strukture umjetničkog djela koji utječu na prirodnost i lagodnost učenja, pa iz njega proizlazi užitak.⁴⁹ Simetrija i ravnoteža, prema Herbertu Readu, svojstva su svake percepcije, no umjetnost ima sposobnost njihove eksternalizacije.⁵⁰ Užitak učenja koji spominje Damjanov proizlazi upravo iz estetskog aspekta umjetničkog djela. Iako je suvremeni čovjek već toliko navikao na iskustvo prepoznavanja da njime više ne može ostvariti efekt užitka, ushit se ipak pobuđuje u situacijama iznenadnog shvaćanja.⁵¹ Zbog toga je važna izloženost djelima koja odražavaju okolnosti drugačije od promatračevih, čime promatrač biva potaknut na doživljavanje razina na kojima sam obično ne djeluje.⁵²

U istraživanju fiksacija ljudskog oka Jadranke Damjanov pokazalo se da je svaki ispitanik sposoban na sebi svojstven, ali učinkovit način pogledom rekonstruirati umjetničko djelo te da dijete čini to jednako uspješno kao i stručnjak.⁵³ Stoga Damjanov zaključuje:

»Rezultati istraživanja impliciraju da obrazovanje ne treba biti drugo, no osvještavanje onoga što se opaža, a priprema nastavnika iznalaženje puteva i sredstava kako se to nenaporno i učinkovito postiže.«⁵⁴

⁴⁶ Usp. Miroslav Huzjak, *Učimo gledati 1 – 4: Priručnik likovne kulture za nastavnike razredne nastave*, http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/Miroslav_Huzjak_Ucimo_gledati_prirucnik_1_4.pdf (pregledano 5. travnja 2017.).

⁴⁷ Usp. Marko Tokić, »Metodika Jadranke Damjanov«, 2016., str. 11.

⁴⁸ Usp. Rudolf Arnheim, *Novi eseji*, 2008., str. 153.

⁴⁹ Usp. Jadranka Damjanov, *Pogled i slika*, str. 79. i 91.

⁵⁰ Usp. Herbert Read, *Education through Art*, London: Faber and Faber, 1947., str. 61.

⁵¹ E. H. Gombrich, *The Image and the Eye*, 1982., str. 12.

⁵² Usp. Rudolf Arnheim, *Novi eseji*, 2008., str. 324.

⁵³ Usp. Jadranka Damjanov, »Prošlost, sadašnjost i budućnost likovnog obrazovanja u nas«, u: *Zbornik 1. kongresa hrvatskih povjesničara umjetnosti* (Zagreb, 15.–17. 11. 2001.), ur. Milan Pelc, Zagreb: Institut za povijest umjetnosti, 2004., str. 343–346, 345.

⁵⁴ Jadranka Damjanov, »Prošlost, sadašnjost i budućnost«, 2004., str. 345.

1.3. Gledanje kao mišljenje: vid kao uvid

Filozofski dualizam racionalne i intuitivne spoznaje u zapadnjačkoj filozofiji snažno je utjecao na pristup umjetničkom obrazovanju i njegov status unutar obrazovnog sustava.⁵⁵ Logičko-racionalistička tradicija zapadne kulture odbacila je doprinos intuitivnih i osjetilnih oblika spoznaje u procesu učenja. Prema Vera Turković, tri su osnovne predrasude o vizualnoj percepciji koje sprečavaju da umjetničko obrazovanje dobije mjesto koje zaslužuje. Prema prvoj, vizualna je percepcija aktivnost pukog prikupljanja podataka potrebnih umu. Druga leži u stavu da vizualna percepcija pobuđuje emocije, a one su neprijatelji razumskog promišljanja koje se zahtijeva u obrazovanju. Treća predrasuda vidi percepciju kao dar prirode na koji nemamo utjecaj.⁵⁶

Navedene predrasude i njihov utjecaj na status umjetničkih nastavnih predmeta u obrazovanju pokušale su se prevladati kurikulumskom reformom polovicom dvadesetog stoljeća kroz poticaj kognitivne revolucije izazvane razvojnim teorijama Jana Piageta i Lava Vigotskog.⁵⁷ Reforma se ponajviše odnosila upravo na umjetničke predmete koji su trebali dokazati svoju misaonu funkciju i time pridobiti mjesto u kognitivnoj sferi obrazovanja te na taj način unaprijediti svoj status unutar obrazovnog programa. Premještanje poučavanja umjetnosti u sferu kognicije nije podrazumijevalo ukidanje njezine osjetilne, emocionalne i intuitivne pozadine, već njezino integriranje među doprinose umnog napredovanja. Drugim riječima, istaknuta je jedinstvenost umjetničkog simboličkog sustava i načina na koji umjetnost izražava ideje, čime se pokušalo pokazati da je mjesto umjetnosti u obrazovanju i ljudskom životu nezamjenjivo te da njezino isključivanje donosi neravnotežu.⁵⁸ Iako je neravnoteža jednoznačno nepoželjno svojstvo, ipak se pojavljuje problem u poštivanju vrlo jednostavne formule prema kojoj ona nastaje kada se jednomu daje prednost. Da bi se to spriječilo potrebno je osvijestiti ukorijenjene predrasude o tome da verbalna analiza koči intuitivne stvaralačke procese ili pak da osjećaji narušavaju misaonost.⁵⁹

Kognitivnost vizualne umjetnosti istraživala se i dokazivala ponajprije na području percepcije. Temeljna je pretpostavka bila da percepcija nije samo osjetilna senzacija, nego i kognitivna djelatnost. Jedan od najpoznatijih zagovaratelja ideje *vizualnog mišljenja* ili

⁵⁵ Usp. Arthur D. Efland, *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*, New York: Teachers College Press, 2002., str. 156.

⁵⁶ Vera Turković, »Moć slike u obrazovanju«, u: *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*, ur. Radovan Ivančević i Vera Turković, Zagreb: Hrvatsko vijeće međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti (InSEA), 2001., str. 63–76, 75.

⁵⁷ Usp. Arthur D. Efland, *Art and Cognition*, 2002., str. 57.

⁵⁸ Usp. Isto, str. 157.

⁵⁹ Usp. Rudolf Arnheim, *Umetnost i vizuelno opažanje: psihologija stvaralačkog gledanja – Nova verzija*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu, 1987., str. 10.

razmišljanja posredstvom očiju bio je njemački psiholog i filozof Rudolf Arnheim (Berlin, 1904. – Ann Arbor, 2007.). Smatrao je da aktivno opažanje u sebi sadrži aspekt mišljenja, a svako uvježbavanje opažanja utječe na njegov razvoj.⁶⁰ Takvo shvaćanje proizašlo je iz koncepata geštalt psihologije prema kojoj um funkcionira kao cjelina.⁶¹ Riječima Rudolfa Arnheima: »Svako opažanje je u isti mah i mišljenje, svako rasuđivanje je isto tako i intuicija, svaka opservacija je i invencija.«⁶² Opažanje na području osjetilnosti isto je što i razumijevanje na području kognicije, iz čega proizlazi da je i očni vid vrsta uvida.⁶³ Ovakvim razmišljanjem Arnheim donosi preokret u shvaćanju uloge umjetnosti u obrazovanju. Govoreći o *vizualnom mišljenju*, odnosno kognitivnom napredovanju kroz umjetnost, suprotstavlja se prevladavajućem stavu o regulaciji osjećaja i razvoju karaktera kao jedinoj ulozi umjetnosti u obrazovnom sustavu.⁶⁴

Na Arheimovu tragu, Jadranka Damjanov govori o *mišljenju oka* koje podrazumijeva aktivnost preoblikovanja umjetničkog djela pogledom, što je dokaz da se mišljenje zbiva već samim procesom gledanja.⁶⁵ Osim toga, Damjanov spominje i *doživljajno mišljenje* svojstveno djeci u kojemu se isprepliću intelekt i osjećaji, a koje se uništava obrazovnim sadržajima i postupcima koji »kidaju misao od doživljaja.«⁶⁶ Slično Arnheimu, i Damjanov drži da opažanje i razmišljanje ne djeluju odvojeno: svako razmišljanje počiva na osjetilnim temeljima, a svako opažanje podrazumijeva procese svojstvene razmišljanju kao što su izdvajanje, uspoređivanje i sl.⁶⁷

David N. Perkins upotrebljava sintagmu *intelligentnoga oka* (engl. *intelligent eye*) koja se također odnosi na koncept *mišljenja gledanjem*, a podrazumijeva ne samo ideju da je gledanje ujedno i mišljenje, već i stav da pažljivo gledanje unaprjeđuje mišljenje.⁶⁸ Prema Perkinsu, *mišljenje gledanjem* podrazumijeva tri vrste inteligencije koje se međusobno nadopunjavaju: iskustvenu (engl. *experiential intelligence*), refleksivnu (engl. *reflexive intelligence*) i reflektivnu (engl. *reflective intelligence*).⁶⁹ Prva podrazumijeva doprinos intuitivnog oslanjanja na prijašnja iskustva, druga doprinos svjesnog samovođenja i strateškog upravljanja vlastitim intelektualnim

⁶⁰ Usp. Rudolf Arnheim, *Novi eseji*, Zagreb, 2008., str. 153.

⁶¹ Usp. Rudolf Arnheim, *Umetnost i vizuelno opažanje*, 1987., str. 12.

⁶² Isto, str. 12.

⁶³ Usp. Isto, str. 46.

⁶⁴ Usp. Stephen M. Dobbs, *Learning In and Through Art: A Guide to Discipline-based Art Education*, Los Angeles: Getty Publications, 2003., str. 20.

⁶⁵ Usp. Jadranka Damjanov, *Vizualni jezik i likovna umjetnost*, 1991., str. 49.

⁶⁶ Isto, str. 182.

⁶⁷ Usp. Rudolf Arnheim, *Novi eseji*, 2008., str. 24.

⁶⁸ Usp. David N. Perkins, *The Intelligent Eye*, 1994., str. 3.

⁶⁹ Usp. Isto, str. 13–16.

izvorima (metakognicija), a treća djeluje kao kontrolni sistem prve, odnosno njezina je funkcija usmjeravanje procesa iskustvene inteligencije.

2. Umjetnička kritika i poučavanje umjetnosti

2.1. Umjetnička kritika u sferi poučavanja umjetnosti

Razvoj psihologije kao znanosti u devetnaestom je stoljeću pobudio interes za istraživanje utjecaja umjetnosti na ljudsko ponašanje i karakter.⁷⁰ U skladu s tim, ciljevi poučavanja umjetnosti oblikovali su se u sferi moralnog odgoja i oblikovanja ljudske osobnosti, a naglasak je bio na umjetničkoj praksi koja je trebala razviti kreativnost pojedinca i djelovati terapijski.⁷¹ Tek šezdesetih godina dvadesetog stoljeća, pod utjecajem spominjane kognitivne revolucije, povijest umjetnosti i umjetnička kritika počinju se uključivati u kurikulume kao područja umjetničkog obrazovanja jednakovrijedna kreativnom izražavanju kroz umjetnost.⁷² Tendencija uključivanja povijesnoumjetničke i kritičke dimenzije u poučavanju umjetnosti osamdesetih se godina razvija u ideju integriranja različitih disciplina poučavanja umjetnosti unutar jedinstvenog kurikuluma.⁷³ Riječ je zapravo o relativno novoj ideji uvođenja *razgovora* kao pedagoške metode u poučavanje umjetnosti, pri čemu tema razredne diskusije može pripadati sferi umjetničke kritike, povijest umjetnosti, estetike ili provedene/planirane umjetničke prakse.⁷⁴ Teorija i metodologija navedenih područja istražuju se, propituju i razvijaju u nizu zasebnih studija.

Što se tiče područja umjetničke kritike u obrazovanju, nekoliko je različitih termina koji se koriste za njegovo imenovanje. Neki od njih su: *aprecijacija umjetnosti* (engl. *art appreciation*), *estetsko razlučivanje* (engl. *aesthetic discerning*), *kritičko ili estetsko ispitivanje* (engl. *critical/aesthetic inquiry*) i sl. Nema međutim jasnih definicija koje određuju granice i specifičnosti sadržaja označenih navedenim terminima. Ipak, čini se da pristupi označeni terminima koji sadržavaju pojam *estetike* podrazumijevaju uključivanje metadimenzije

⁷⁰ Usp. Stephen M. Dobbs, *Learning In and Through Art*, 2003., str. 17.

⁷¹ Usp. Stephen Addiss i Mary Erickson, *Art History and Education*, Urbana i Chicago: University of Illinois Press, 1993., str. 99.

⁷² Usp. Per Johansen, »Teaching Aesthetic Discerning Through Dialog«, u: *Studies in Art Education* 23 (2), 1982., str. 6–13, 6.

⁷³ Usp. Stephen Addiss i Mary Erickson, *Art History and Education*, 1993., str. 96.

⁷⁴ Usp. Theresa L. Cotner, »Why Study Classroom Art Talk?«, u: *Art Education* 54 (1), 2001., str. 12–17, 12 i 14.

umjetnosti, odnosno *razgovor o razgovoru* o umjetnosti.⁷⁵ No i u ostalim pristupima umjetničke kritike u nastavnom procesu poželjno je dosegnuti filozofskoestetička pitanja o tome što umjetnost uopće jest, kako reagiramo na nju i koja je njezina uloga u društvu.⁷⁶

Koncepcije umjetničkog odgoja i obrazovanja koje sadrže programe aprecijacije umjetnosti karakteristične su za pedagošku teoriju i praksu na engleskom govornom području, posebno u Sjedinjenim Američkim Državama.⁷⁷ Već u posljednjim desetljećima dvadesetoga stoljeća prepoznato je da učenici srednjoškolskog stupnja obrazovanja imaju slab interes za usvajanje činjenica o umjetnicima i umjetničkim djelima ili prepoznavanje umjetničkih stilova te da im nedostaje dimenzija osobne uključenosti, odnosno mogućnost izražavanja vlastitih mišljenja i stavova.⁷⁸ Osim toga, postalo je jasno da faktografsko znanje i sposobnost prepoznavanja umjetničkog stila ne omogućavaju učenicima da razumiju umjetničku vrijednost djela.⁷⁹ Važan čimbenik u oblikovanju novih načina poučavanja umjetnosti bili su rezultati istraživanja doživljavanja umjetnosti i afektivnog reagiranja na podražaje umjetničkog djela.⁸⁰ Budući da se pokazalo da je nemoguće promatrati umjetnost, a da pritom ne stvaramo sud o njoj, ono što je nedostajalo u umjetničkom obrazovanju bila je upravo mogućnost izražavanja individualne reakcije na umjetničko djelo. Kako bi se nadišla razina jednostavnog izricanja subjektivne preferencije, u područje poučavanja umjetnosti uvode se metode umjetničke kritike. Umjetnička kritika označava postupak ozbiljnog i objektivnog istraživanja umjetničkog djela s ciljem njegova razumijevanja i donošenja suda o njegovu značaju.⁸¹ Stoga se njome može premostiti jaz između pukog afektivnog iskaza i logičke elaboracije.⁸² Temelj je kritičkog procesa perceptivna i kognitivna koncentracija na formalno-značenjske odrednice promatranog djela.⁸³ Drugim riječima, kritički sud treba biti utemeljen na samom procesu percipiranja, a ne na vanjskim kriterijima koji se čine adekvatnima za prosuđivanje umjetnosti.⁸⁴

⁷⁵ Usp. Karen A. Hamblen, »Approaches to Aesthetics in Art Education: A Critical Theory Perspective«, u: *Studies in Art Education* 29 (2), 1988., str. 81–90, 86.

⁷⁶ Usp. Candace Jesse Strout, »Critical Conversations about Art: A Description of High-Order Thinking Generated Through Study of Art Criticism«, u: *Studies in Art Education* 36 (3), 1995., str. 170–188, 179.

⁷⁷ Usp. Vedrana Spajić, *Vrednovanje likovnog djela*, Zagreb: Školske novine, 1989., str. 32.

⁷⁸ Usp. Gene A. Mittler, »Learning to Look/Looking to Learn: A Proposed Approach to Art Appreciation at the Secondary School Level«, u: *Art Education* 33 (3), 1980., str. 17–21, 18.

⁷⁹ Usp. Gene A. Mittler, »Experiences in Critical Inquiry: Approaches for Use in the Art Methods Class«, u: *Art Education* 26 (2), str. 1973., str. 16–21, 16.

⁸⁰ Usp. Carol Anne Davis, »A Study of Controlled Attention to Aesthetic Qualities in Works of Art by Ninth-Grade Students of Differing Socioeconomic Environments«, u: *Studies in Art Education* 10 (3), 1969., str. 49–62, 49.

⁸¹ Usp. Maithreyi Subramainam, Jaffri Hanafi i Abu Talib Puith, »Teaching For Art Criticism: Incorporating Feldman's Critical Analysis Learning Model In Student's Studio Practice«, u: *Malaysian Online Journal of Educational Technology* 4 (1), 2016., str. 57–67, 57.

⁸² Usp. Vedrana Spajić, *Vrednovanje likovnog djela*, 1989., str. 34.

⁸³ Usp. Isto, str. 34.

⁸⁴ Usp. Isto, str. 35.

Kao što je već spomenuto, uvođenje kritičkog pristupa umjetničkom djelu u poučavanje umjetnosti proizlazi iz potrebe za učenikovom osobnom uključenosti u sadržaj, no s druge se strane javlja problem ograničavanja subjektivnosti. U procesu uravnoteživanja subjektivnog i objektivnog u procesu umjetničke kritike važno je razumjeti relaciju između suda i njegova predmeta:

»Odnos prema djelu oduvijek je bio i ostat će vrijednosno iskustvo, što znači da je stav prema nekom umjetničkom predmetu uvijek *nečiji* stav prema njemu, a sud uvijek *nečiji* sud o njemu. Međutim, iako je to uvijek nečiji sud, on je istovremeno i sud o *nečemu*, pa nužno podrazumijeva osmišljanje predmeta suda. Stoga je bitno da se odnos prema umjetnosti temelji u kritičkom procesu, s obzirom da se jedino putem njega rješava problem neosvještavanja koji je najmanje primjeren način prisvajanja onoga što umjetnost nudi čovjeku.«⁸⁵

2.2. Fenomenologija prosuđivanja umjetnosti

Nekoliko je različitih uzroka fenomena prosuđivanja umjetničkih ostvaraja. Iako je krajnji cilj umjetničke kritike utvrđivanje vrijednosti djela, poriv za pokretanjem kritičkog procesa zapravo se krije u potrebi za razumijevanjem. Potreba za razumijevanjem pak, proizlazi iz prirodne ljudske znatiželje za otkrivanjem onoga što je uzrokovalo određene emocije ili raspoloženja.⁸⁶ Postupak vrednovanja, dakle, ne podrazumijeva samo evaluacijsku, već i interpretativnu dimenziju.⁸⁷ Budući da razumijevanje donosi užitek, možemo govoriti i o hedonističkoj svrsi kritičkog postupka.⁸⁸ Uz to, vrlo je važna i socijalna dimenzija koja proizlazi iz potrebe za dijeljenjem iskustava, provjeravanjem stupnja suglasnosti s drugima i izlaganjem vlastitog unutarnjeg sadržaja na neizravan način.⁸⁹ Izmjenom iskustava i razmišljanja ispitujemo relevantnost određenog umjetničkog djela za naš život, što nas dovodi do humanističke svrhe umjetničke kritike kao procesa u kojemu ne ispitujemo značajke djela same po sebi, nego u odnosu spram naše egzistencije.⁹⁰ Krajnji korak prosudbe javlja se kao dio prirodne ljudske potrebe za uspostavljanjem hijerarhije koja proizlazi iz želje za duhovnim ili materijalnim posjedovanjem onoga što je vrijedno.⁹¹

⁸⁵ Vedrana Spajić, *Vrednovanje likovnog djela*, 1989., str. 73.

⁸⁶ Usp. Edmund Burke Feldman, *Varieties of Visual Experience*, 1972., str. 613.

⁸⁷ Usp. Gene A. Mittler, »Learning to Look«, 1980., str. 18.

⁸⁸ Usp. Edmund Burke Feldman, *Varieties of Visual Experience*, 1972., str. 612.

⁸⁹ Usp. Isto, str. 613.

⁹⁰ Usp. Isto, str. 645.

⁹¹ Usp. Isto, str. 613.

Prije formiranja estetike kao filozofske discipline, prosudba umjetničkog djela temeljila se na procjeni vještine njegova oblikovanja i njegovu funkcionalnom potencijalu.⁹² Baumgartenovim utemeljenjem estetike kao znanosti o osjetilnoj spoznaji, sud o umjetničkom djelu počinje ovisiti o estetskim kvalitetama umjetničkog djela, no zbog smještanja estetike u sferu osjetilnog, objektivnost takvoga suda dovodi se u pitanje. Problem estetske prosudbe povezan je s ukorijenjenom predrasudom o prirodi estetskog doživljaja koji počiva na osjećajima ugone i zadovoljstva.⁹³ Kada se promatranje umjetnosti počinje povezivati s idejom *vizualnog mišljenja*, i estetski se sud počinje odvajati od emocionalističko-hedonističkog shvaćanja estetskog doživljaja.⁹⁴ Tako se sud do kojeg se dolazi pomnim promatranjem, analizom, interpretacijom i informiranjem počinje razlikovati od instinktivne inicijalne prosudbe utemeljene na kategoriji (ne)svidanja. No da bi se razina prvog dojma nadišla, potrebno je razvijati sposobnost zamjećivanja i razumijevanja. Suprotno emocionalističkim i relativističkim stavovima o ukusu, sve više se ističe neophodnost uvježbavanja gledanja za razumijevanje i doživljavanje umjetnosti.⁹⁵ Mihaly Csikszentmihalyi govori o tzv. *informiranom iskustvu* (engl. *informed experience*) koje podrazumijeva proces u kojem izloženost umjetničkim djelima postepeno transformira prirodu i iskustvo estetske interakcije.⁹⁶ Zbog toga nije neobično što poznavatelji umjetnosti temelje prosudbu umjetničkog djela na drugačijim kriterijima u odnosu na laike. Istraživanja su pokazala da ljudi koji su bolje upoznati s umjetnošću temelje svoj sud na kompoziciji, a oni bez umjetničkog znanja na stupnju realističnosti.⁹⁷ *Naivna* prosudba koja se temelji na zahtjevu za realizmom karakteristična je i za dječje prosuđivanje. Tek s početkom adolescencije evaluacija se počinje zasnivati i na formalnim kriterijima.⁹⁸ No, kognitivna zrelost i poznavanje umjetnosti nisu jedini faktori utjecaja na estetski sud pojedinca. U jednoj od studija, Irvin L. Child iznosi pretpostavku da na estetski ukus utječe i određeni kognitivni stil.⁹⁹ Rezultati njegova istraživanja pokazali su da pojedinci koji dosežu kvalitetu suda eksperta pokazuju visoki stupanj znatiželje, aktivnosti, kognitivne neovisnosti i tolerancije na složenost.¹⁰⁰ U istraživanju Andrew S. Winstona i Gerald C. Cupchika pokazuje se da *naivni* promatrači više naklonosti

⁹² Usp. Tom Anderson, »Defining and Structuring Art Criticism for Education«, u: *Studies in Art Education* 34 (4), 1993., str. 199–208. (200)

⁹³ Usp. Vedrana Spajić, *Vrednovanje likovnog djela*, 1989., str. 8.

⁹⁴ Usp. Isto., str. 9.

⁹⁵ Usp. Isto., str. 80.

⁹⁶ Usp. Mihaly Csikszentmihalyi i Rick E. Robinson, *The Art of Seeing: An Interpretation of Aesthetic Encounter*, Los Angeles: Paul Getty Trust, 1990., str. 152.

⁹⁷ Usp. Ellen Winner, *Invented Worlds: The Psychology of the Arts*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982., str. 68.

⁹⁸ Usp. Isto., str. 142.

⁹⁹ Usp. Irvin L. Child, »Personality Correlates of Esthetic Judgment in College Students«, u: *Journal of Personality* 33, 1965., str. 476–511, 482.

¹⁰⁰ Usp. Ellen Winner, *Invented Worlds*, 1982., str. 71.

pokazuju za popularnu umjetnost jer im pruža veći osjećaj zadovoljstva i topline, dok iskusniji promatrači više vrednuju visoku umjetnost zahvaljujući njezinoj strukturalnoj kompleksnosti.¹⁰¹ Iz navedenog proizlazi da na sposobnost donošenja kvalitetnog suda utječu tri temeljna faktora: usvajanje pravilnog procesa prosuđivanja, iskustvo promatranja što većeg broja umjetničkih djela (poznavanje umjetnosti) i značajke vezane uz osobnost promatrača. Prva dva faktora pripadaju domeni obrazovanja, pri čemu se prvi može ostvariti na razini općeg obrazovanja kroz razvijanje procesa mišljenja višeg reda, dok drugi pripada užem, umjetničkom obrazovnom području. Uloga odgoja i obrazovanja u području umjetnosti stoga je ponajprije razvijanje vizualno-diskriminatornih sposobnosti koje će omogućiti učeniku da prevlada utisak konfuznosti, kompleksnosti i besmislenosti umjetničkog (posebno suvremenog) rada.¹⁰²

2.3. Vođeno promatranje kao metoda umjetničke kritike

Proces *vođenog promatranja* izvorno je opisan u kurikulumu kanadske provincije Saskatchewan.¹⁰³ Kurikulum je namijenjen umjetničkom području koje podrazumijeva plesnu, dramsku, glazbenu i likovnu umjetnost, a temelji se na trima osnovnim komponentama: kreativnoj ili stvaralačkoj, kulturalnoj ili povijesnoj te doživljajnoj odnosno kritičkoj.¹⁰⁴

Opis postupka vođenja učenika kroz sedam koraka interakcije s umjetničkim djelom dio je poglavlja koje govori o recepciji odnosno doživljaju umjetničkog djela.¹⁰⁵ Unutar kurikulumske teksta ne postoji cjelovita definicija *vođenog promatranja* iz koje bismo mogli iščitati njegov *genus proximum*, odnosno njegovu pripadnost određenoj skupini. Govoreći o koracima *vođenog promatranja*, spomenuti kurikulum koristi tek vrlo općenit pojam *proces*, o kojem iz uvoda iščitavamo nekoliko osnovnih činjenica vezanih uz njegov cilj, strukturu, karakter te vrijednost i svrhu.¹⁰⁶

Cilj je *proces* pomoći nastavnicima tijekom vođenja učenika kroz interakciju s umjetničkim djelom. Struktura *proces* obuhvaća sedam koraka: pripremu, prvi dojam, opis, analizu, interpretaciju, pozadinske podatke i informirani sud.¹⁰⁷ Autori pritom izriču svijest o

¹⁰¹ Usp. Andrew S. Winston i Gerald C. Cupchik, »The Evaluation of High Art and Popular Art By Naive and Experienced Viewers«, u: *Visual Art Research* 18 (1), 1992., str. 1–14., 11–12.

¹⁰² Usp. Vedrana Spajić, *Vrednovanje likovnog djela*, 1989., str. 107.

¹⁰³ Usp. *Arts Education 10, 20, 30: A Curriculum Guide for the Secondary Level*, Saskatchewan Education, 1996., 386–398. https://www.edonline.sk.ca/webapps/moe-curriculum/BBLEARN/index.jsp?lang=en&subj=arts_education&level=102030 (pregledano 22. svibnja 2017.)

¹⁰⁴ Usp. Isto, str. 1.

¹⁰⁵ Usp. Isto, str. 386.

¹⁰⁶ Usp. Isto, str. 386.

¹⁰⁷ Izvorno: preparation, first impressions, description, analysis, interpretation, background information, informed judgement.

nedostacima koji proizlaze iz rascjepkanosti i linearnosti koraka te napominju da se u praktičnoj primjeni koraci ne moraju shvatiti kao strogo izolirani stupnjevi koji zabranjuju skokove naprijed ili natrag. Karakter *procesa* opisuje se sintagmama *aktivnog iskustva*, *misaone uključenosti* i *interaktivnosti*, a njegova vrijednost i svrha proizlaze iz kritičkog pristupa umjetničkom djelu koji se ističe kao važna kurikulumska komponenta.

U ovome se radu *vođeno promatranje* označava *metodom*, pri čemu se termin metode rabi u općem značenju, a ne u smislu *nastavne* metode. Neopravdanost korištenja termina nastavne metode za označavanje *genusa proximuma* u definiranju *vođenog promatranja* proizlazi iz nedostatnog zadovoljavanja stupnja općenitosti koji druge metode, utvrđene u povijesnom razvoju didaktičke teorije i prakse, podrazumijevaju. Drugim riječima, primjena *vođenog promatranje* odgovara samo uskom području poučavanja likovnih umjetnosti i, uz određene modifikacije, području poučavanja glazbene i scenske umjetnosti.¹⁰⁸ Zbog toga se termin *metode* u definiranju *vođenog promatranja* koristi u općeznačenjskom smislu postupka logičkog razmišljanja koji vodi k ispravnom zaključivanju i spoznaji, odnosno pomaže u ostvarenju željenog rezultata.¹⁰⁹

Budući da završni korak *vođenog promatranja* podrazumijeva donošenje informiranog suda o umjetničkom djelu, odnosno formiranje mišljenja o njegovu značenju i vrijednosti, metodu vođenog promatranja možemo shvatiti kao model umjetničke kritike prilagođen nastavnom procesu. Osim što je krajnji cilj *vođenog promatranja* donošenje konačnoga suda o umjetničkom djelu, i sama stupnjevitost njegove strukture podudarna je s modelima umjetničke kritike. Ono što je drugačije u odnosu na većinu modela koji primjenjuju metode umjetničke kritike u poučavanju likovne umjetnosti jest isticanje važnosti osobnog početnog dojma promatrača iz kojega se gradi daljnja interpretacija i kojemu se vraća pri donošenju konačnog zaključka.

¹⁰⁸ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 386.

¹⁰⁹ Usp. natuknicu *metoda* u: Vladimir Anić, *Veliki rječnik*, 2003., str. 748.

3. Koraci vođenog promatranja likovnog djela

Kao što je već rečeno, *vođeno promatranje* likovnog djela podrazumijeva stupnjevitu strukturu koja promatrača na logičan način usmjerava od prvog dojma o umjetničkom djelu ka kritičkom zaključku o njegovu značenju i umjetničkoj vrijednosti. Vjerojatno najpoznatiji model umjetničke kritike osmislio je Edmund Burke Feldman 1970. godine.¹¹⁰ Polazeći od uvjerenja da postoji struktura, tj. sistematičan način koji određuje postupanje umjetničkog kritičara, Feldman utvrđuje četiri temeljna stupnja umjetničke kritike: *opis*, *analiza*, *interpretacija* i *prosudba*.¹¹¹ Tijekom sljedeća tri desetljeća, po uzoru na Feldmanov model, razvijaju se različiti formati umjetničke kritike prilagođeni poučavanju umjetnosti. U tekstu koji slijedi predstaviti će se sedam koraka metode *vođenog promatranja* s nadopunom idejama i postavkama drugih modela umjetničke kritike koje se smatraju korisnima.

3.1. Prvi korak: priprema

Prvi korak *vođenog promatranja* podrazumijeva pripremu učenika na interakciju s umjetničkim djelom s ciljem poticanja njihova interesa i naglašavanja važnosti njihova promatračkog iskustva.¹¹² Pedagoški je cilj prvog koraka uspostavljanje pozitivnog učeničkog angažmana koji predstavlja temelj za ostvarenje istraživačkog tipa učenja.¹¹³ Na ovom je stupnju, dakle, važno ostvariti pozitivnu atmosferu, a informacije je potrebno ograničiti na najvažnije kako ne bi utjecale na prvi dojam i spontani tijek ideja.¹¹⁴ Pripremni korak *vođenog promatranja* blizak je prvim dvama stupnjevima Lankfordove *fenomenološke metode* umjetničke kritike koji podrazumijevaju dvostruku pripremnost promatrača: psihološku i fizičku. Stupanj *primanja* odnosi se na otvorenost za nove podražaje i oslobođenost od ukorijenjenih stavova, a stupanj *orijentiranja* odgovara propitivanju fizičkih uvjeta okoline te vizualnih i spacijalnih parametara djela.¹¹⁵

Svrhovit uvod, nevezan uz konkretno djelo koje se promatra, mogu biti napomene o tome kako većina ljudi brzinski i površno pristupa umjetničkom djelu, zbog čega dolazi do brzopletih zaključaka i nepromišljenih sudova.¹¹⁶ Iako su prirodne osobine ljudskog oka glad za

¹¹⁰ Usp. Maithreyi Subramainam, Jaffri Hanafi i Abu Talib Puith, »Teaching For Art Criticism«, 2016., str. 58.

¹¹¹ Usp. Edmund Burke Feldman, *Varieties of Visual Experience*, 1972., str. 634.

¹¹² Usp. *Arts Education*, 1996., str. 387.

¹¹³ Usp. Karen A. Hamblen, »An Art Criticism Questioning Strategy within the Framework of Bloom's Taxonomy«, u: *Studies in Art Education* 26 (1), 1984., str. 41–50, 44.

¹¹⁴ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 387.

¹¹⁵ Usp. E. Louis Lankford, »A Phenomenological Methodology for Art Criticism«, u: *Studies in Art Education* 25 (3), 1984., str. 151–158. (156).

¹¹⁶ Usp. *Arts Education* 10, 20, 30, 1996., str. 388.

informacijama i inteligencija, često ne vidimo sve ono što bismo trebali ili se događa da vidimo fizičku stvar, ali ne i njezino značenje.¹¹⁷ Prema Perkinsu, neprijatelji naše inteligencije, odnosno prepreke na putu od gledanja k mišljenju jesu: *naglost*, *sužavanje*, *nejasnost* i *raštrkanost*.¹¹⁸ Osobina *naglosti* podrazumijeva sklonost donošenja zaključaka već nakon letimičnog pogleda. *Sužavanje* se odnosi na obilježje ljudskog mišljenja koje karakterizira razmišljanje unutar poznatih i sličnih kategorija, zbog čega se često propušta simbolička ili ekspresivna dimenzija umjetnosti. Obilježje *nejasnosti* označava grubost i nerazrađenost većeg dijela ljudske kognicije koji dovode do previđanja finih nijansi umjetničkog djela. Naposljetku, znatan dio ljudskog mišljenja slučajan je i dezorganiziran pa je *raštrkanost* naše pažnje prisutna i tijekom promatranja umjetnosti. Stoga je u koraku *pripreme* potrebno uvjeriti učenike da jedino pomnim promatranjem možemo doprijeti do razumijevanja poruke umjetničkog djela.

3.2. Drugi korak: prvi dojam

Informacije koje prve upijamo stvaraju tzv. prvi dojam koji postaje temelj daljnjeg promatranja i istraživanja. Riječ je o tzv. *orijentacijskoj reakciji* koja označava kompleksan fiziološki i psihološki proces u trajanju od nekoliko sekundi nakon podraživanja osjetilnih organa.¹¹⁹ Obilježja prvotne reakcije jesu spontanost, intuitivnost, globalnost i evaluativnost.¹²⁰ To znači da se ona odvija mimo naše svijesti, da proizlazi iz ukupnosti djela i da je općenita te da u sebi uvijek sadrži vrijednosni aspekt. Unatoč tomu što se tek pomnijim i dugotrajnijim promatranjem može ostvariti razumijevanje, važnost prvog dojma ne bi se smjela zanemariti. Iako su tijekom prvog dojma pojedinosti reducirane i svijest sužena, u njemu su združeni vrlo važni opažaji vezani uz osnovnu kompoziciju, originalnost, stil i ravnotežu.¹²¹ Prvi dojam, odnosno njegovo izricanje vrlo je važno i u pedagoškom smislu. Nemogućnost da se izrazi prvotna reakcija izaziva frustraciju, pa je potrebno ostvariti uvjete u kojima će učenici slobodno moći iznijeti vlastite dojmove.¹²² Početno emotivno opredjeljenje temelj je osjećaja povezanosti pojedinca s djelom. Osim toga, emocionalna uključenost pozitivno utječe na trajnost pamćenja.¹²³ Učeničke reakcije pritom bi trebale ostati na razini osobnog dojma, bez donošenja

¹¹⁷ Usp. David N. Perkins, *The Intelligent Eye*, 1994., str. 17.

¹¹⁸ Usp. Isto, str. 31–32.

¹¹⁹ Usp. D. E. Berlyne, *Aesthetic and Psychobiology*, New York: Meredith Corporation, 1971., str. 113.

¹²⁰ Usp. Tom Anderson, »Defining and Structuring«, 1993., str. 205.

¹²¹ Usp. Rudolf Arnheim, *Novi eseji*, Zagreb: Matica hrvatska, 2008., str. 311.

¹²² Usp. *Arts Education*, 1996., str. 388–389.

¹²³ Usp. E.H. Gombrich, *The Image and the Eye*, 1982., str. 31.

suda o vrijednosti umjetničkog djela.¹²⁴ Temeljno pitanje ovog stupnja interakcije s umjetničkim djelom stoga bi trebalo glasiti: »Kako ovo umjetničko djelo utječe na moje osjećaje?«¹²⁵ To ne znači da uopće ne trebamo imati stav o tome sviđa li nam se nešto ili ne, ali grub i nagao osobni sud često može zakočiti daljnje istraživanje umjetničkog djela.¹²⁶ Nerijetko će se dogoditi da će učenici, pogotovo u susretu s djelima suvremene umjetnosti, tvrditi da ona jednostavno uopće nisu umjetnost. Unutar te tvrdnje termin *umjetnosti* ne koristi se u deskriptivnom, već u evaluacijskom smislu, odnosno želi se reći da određeno djelo svojom kvalitetom ne zaslužuje umjetnički status.¹²⁷ U slučaju takve reakcije, osnovna pokretačka snaga daljnjeg istraživanja postaje interes za otkrivanjem zašto je i kako djelo u javnosti ipak proglašeno umjetnošću.

Tijekom procesa izražavanja prvog dojma učenici moraju osjetiti da su njihova razmišljanja vrijedna te uvažiti i poštovati tuđe poglede, a također je važno da razumiju da se od njih ne očekuje da promijene svoje prvotno mišljenje.¹²⁸ Zbog toga je potrebno naglasiti da nema točnih i pogrešnih odgovora, niti bilo kakvih očekivanja. Budući da su prvi utisci od velike koristi u daljnjim koracima, poželjno je da učenici pribilježe svoj početni dojam. Njegovo osvještavanje (i bilježenje) omogućava učenicima da sagledaju svoj napredak tijekom procesa istraživanja umjetničkog djela, a s druge strane, nova saznanja koja stječu mogu im pomoći da objasne svoju prvotnu reakciju.¹²⁹ Ona je uvjetovana prethodim iskustvima i pamćenjem te nam stoga često mnogo više govori o nama samima, nego o umjetničkom djelu koje ju je izazvalo.¹³⁰ Drugim riječima, umjetnost se uvijek promatra u nekoj vrsti unutarnjeg konteksta, odnosno osobne povijesti promatrača koja podrazumijeva prethodna znanja i iskustva te utječe na prvotnu reakciju, ali i na daljnju interpretaciju.¹³¹

3.3. Treći korak: opis

Opisivanje je važan dio gotovo svakog znanstvenog područja te nema pristupa umjetničkom djelu ili metode njegove interpretacije koja bi izostavila ovu fazu. Velik broj modela umjetničke kritike polazi upravo od opisa kao prvog stupnja u procesu prosudbe

¹²⁴ Usp. Tom Anderson, »A Structure for Pedagogical Art Criticism«, u: *Studies in Art Education* 30 (1), 1988., str. 28–38. (30)

¹²⁵ Usp. Isto, str. 29.

¹²⁶ Usp. David N. Perkins, *The Intelligent Eye*, 1994., str. 29.

¹²⁷ Usp. Terry Barrett, *Interpreting Art: Reflecting, Wondering, and Responding*, New York: The McGraw-Hill Companies, Inc., 2003., str. 108.

¹²⁸ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 389.

¹²⁹ Usp. Isto, str. 389.

¹³⁰ Usp. Isto, str. 389.

¹³¹ Usp. Robert L. Solso, *Cognition and Visual Arts*, 1996., str. 101–102.

umjetničkog djela. Heinrich Wölfflin smatrao je da je svako opisivanje ujedno i otkrivanje.¹³² Promatranje s ciljem opisivanja omogućava uživanje, ali ne kroz kontemplativnu, već aktivnu, istraživačku djelatnost. Tu djelatnost Arnheim slikovito opisuje kao kretanje kroz prostor umjetničkog djela i sagledavanje stvari koje ga ispunjavaju ispitivanjem njihove površine, opipavanjem njihovih rubova i istraživanjem njihove teksture.¹³³

Treći korak stoga podrazumijeva opisivanje svega onoga što umjetničko djelo prikazuje s ciljem uočavanja što više pojedinosti prije postupka analize i interpretacije. Pritom iznosimo samo ona zapažanja s kojima se svi promatrači mogu složiti, odnosno koristimo onoliki stupanj generalizacije koliki je potreban da spriječimo neslaganje.¹³⁴

Prema Perkinsu, umjetnost je nevidljiva na dva različita načina: s jedne strane postoje detalji koje je umjetnik svjesno ili nesvjesno *sakrio*, a s druge je naše očekivanje koje pojedine elemente ističe, a pojedine zanemaruje.¹³⁵ U ovoj fazi stoga uočavamo sve ono što smo u prvom pogledu zanemarili. Pitanje koje je dobro postaviti jest: »Kako biste opisali ovo djelo osobi koja ga nije vidjela?«. ¹³⁶ Njime usmjeravamo učenikovu pažnju na obilježja koja bi paradoksalno, zbog njihove samorazumljivosti, bila previđena, a važna su za kasniju uspostavu značenja.

Svrha opisivanja međutim, nije jednostavno nabranje detalja, nego postupno kretanje prema dubljem smislu djela koje je moguće tek sagledavanjem njegove potpunosti. Geahigan upozorava da u razrednoj situaciji, u kojoj su svi učenici jednako izloženi djelu, postoji opasnost da opisivanje postane artificijelan i mehanički postupak u kojem se jezik koristi bez prave svrhe.¹³⁷ Stoga je potrebno nadzirati i usmjeravati učenički proces opisivanja, kako ne bi došlo do dezintegracije promatranja, odnosno do gubitka smisla pojedinih elemenata u odnosu prema cjelini.¹³⁸ Pozornost bi se trebala usmjeriti prema onim dijelovima umjetničkog djela koji su izazvali inicijalni dojam.¹³⁹ U Andersonovu modelu kritike namijenjenom poučavanju umjetnosti postupak opisivanja dio je stupnja *perceptualne analize* (engl. *perceptual analysis*), a odnosi se na verbaliziranje najočitijih obilježja teme, forme ili tehnike djela koje prve zaokupljaju pažnju.¹⁴⁰ Dakle, imamo li pred sobom figurativno djelo, naš je zadatak imenovanje predmeta

¹³² Usp. Vera Horvat Pintarić, *Umijeće opisivanja*, Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, 2015.

¹³³ Usp. Rudolf Arnheim, *Umetnost i vizuelno opažanje*, 1987., str. 43.

¹³⁴ Usp. Edmund Burke Feldman, *Varieties of Visual Experience*, 1972., str. 635.

¹³⁵ Usp. David N. Perkins, *The Intelligent Eye*, 1994., str. 23.

¹³⁶ Usp. Craig Roland, *Looking at and Talking about Art with Kids*, 2005.,

<http://www.artjunction.org/archives/looking@art.pdf> (pregledano 30. svibnja 2017), str. 3.

¹³⁷ Usp. George Geahigan, »Description in Art Criticism and Art Education«, u: *Studies in Art Education* 40 (3), 1999., str. 213 – 225 (22 –224)

¹³⁸ Usp. Rudolf Arnheim, *Umetnost i vizuelno opažanje*, 1987., str. 44.

¹³⁹ Usp. Tom Anderson, »A Structure«, 1988., str. 31.

¹⁴⁰ Usp. Tom Anderson, »Defining and Structuring«, 1993., str. 205.

koje prepoznajemo; ako se pak radi o apstraktnoj umjetnosti, govorit ćemo u terminima boja, formi i tehnika.¹⁴¹

Na stupnju *opisa* još se ne očekuje traganje za načinima umjetnikova organiziranja elemenata, niti utvrđivanje kompozicijskih principa.¹⁴² Također, treba imati na umu da nije moguće potpuno odvajanje objektivnog zapažanja od subjektivnog pridodavanja značenja. Činjenice iz memorije i znanja ne samo da se pridodaju predmetu opažanja, nego ga i modificiraju.¹⁴³ Drugim riječima, osjetilno je primanje globalno, što znači da oko ne može primiti informaciju ogoljenu od emocije.¹⁴⁴ Stoga, ukoliko učenici počnu izražavati osjećaje vezane uz djelo ili ga tumačiti, ipak im treba omogućiti da zapažanja zapišu na ploču ili neko privremeno mjesto.¹⁴⁵ Riječ je o svjesnom odgađanju izražavanja osjećajno-vrijednosne dimenzije, ali ne i njezinu zaboravljanju.¹⁴⁶

I na ovom je stupnju važno naglasiti kako je svako zapažanje dobrodošlo jer obogaćuje tuđe viđenje i pruža uvide u različite načine njegova izricanja.¹⁴⁷ Osim što je temelj daljnjeg istraživanja i interpretacije djela, ovaj korak promatranja omogućava učenicima razvijanje vještine pretakanja vizualnog u verbalno, usvajanje stručne terminologije i uvježbavanje logične strukture izlaganja.¹⁴⁸ No kao što je već spomenuto, treba voditi računa o tome da se opisivanje ne koristi kao mehanička procedura koja je sama sebi svrhom.

3.4. Četvrti korak: analiza

Analiza je također vrsta opisa, ali ona ne zahtijeva imenovanje onoga što s vidi, već zamjećivanje tehničkih odlika djela, tj. *odnosa* između boja, oblika, svjetla i dr.¹⁴⁹ Pritom, kao i na stupnju opisivanja, treba izbjegavati mehaničko nabranje elemenata i usmjeriti pozornost na elemente vizualne forme koji će biti važni za interpretaciju. Značenje umjetničkog djela obično proizlazi upravo iz međuodnosa formalnih i sadržajnih značajki djela.¹⁵⁰ Pitanja koja se postavljaju učenicima tiču se umjetnikove uporabe, boja, linija, oblika i efekata koji se tom uporabom nastoje postići.¹⁵¹ Temeljni zadatak ovog stupnja promatranja jest uočavanje uloge

¹⁴¹ Usp. Edmund Burke Feldman, *Varieties of Visual Experience*, 1972., str. 636.

¹⁴² Usp. *Arts Education*, 1996., str. 389.

¹⁴³ Usp. Rudolf Arnheim, *Novi eseji*, 2008., str. 311–312.

¹⁴⁴ Usp. E. Louis Lankford, »A Phenomenological Methodology«, str. 154.

¹⁴⁵ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 390.

¹⁴⁶ Usp. Edmund Burke Feldman, *Varieties of Visual Experience*, 1972., str. 635.

¹⁴⁷ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 390.

¹⁴⁸ Usp. Isto, str. 389.

¹⁴⁹ Usp. Edmund Burke Feldman, *Varieties of Visual Experience*, 1972., str. 637.

¹⁵⁰ Usp. Tom Anderson, »Defining and Structuring, 1993., str. 206.

¹⁵¹ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 393.

pojedinih umjetničkog izbora i postupka. Pojmovni alati koji pomažu u vođenju promatranja jesu principi forme poput ritma, ravnoteže, jedinstva, raznolikosti, kontrasta i sl. Tragajući za vizualnom strukturom, uzorcima, grupacijama i naglascima unutar umjetničkog djela, učenici produbljuju pozornost polazeći od prvotno uočenog k onome što je za njih na prvi pogled bilo skriveno.¹⁵² Važna tema diskusije u ovoj je fazi i pitanje stila kao specifičnog načina kombiniranja i integriranja elemenata umjetničkog djela u cjelinu.¹⁵³ Prema Andersonu, riječ je o tzv. *formalnoj karakterizaciji* (engl. *formal characterization*) kojom otkrivamo *način* na koji je prikazan sadržaj umjetničkog djela, što je most prema koraku interpretacije.¹⁵⁴ Iskustvo promatranja umjetničkih djela rezultira uočavanjem sličnosti pojedinih elemenata koje se pohranjuju u našem pamćenju i s vremenom oblikuju u pojam o stilu. Gledanje umjetničkog djela u okviru stila s jedne nas strane dovodi do boljeg razumijevanja umjetnikove individualne intencije, a s druge održava našu svijest o postojanju faktora koji su izvan pojedinačnog umjetnika, odnosno pripadaju sferi izvanumjetničkih okolnosti.¹⁵⁵

U pojedinim se postupcima umjetničke kritike formalna analiza i interpretacija isprepliću. Lankford tako govori o postupku *interpretativne analize* koja podrazumijeva opis vizualnih elemenata i njihovih odnosa, ali i utvrđivanje simboličkih značenja i osjećaja.¹⁵⁶ U Johansenovu modelu na stupnju *ekspresije* (engl. *expression*) od učenika se traži da postave hipoteze o značenju dominantnih strukturalnih principa i figurativnih elemenata za cjelinu ekspresije.¹⁵⁷ U svakom slučaju, formalni aspekti djela snažno su povezani s njegovim sadržajem te njihovo uočavanje ima važnu ulogu na višim stupnjevima promatranja i razumijevanja.

3.5. Peti korak: osobna interpretacija

Interpretacija je proces kojim kritičar izražava značenje djela koje istražuje.¹⁵⁸ Osobna interpretacija je stupanj na kojemu se učeničke osobne perspektive i asocijacije udružuju sa svim dosad promatranim i utvrđenim elementima.¹⁵⁹ U trenutku prelaska na interpretativnu razinu dolazi do prebacivanja s dominantno analitičke kognitivne aktivnosti na sintetičku.¹⁶⁰ Temeljno pitanje glasi: »O čemu djelo govori, odnosno koja je njegova tema?«. Pokušavajući odgovoriti na

¹⁵² Usp. Tom Anderson, »A Structure«, 1988., str. 33.

¹⁵³ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 393.

¹⁵⁴ Usp. Tom Anderson, »Defining and Structuring, 1993., str. 206.

¹⁵⁵ Usp. Bates Lowry, *The Visual Experience: An Introduction to Art*, New York: Harry N. Abrams, Inc., 1965., str. 244.

¹⁵⁶ Usp. E. Louis Lankford, »A Phenomenological Methodology«, 1984., str. 156.

¹⁵⁷ Usp. Per Johansen, »Teaching Aesthetic Discerning«, 1982., str. 9.

¹⁵⁸ Usp. Edmund Burke Feldman, *Varieties of Visual Experience*, 1972., str. 645.

¹⁵⁹ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 393.

¹⁶⁰ Usp. Tom Anderson, »Defining and Structuring«, 1993., str. 206.

njega, učenik se oslanja na vlastito životno iskustvo i proces imaginacije, pa je uobičajeno da učeničke asocijacije variraju shodno tome.¹⁶¹ Stoga se interpretacija ponekad definira i kao proces stvaranja značenjskih veza između onoga što vidimo i osjećamo promatrajući neko umjetničko djelo i onoga što smo vidjeli i doživjeli u prijašnjim životnim iskustvima.¹⁶²

Važan dio interpretativnog procesa jest formiranje hipoteze. Robert D. Clemens smatra da hipotezu treba formirati prije nego što su istražene sve značajke vezane uz djelo, što omogućava da neistraženi elementi posluže u njezinu testiranju.¹⁶³ Sličan pristup može se iščitati i iz Feldmanova objašnjenja načina formiranja hipoteze, pri čemu se kod njega proces testiranja ne odvija pomoću neistraženih elemenata djela, već pomoću njegove cjeline. Drugačije rečeno, formuliranje hipoteze podrazumijeva svjesno i promišljeno usustavljanje objašnjenja koje će biti u skladu s prikupljenim dokazima, i koje će, ukoliko je dobro oblikovano, odgovarati djelu u cjelini.¹⁶⁴

Budući da se u metodi *vođenog promatranja* radi o *osobnoj* interpretaciji, kao i u koraku *prvog dojma*, nema pogrešnih odgovora, no važno je da učenička zapažanja nadiđu razinu prvotne reakcije i uključe stupnjeve *opisa* i *analize*.¹⁶⁵ Terry Barrett razlikuje osobnu (engl. *personal*) i javnu (engl. *communal*) interpretaciju. Prva podrazumijeva općeprihvaćeno znanje povijesti umjetnosti sadržano u udžbenicima, enciklopedijama i sl., a druga osobno značenje koje neko djelo ima za pojedinca i njegov život.¹⁶⁶ Dok potpuno osobna interpretacija ne može rasvijetliti interpretirani objekt, javna interpretacija može biti beznačajna i irelevantna za pojedinca, pa je ravnoteža privatnog i javnog u konačnom tumačenju vrlo važna.¹⁶⁷ Da bi se nadišla razina slobodnog, subjektivnog asociiranja, potrebno je da svaka interpretativna tvrdnja bude zasnovana na vizualnim činjenicama prisutnima u djelu.¹⁶⁸ Kao što se književne interpretacije potvrđuju citatima iz književnog djela, tako se likovne interpretacije potkrepljuju vizualnim značajkama likovnoumjetničkog ostvaraja. Potvrdu da se u svojoj interpretaciji drži objektivno utvrdivih činjenica, učenik dobiva od drugih učenika kojima ona mora biti, ako ne prihvatljiva, onda barem razumljiva.¹⁶⁹ Također, iako nije moguće odvojiti razmišljanje od

¹⁶¹ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 394.

¹⁶² Usp. Terry Barrett, »About Art Interpretation for Art Education«, u: *Studies in Art Education* 42 (1), 2000., str. 5–19. (7).

¹⁶³ Usp. Robert D. Clemens, »The Inductive Method of Teaching Visual Art Criticism«, u: *The Journal of Aesthetic Education* 13 (3), 1979., str. 67–78. (74)

¹⁶⁴ Usp. Edmund Burke Feldman, *Varieties of Visual Experience*, 1972., str. 646.

¹⁶⁵ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 393–394.

¹⁶⁶ Usp. Terry Barrett, »About Art Interpretation«, 2000., str. 8.

¹⁶⁷ Usp. Isto, str. 11.

¹⁶⁸ Usp. Tom Anderson, »A Structure«, 1988., str. 34.

¹⁶⁹ Usp. Isto, str. 35.

osjećaja, učenici bi trebali biti svjesni odnosa među njima te usvojiti vještinu njihova uravnoteživanja.¹⁷⁰

Ako se značenje djela uspostavlja kroz pogled promatrača, onda niti jedna interpretacija ne može biti apsolutna. Ne samo da ne postoji jedinstvena interpretacija koja u potpunosti iscrpljuje značenje nekog djela nego interpretacije istog djela mogu biti međusobno oprečne.¹⁷¹ Stoga ni nastavnik u procesu interpretacije umjetničkog djela u razredu ne bi smio unaprijed odrediti sadržaj dijaloga.¹⁷² Svijest o tome da umjetničko djelo može imati više od jedne valjane interpretacije ne znači, međutim, i potpuni relativizam, niti umanjivanje nastavnikove uloge. Upravo suprotno, povećava se nastavnikova odgovornost pravilnog usmjeravanja, vođenja i uspostavljanju ravnoteže između subjektivnog i objektivnog.

U metodi diskusije važno je ostvariti atmosferu prihvaćanja i tolerancije tuđih stavova. Ponekad će se učenici slobodnije izražavati u pisanom obliku, a interpretacije se mogu izraziti i na različite druge načine: olujom ideja, debatama u malim grupama, poezijom, umjetničkim aktivnostima i sl.¹⁷³ Važno je da se ostvari izmjena ideja i asocijacija među učenicima jer im to omogućava da prošire svoje osobne uvide i dobiju materijal za promišljanje izvan vlastitih kognitivnih i emocionalnih okvira.

3.6. Šesti korak: prikupljanje pozadinskih podataka

U ovoj fazi učenike se potiče da pronađu što više podataka vezanih uz promatrano umjetničko djelo i njegova tvorca.¹⁷⁴ Naglasak je dakle na traganju za informacijama o djelu, a ne za onima koje se mogu dobiti iz djela samoga.¹⁷⁵ Korak prikupljanja informacija zapravo ne prekida proces interpretacije jer saznavanje novih informacija omogućava postavljanje novih pitanja.¹⁷⁶ Učenici će biti najznatiželjniji u vezi podataka izravno vezanih uz djelo, no u nedostatku takvih najprije će se posezati za činjenicama o njegovu tvorcu ili stilu kojemu djelo pripada.¹⁷⁷ Pritom valja biti kritičan u odabiru informacija koje mogu pridonijeti boljem razumijevanju djela i njegovoj konačnoj evaluaciji. Materijali iz autorove biografije primjerice, mogu poslužiti samo ako pružaju smisleno objašnjenje naše percepcije djela.¹⁷⁸ Također, svrha interpretativnog i evaluacijskog procesa nije traganje za umjetnikovom idejom, nego za svim

¹⁷⁰ Candace Jesse Strout, »Critical«, 1995., str. 179.

¹⁷¹ Usp. Terry Barrett, »About Art Interpretation«, 2000., str. 6.

¹⁷² Usp. E. Louis Lankford, »A Phenomenological Methodology«, 1984., str. 154.

¹⁷³ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 395.

¹⁷⁴ Usp. Isto, str. 396.

¹⁷⁵ Usp. Tom Anderson, »Defining and Structuring«, 1993., str. 206.

¹⁷⁶ Usp. Stephen Addiss and Mary Erickson, *Art History and Education*, 1993., str. 132.

¹⁷⁷ Usp. Tom Anderson, »A Structure«, 1988., str. 35.

¹⁷⁸ Usp. Edmund Burke Feldman, *Varieties of Visual Experience*, 1972., str. 648.

idejama koje su upisane u umjetničko djelo, pa ni iskazi samog umjetnika nisu apsolut u određivanju značenja djela.¹⁷⁹ Pozadinske informacije trebaju obuhvatiti podatke o društvenoj, političkoj i umjetničkoj klimi razdoblja, uvid u druga umjetnička djela sličnih ideja, pregled kritika, istraživanje reakcije publike i sl.¹⁸⁰ Povijesni i kulturalni podaci o okolnostima nastanka nekog umjetničkog djela važni su u rekonstrukciji značenja koje je djelo imalo za promatrače razdoblja u kojem nastaje.¹⁸¹

Na ovom se stupnju mogu primijeniti različiti oblici istraživačke djelatnosti kroz koje će učenici naučiti koristiti različite izvore znanja i primjenjivati raznolike načine prikupljanja podataka. Poželjno je da učenici sami provedu istraživanje, ali ponekad je, zbog nedostupnosti informacija, nužno da nastavnik sam iznese potrebne činjenice.¹⁸² Važno je da korak prikupljanja informacija o djelu i umjetniku slijedi tek nakon osobne interpretacije jer bi se u suprotnom ograničilo učenikovo kreativno mišljenje i njegovo osobno iskustvo s umjetničkim djelom.¹⁸³ Osim toga, kroz pokretanje vlastitih snaga u *osobnoj interpretaciji* učenici razvijaju neku vrstu odnosa privrženosti prema djelu koja postaje pokretač njihova interesa za daljnje istraživanje.¹⁸⁴ Dok osobna interakcija s umjetničkim djelom otvara prostor novim emocijama, idejama, mislima i pitanjima, pozadinske informacije vode k razumijevanju prirode vlastitog reagiranja na danu umjetničku ekspresiju.¹⁸⁵

Nakon provedenog istraživanja i prikupljanja pozadinskih informacija, rasprava se može pokrenuti pitanjima: »Kako se vaša interpretacija odnosi prema interpretacijama kritičara i stručnjaka? Postoji li nešto što vas je iznenadilo? Smatrate li da je promatrano umjetničko djelo dostupno našem razumijevanju ili mislite da ga je teško razumjeti?«¹⁸⁶

Ovaj je stupanj temelj ispunjavanja zahtjeva za uravnoteživanjem već spominjanih javnih i osobnih interpretacija djela. Javne interpretacije potiču dublje promišljanje i daljnje razmatranje, a individualne interpretacije obogaćuju i proširuju javno razumijevanje umjetničkog djela.¹⁸⁷ Naposljetku, uvođenje povijesnoumjetničke dimenzije u proces kritike omogućava učenicima da steknu temeljna činjenična znanja, i to tako da ih se ne usvaja odvojeno od ukupnog smisla djela, nego kao njegov dio.

¹⁷⁹ Usp. Edmund Burke Feldman, *Varieties of Visual Experience*, 1972., 645.

¹⁸⁰ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 396.

¹⁸¹ Usp. Terry Barrett, »About Art Interpretation«, 2000., str. 8.

¹⁸² Usp. *Arts Education*, 1996., str. 396.

¹⁸³ Usp. Isto, str. 396.

¹⁸⁴ Usp. Gene A. Mittler, »Learning to Look«, 1980., str. 18.

¹⁸⁵ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 396.

¹⁸⁶ Usp. Isto, str. 397.

¹⁸⁷ Usp. Terry Barrett, »About Art Interpretation«, 2000., str. 18.

3.7. Sedmi korak: donošenje informiranog suda

Posljednji korak podrazumijeva iznošenje zaključnog mišljenja i suda o promatranom likovnom djelu utemeljenog na informacijama prikupljenima u prethodnim koracima.¹⁸⁸ U ovome se koraku, dakle, sintetiziraju opisna, analitička i interpretativna komponenta promatranja iz kojih se izvode konačne značenjske i vrijednosne osobine djela.¹⁸⁹ Važno je obilježje ovog stupnja povratak na cjelinu djela i odmjeravanje odnosa dijelova i cjeline s obzirom na principe jedinstva, izražajnosti i složenosti.¹⁹⁰ Evaluacija djela mnogo ovisi o tome kako je djelo interpretirano.¹⁹¹ U postupku profesionalne umjetničke kritike evaluacija djela podrazumijeva njegovo rangiranje u odnosu prema drugim djelima, tj. odlučivanje o stupnju njegove umjetničke i estetske vrijednosti.¹⁹² Kod evaluacije djela u školskom procesu naglasak nije na utvrđivanju kvalitete djela unutar povijesti umjetnosti, nego na određivanju njegova značaja prema estetskom i značenjskom djelovanju koje ima na pojedinca.¹⁹³ Pitanja koja vode prosudbu mogu biti: »Smatrate li da je sadržaj/tema umjetničkog djela važan/na za život ljudi ili je trivijalan/na? Postižu li tehničke i kompozicijske kvalitete djela željeni efekt? Kakvo je djelovanje umjetničkog ostvaraja na naš vrijednosni sustav?«¹⁹⁴ Pritom je važno imati na umu da vrednovanje uvijek mora biti u skladu s karakterom predmeta vrednovanja.¹⁹⁵ Drugim riječima, evaluacija uvijek treba sadržavati dva osnovna elementa: sud i kriterije koji ga potvrđuju.¹⁹⁶ Informirani sud utemeljen je i na afektivnoj i na kognitivnoj razini, odnosno riječ je o subjektivnom izrazu koji počiva na objektivno utvrdivim činjenicama. Tijekom i nakon procesa prikupljanja pozadinskih informacija, učenici pronalaze točke podudaranja i razilaženja vlastitih interpretacija u odnosu na tumačenja kritičara i stručnjaka. Budući da je umjetničko djelo višeznačan izraz, učeničke interpretacije i prosudbe trebaju se prihvatiti kao jednakovrijedne ako su smislaono cjelovite i utemeljene na prethodnim koracima.¹⁹⁷

Korak donošenja informiranog suda predstavlja zaokruživanje procesa promatranja povratkom na prvotni dojam. Učenici sagledavaju vlastiti refleksivni proces i osvještavaju promjene koje su se dogodile u njihovim razmišljanjima, emocijama ili utiscima. Moguće je

¹⁸⁸ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 397.

¹⁸⁹ Usp. Tom Anderson, »A Structure«, 1988., str. 35.

¹⁹⁰ Usp. Per Johansen, »Teaching Aesthetic Discerning«, 1982., str. 10.

¹⁹¹ Usp. Terry Barrett, *Interpreting Art*, 2003., str. 24.

¹⁹² Usp. Edmund Burke Feldman, *Varieties of Visual Experience*, 1972., str. 650.

¹⁹³ Usp. Tom Anderson, »A Structure«, 1988., str. 35.

¹⁹⁴ Usp. Tom Anderson, »Defining and Structuring«, 1993., str. 207.

¹⁹⁵ Usp. Vedrana Spajić, *Vrednovanje likovnog djela*, 1989., str. 72.

¹⁹⁶ Usp. Isto, str. 73.

¹⁹⁷ Usp. Tom Anderson, »A Structure«, 1988., str. 36.

također da učenici ne promijene stajališta prvog dojma, ali i tada moraju ponuditi objašnjenje.¹⁹⁸ Ono što je važno osvijestiti već tijekom koraka izricanja prvog dojma jest razlika između *ja-tvrđnji* i *on/ona/ono-tvrđnji* kao što su primjerice: »Djelo mi se sviđa« i »Djelo je dobro.«¹⁹⁹ Riječ je o razlici između osobne preferencije i objektivnog suda pri čemu je moguće da visoko vrednujemo ono što nam se ne sviđa, kao i da ono što nam se sviđa ocijenimo niskom vrijednošću.²⁰⁰

3.8. Završne napomene

Kada učenici jednom usvoje korake promatranja, proces se u daljnjim promatranjima može sažeti, ali tako da se zadrže njegove temeljne točke i logički slijed.²⁰¹ Također je važno razumjeti da se proces *vođenog promatranja* kao metoda primjenjivanja umjetničke kritike u poučavanju, ne bi smio shvatiti kao mehanički i algoritamski postupak, nego kao organska forma koja raste i mijenja se u skladu s okolnosnim utjecajima.²⁰² Uobičajeno je da se koraci prilagode promatranom djelu, kao što se podrazumijeva i da se sadržaji i aktivnosti pojedinih koraka ponekad isprepliću i preklapaju.

¹⁹⁸ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 397.

¹⁹⁹ Usp. Tom Anderson, »A Structure«, 1988., str. 36.

²⁰⁰ Usp. Terry Barrett, *Interpreting Art*, 2003., str. 85.

²⁰¹ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 398.

²⁰² Usp. Candace Jesse Strout, »Critical Conversations«, 1995., str. 176.

4. Desakralizacija umjetnosti: pretpostavka metode *vođenog promatranja*

Metoda *vođenog promatranja* likovnog djela podrazumijeva ideju prema kojoj je sadržaj učenja samo umjetničko djelo. Stoga je važno osvijestiti što umjetnička djela čini umjetničkim djelima i kojim se kriterijima voditi u njihovu odabiru. Prema Arnheimu, neumjetnik može izraziti sebe, ali samo umjetnik može učiniti opipljivim univerzalni doživljaj i značenje svijeta.²⁰³ Velika umjetnička djela do krajnjih granica ispunjavaju svoju funkciju i služe potrebama čovječanstva u tolikoj mjeri da svatko može uvidjeti i potvrditi značaj koji im zajednica pripisuje.²⁰⁴

Problem današnjice s jedne je strane već spomenuta naviknutost na prepoznavanje koja rađa ravnodušnost, a s druge zamagljivanje konkretnosti umjetničkog djela. Arnheim smatra da se ljudi udaljavaju od umjetnosti zbog kompliciranih umjetničkih razglabanja, pretencioznih estetičkih pojmova i napuhanih riječi. Suprotno tomu: »Umjetnost je najkonkretnija stvar na svijetu, te nema nikakvog opravdanja da se stvara zbrka u glavama ljudi koji žele saznati nešto više o njoj.«²⁰⁵ Riječ je o ideji *desakralizacije* velikih umjetničkih djela i umjetnosti općenito jer je čovjekova prirodna potreba da » [...] želi jasno odrediti ono što vidi i razumjeti zašto vidi ono što vidi.«²⁰⁶ Da bi se ostvarila ideja desakralizacije bez banaliziranja, treba pustiti *malog* čovjeka da promatra i usmjeriti njegov pogled k razumijevanju. Odabir djela za promatranje katkad je potrebno prilagoditi promatraču, posebno kada se radi o djeci i mladima u osjetljivom adolescentskom razdoblju. Kriteriji odabira djela trebali bi biti smislenost i interpretativni potencijal, zanimljivost, privlačnost i značaj za učenika.²⁰⁷

²⁰³ Usp. Rudolf Arnheim, *Umetnost i vizuelno opažanje*, 1987., str. 146.

²⁰⁴ Usp. Rudolf Arnheim, *Novi eseji*, 2008., str. 325.

²⁰⁵ Rudolf Arnheim, *Umetnost i vizuelno opažanje*, 1987., str. 14.

²⁰⁶ Usp. Isto, str. 15.

²⁰⁷ Usp. Stephen M. Dobbs, *Learning In and Through Art*, 2003., str. 4.

5. Metodički aspekti vođenog promatranja

Budući da se uporaba pojma *metode* kao *genusa proximusa* u definiranju *vođenog promatranja* upotrebljava u općeznačenjskom smislu, u ovom se poglavlju govori o didaktički priznatim *nastavnim* metodama koje odgovaraju primjeni metode *vođenog promatranja* u nastavi. Ističući njezinu socijalnu dimenziju, Feldman definira umjetničku kritiku kao *razgovor* o umjetnosti.²⁰⁸ Stoga nije neobično što upravo metoda razgovora najbolje odgovara postupku *vođenog promatranja* na satu Likovne umjetnosti. Metodu razgovora Poljak definira kao način rada u nastavi u obliku dijaloga između nastavnika i učenika, te učenika međusobno.²⁰⁹ Iako se dijalog obično odvija između dviju osoba, u nastavnom se procesu treba omogućiti izmjena učenika na mjestu nastavnikova sugovornika. Također, treba dopustiti učenicima koji pokazuju izrazito razumijevanje određenog fenomena da u određenoj sekvenci postanu vodiči ostalih učenika.²¹⁰ Vrlo je važno kakva se pitanja postavljaju učenicima tijekom dijaloga. Pitanjima postavljenima na višoj razini traže se i kompleksniji odgovori. Pokazalo se da je za stjecanje faktografskog znanja nevažno odigrava li se nastavni proces dijaloški ili izlaganjem nastavnika, dok doseg kritičkog i problemskog mišljenja korelira s ostvarenom razinom diskusije.²¹¹ U nastavi u kojoj se primjenjuje metoda *vođenog promatranja* poželjan je heuristički oblik razgovora. Njime se ostvaruje induktivni proces kroz koji učenici sami, polazeći od pojedinačnih zapažanja, dolaze do općih zaključaka.²¹² Na taj se način razvija sposobnost logičkog mišljenja te se oblikuju originalnije i postojanije spoznajne cjeline.²¹³ Tijekom koraka *osobne interpretacije* i *donošnja informiranog suda* moguće je primijeniti i slobodan oblik razgovora. Takav oblik podrazumijeva osvjetljavanje problema s više strana, iznošenje argumenata i protuargumenata, komparaciju s analognim primjerima, formuliranje novih hipoteza i sl.²¹⁴ Konverzacijski model nastave nužan je za ostvarenje organskog procesa umjetničke kritike čija je vrijednost ravnopravno dijeljenje misli i osjećaja s ciljem razumijevanja višestrukih oblika u kojima se pojavljuje značenje u umjetnosti, kao i u životu općenito.²¹⁵ Geahigan međutim upozorava da se kritičko istraživanje umjetnosti u nastavi ne može jednostavno poistovjetiti s

²⁰⁸ Usp. Edmund Burke Feldman, *Varieties of Visual Experience*, 1972., str. 613.

²⁰⁹ Usp. Vladimir Poljak, *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga, 1980. [2. prerađeno izdanje; prvo izdanje 1950.], str. 99.

²¹⁰ Usp. Per Johansen, »Teaching Aesthetic Discerning«, 1982., str. 11.

²¹¹ Usp. Karen A. Hamblen, »An Art Criticism Questioning Strategy«, 1984., str. 45.

²¹² Usp. Vladimir Poljak, *Didaktika*, 1980., str. 103.

²¹³ Usp. Vladimir Jurić, *Metoda razgovora u nastavi*, Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Pedagoško-književni zbor, savez pedagoških društava SR Hrvatske, 1979., str. 64.

²¹⁴ Usp. Vladimir Poljak, *Didaktika*, Zagreb, 1980, str. 104.

²¹⁵ Usp. Candace Jesse Strout, »Critical Conversations«, 1995., str. 176.

razgovorom ili pisanjem o umjetnosti.²¹⁶ Potrebno je osmišljanje različitih aktivnosti kao što su konfrontiranje mišljenja, uspoređivanje umjetničkih djela i učeničko istraživanje, a poželjno je i nastavnikovo poučavanje o relevantnim konceptima poput stila i žanra.²¹⁷ Iz potonjega proizlazi da niti monološka nastavna metoda, karakteristična za ozloglašenu frontalnu nastavu, nije u potpunosti isključena iz procesa *vođenog promatranja*.

Koraci *vođenog promatranja*, kao i slični stupnjevi metoda kritičkog pristupa umjetničkom djelu u nastavi, daju samo osnovnu strukturu unutar koje nastavnik treba osmisliti načine i aktivnosti kojima će voditi učenike ka konačnom razumijevanju i evaluaciji djela. Iako iz same dijalektičke prirode umjetničke kritike proizlazi struktura pitanja i odgovora, dijalog se može uspostavljati, poticati i održavati uključivanjem čitavog niza metoda. Korištenje različitih metoda dinamizira se proces učenja, ali važno je da njihovo izmjenjivanje nije slučajno ili formalno, već osmišljeno i svrhovito.²¹⁸

Status učitelja u metodi *vođenog promatranja* odgovara ulozi vodiča-usmjeravatelja, što je u skladu s tendencijom »nove škole« k vraćanju učenika u središte nastavnog interesa.²¹⁹ U *Nacionalnom kurikulumu nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost – prijedlog* (2016) učiteljeva se uloga opisuje kao uloga medijatora koji jasno izražava ciljeve, potiče učenike na samostalnost i daje im strukturirana uputstva za sudjelovanje u procesu.²²⁰

Metoda *vođenog promatranja* ima obilježja *učenja putem otkrivanja* čije začetke nalazimo u okvirima reformne pedagogije početkom dvadesetog stoljeća. Značajke *otkrivajućeg učenja* koje *vođeno promatranje* podrazumijeva jesu učenikova samodjelatnost i neposredno iskustvo s kulturnim dobrima.²²¹ Također, usvajanje koraka *vođenog promatranja* u skladu je s idejom tzv. planskog obučavanja, tj. djelovanja na učenikovo usvajanje same tehnike rada.²²² Otkrivački tip nastave često se suprotstavlja predavačkom tipu, no metoda *vođenog promatranja* omogućava kombiniranje njihovih obilježja i metoda. Istraživanja su pokazala da se upravo takvim, prijelaznim oblicima nastave postiže najveći uspjeh.²²³

²¹⁶ Usp. George Geahigan, »Critical Inquiry: Understanding the Concept and Applying It in the Classroom«, u: *Art Education* 51 (5), 1998., str. 1 –16, 14.

²¹⁷ Usp. Isto, str. 14.

²¹⁸ Usp. Vladimir Poljak, *Didaktika*, 1980., str. 111.

²¹⁹ Usp. Pavao Skok, *Učenik u suvremenoj nastavi: jučer, danas, sutra*, Lučko: Pedagoški servis, 1997., str. 28.

²²⁰ Usp. *Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost – prijedlog*, 2016., (pregledano 29. lipnja 2017.), str. 87., <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Likovna-kultura-i-Likovna-umjetnost.pdf>

²²¹ Usp. Ewald Terhart, *Metode poučavanja i učenja: Uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*, Zagreb: Educa, 2001., str. 161.

²²² Usp. Isto, str. 158.

²²³ Usp. Isto, str. 161.

6. Kognitivna i afektivna dimenzija vođenog promatranja

U Engleskoj i Americi pod pojmom aprecijacije podrazumijeva se sposobnost koja uključuje afektivne i kognitivne elemente.²²⁴ Jedna od temeljnih ideja pristupa *vođenog promatranja* unutar saskatchewanaskog kurikulumu jest upravo objedinjavanje emocionalne, asocijativne i intelektualne razine doživljavanja umjetničkog djela. Pritom, emocionalna i asocijativna reakcija podrazumijevaju osjećaje, odnosno osobne ili kulturno uvjetovane asocijacije koje se javljaju tijekom promatranja određenog umjetničkog djela, dok intelektualna razina reagiranja predstavlja doživljaj umjetničkog djela koji se oblikuje nakon njegove formalne analize i interpretacije.²²⁵ Prisutnost afektivne dimenzije u postupku *vođenog promatranja* omogućava da se u procesu vrednovanja učeničkih postignuća ne uzimaju u obzir samo uobičajeni kognitivni ishodi, već i oni afektivni. Elementi ocjenjivanja koji se u *Nacionalnom kurikulumu nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost – prijedlog* navode za domenu *Doživljaj i kritički stav* jesu:

»primjena likovnog jezika u analizi, sposobnost odabira adekvatnih vrsta/djelova analize, izražavanje vlastitog kritičkog stava i argumentirano iznošenje mišljenja, vještina vrednovanja umjetničkoga djela, predlaganje vlastitih rješenja.«²²⁶

U oblikovanja i procjeni stupnja učenikove usvojenosti ishoda poučavanja unutar metode *vođenog promatranja* od velike će pomoći biti Bloomova taksonomija ishoda poučavanja jer podrazumijeva i kognitivnu i afektivnu dimenziju ljudske osobnosti. Riječ je o klasifikaciji ishoda poučavanja unutar kognitivne, afektivne i psihomotorne domene ljudskog razvoja s ciljem omogućavanja preciznijeg određivanja odgojno-obrazovnih ciljeva, olakšavanja planiranja aktivnosti učenja i pomoći pri evaluaciji.²²⁷

6.1. Kognitivna dimenzija vođenog promatranja

Uvođenje kritičke prosudbe među metode poučavanja umjetnosti predstavlja još jedan korak u učvršćivanju umjetnosti u kognitivnoj sferi. Smatra se da poučavanju likovne umjetnosti kroz metodu kritičkog istraživanja umjetničkog djela nema utjecaja samo na učinkovitije učenje o umjetnosti, već i na ostvarenje općih obrazovnih zahtjeva razvijanja intelektualnih i logičkih

²²⁴ Usp. Vedrana Spajić, *Vrednovanje likovnog djela*, 1989., str. 32.

²²⁵ Usp. *Arts Education*, 1996., str. 387.

²²⁶ *Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost – prijedlog*, 2016., str. 92. (pregledano 29.6.2017.), <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Likovna-kultura-i-Likovna-umjetnost.pdf>

²²⁷ Usp. Benjamin S. Bloom, *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva, knjiga I: kognitivno područje*, Beograd: Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, 1970., str. 10. i 13.

operacija mišljenja.²²⁸ U kontekstu modernog školstva, govori se o potrebi razvijanja kritičkog mišljenja i sposobnosti produktivnog rješavanja problema. Učenje neovisnog prosuđivanja i kritičke refleksije smatra se najvažnijim ciljem poučavanja u modernom, demokratskom društvu.²²⁹ Mnogi autori ističu da upravo kritičko ispitivanje umjetničkih djela ima veliku ulogu u unaprjeđivanju spomenutih vještina.²³⁰ Istraživanje je pokazalo da učenici koji su poučavani metodom kritičkog pristupa umjetničkom djelu postižu značajno bolje rezultate na testovima kritičkog mišljenja od onih koji nisu poučavani na taj način.²³¹

Kritičko mišljenje jest kognitivni proces višeg reda koji podrazumijeva složene aktivnosti uma kao što su pretpostavljanje, vrednovanje, sintetiziranje i dokazivanje.²³² Osim što su sve te aktivnosti sastavni dio *vođenog promatranja* kao metode umjetničke kritike prilagođene poučavanju, procesi mišljenja višeg reda sadržani su i u samom načinu na koji se metoda ostvaruje. Aktiviranju složenih procesa mišljenja, naime, pridonosi i nastavnikovo oblikovanje pitanja otvorenog tipa te razmjena ideja među učenicima koja omogućava povezivanje novih spoznaja s postojećima.²³³ Nadalje, *vođeno promatranje* zadovoljava i druge kriterije kojima se ispunjava zahtjev za razvijanjem kritičkog mišljenja u nastavnom procesu. Prema A. Housen neki od tih kriterija su učenikov spontani angažman i aktivno sudjelovanje u misaonom procesu, podupiranje učenika u izgradnji značenja na nov način, inzistiranje na argumentiranom izlaganju mišljenja i sl.²³⁴

Više je razloga zbog kojih upravo umjetnost ima kapacitet za unaprjeđivanje složenih kognitivnih aktivnosti. Kao jedno od temeljnih obilježja umjetnosti koje omogućava ostvarenje napretka u razmišljanju, Perkins navodi *senzornu usidrenost*. Riječ je o vrlo jednostavnoj činjenici da kognitivni procesi koje umjetnost omogućava, poput analitičkog mišljenja, testiranja hipoteza i verbalnog rezoniranja ne proizlaze iz apstraktnog sustava, već iz fizičkog objekta umjetničkog djela, što omogućavaju veći stupanj fokusiranja.²³⁵ Fizička prisutnosti umjetničkog objekta omogućava da mu se neprestano vraćamo provjeravajući svoja razmišljanja i tragajući za

²²⁸ Usp. Robert D. Clements, »The Inductive Method«, 1979., str. 77.

²²⁹ Usp. Tom Anderson, »The Content of Art Criticism«, u: *Art Education* 44 (1), 1991., str. 16–24, 20.

²³⁰ Npr. Anderson (1991), Strout (1995); Lampert (2006 a; 2006 b); Subramaniam, Hanafi i Putih (2016)

²³¹ Usp. Nancy Lampert, »Critical Thinking Dispositions as an Outcome of Art Education«, u: *Studies in Art Education* 47 (3), 2006., str. 215–228.

²³² Usp. Abigail Housen, *Methods for Assessing Transfer from an Art-Viewing Program*, rad predstavljen na godišnjem susretu American Educational Research Association, Seattle, WA: <https://eric.ed.gov/?id=ED457186> (pregledano 3.lipnja 2017.), str. 6.

²³³ Usp. Nancy Lampert, »Enhancing Critical Thinking with Aesthetic, Critical, and Creative Inquiry«, u: *Art Education* 59 (5), 2006., str. 46–50, 47.

²³⁴ Usp. Abigail Housen, *Methods for Assessing Transfer*, str. 7–8.

²³⁵ Usp. David N. Perkins, *The Intelligent Eye*, 1994., str. 5.

argumentima.²³⁶ Slično obilježje ističe i A. Housen govoreći o *dostupnosti umjetnosti* za svakog promatrača.²³⁷ Uz to, Housen navodi još i obilježje *višesmislenosti* koja poziva na spekulaciju, *uvjerljivosti* odnosno sposobnosti umjetničkog djela da zaokupi pažnju, *slojevitosti*, odnosno mogućnosti postepenog otkrivanja te *univerzalnosti* tema koje umjetnost podastire.²³⁸ No sve te prednosti umjetnosti mogu djelovati tek ako se u njezinu poučavanju primijene metode poput *vođenog promatranja*, koje ih znaju iskoristiti.

6.2. Vrednovanje učeničkih postignuća u kognitivnoj sferi *vođenog promatranja*

Kognitivna domena Bloomove taksonomije podrazumijeva ishode koji zahtijevaju aktivnosti prisjećanja i reproduciranja naučenog te sposobnost rješavanja intelektualnih zadataka.²³⁹

Podudarnost između Bloomovih taksonomskih razina kognitivne dimenzije i postupka umjetničke kritike krije se u sličnosti njihove strukture, odnosno uzorka koji podrazumijeva kretanje od činjeničnih i doslovnih informacija prema problemskim i analitičkim procesima ka konačnoj evaluaciji.²⁴⁰ Hijerarhijsko uređenje Bloomove taksonomije podrazumijeva da svaka kategorija na neki način uključuje sve one koje su joj prethodile.²⁴¹ Slično je i u metodi *vođenog promatranja*: novi korak nije moguć ako prethodni nije uspješno izvršen. No hijerarhija kognitivnih razina Bloomove taksonomije nije u potpunosti podudarna s hijerarhijom koraka *vođenog promatranja*, nego su različite kognitivne razine prisutne u različitim stupnjevima procesa *vođenog promatranja*. Niže razine *Znanja* i *Razumijevanja* pojavljuju se, primjerice, prilikom korištenja terminologije unutar koraka *opisa* ili shvaćanja odnosa u postupku *analize*, no ishode tih razina susretat ćemo i na višim koracima *vođenog promatranja*.²⁴² Važno je napomenuti da se metodom *vođenog promatranja* mogu provjeriti i više razine kognitivne domene koje se u tradicionalnom školskom ispitivanju i testiranju rijetko pojavljuju. Tako je razina *Sinteze* prisutna u sposobnosti formuliranja hipoteza utemeljenih na analizi odgovarajućih faktora tijekom koraka *osobne interpretacije* ili pak u sposobnosti modificiranja hipoteze u skladu s novim faktorima tijekom koraka *donošenja informiranog suda*.²⁴³ Posljednja,

²³⁶ Usp. David N. Perkins, *The Intelligent Eye*, 1994., str. 5.

²³⁷ Usp. Abigail Housen, *Methods for Assessing Transfer*, str. 26.

²³⁸ Usp. Isto, str. 26.

²³⁹ Usp. David R. Krathwol, Benjamin S. Bloom i Bertram B. Masia, *Taxonomy of educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain*, New York: David McKay Company, Inc., 1964., str. 6.

²⁴⁰ Usp. Karen A. Hamblen, »An Art Criticism Questioning Strategy«, 1984., str. 46.

²⁴¹ Usp. Benjamin S. Bloom, *Taksonomija ili klasifikacija*, 1970., str. 88.

²⁴² Za razine *Znanje* i *Razumijevanje* te njihove podrazine i primjere ishoda vidi u: Isto, str. 49–87.

²⁴³ Za razinu *Sinteze* vidi u: Isto, str. 114–130.

evaluacijska razina (*Evaluacija*) Bloomove taksonomije podrazumijeva samo ona prosuđivanja koja proizlaze iz jasnih kriterija i kao takva odgovara posljednjem koraku *vođenog promatranja* koji se također strogo razlikuje od pukog utiska koraka *prvog dojma*.²⁴⁴ *Evaluacija* se unutar Bloomove taksonomije definira kao prosuđivanje vrijednosti različitih ideja, rješenja, itd. u odnosu prema određenoj svrsi.²⁴⁵ U umjetnosti je teško govoriti o svrsi, ali zato se može govoriti o procjeni efektivnosti načina na koji umjetnost izražava određene ideje. Takva bi procjena odgovarala tzv. evaluaciji prema unutarnjim kriterijima koja unutar Bloomove taksonomije podrazumijeva ispitivanje kategorija kao što su dosljednost ili točnost, pri čemu dosljednost i točnost u umjetnosti možemo shvatiti kao ona obilježja umjetničkog djela koja doprinose ostvarenju odgovarajućeg učinka na promatrača. Evaluacija prema vanjskim vrijednostima u vrednovanju umjetnosti mogla bi se ostvariti kroz uspoređivanje nekog djela s najvišim dostignućima područja kojemu ono pripada.²⁴⁶

6.3. Afektivna dimenzija vođenog promatranja

Osim što utječe na razvoj kognitivnih sposobnosti, kritičko pristupanje umjetnosti zadovoljava i potrebu za afektivnim odgovaranjem na podražaj umjetničkog djela. Umjetnička kritika kao metoda poučavanja omogućava direktno iskustvo umjetničkog djela kroz koje učenici istražuju, razvijaju i izražavaju svoje osjećaje.²⁴⁷ *Vođeno promatranje* uključuje afektivnu dimenziju na dvjema razinama. Prva je razina emocionalnog reagiranja, koju metoda *vođenog promatranja* ostvaruje poštivanjem prirodnog efekta prvog dojma kojim se stvara emocionalni temelj za daljnje razumijevanje i učenje. Druga je razina šireg afektivnog područja koja se u *vođenom promatranju* zadovoljava kroz opće odgojno-obrazovne ciljeve usmjerene prema preispitivanju i izgrađivanju vrijednosti, stavova i uvjerenja. Uključivanjem osobne dimenzije u proces promatranja nastoji se probuditi urođeni interes promatrača i tako ostvariti učenje koje nije udaljeno niti od svrhe umjetničkog djela, niti od promatračeva prirodnog interesa.

6.4. Vrednovanje učeničkih postignuća u afektivnoj sferi vođenog promatranja

Istraživačko učenje i učenje kroz razgovor koje zahtijeva metoda *vođenog promatranja* ne mogu se ostvariti ukoliko ne postoji učenikovo opredjeljenje za suradnju i određen stupanj pozitivnog angažmana. Stoga se vrednovanje učeničkog rada dijelom može temeljiti na stupnju

²⁴⁴ Usp. Benjamin S. Bloom, *Taksonomija ili klasifikacija*, 1970., str. 131.

²⁴⁵ Usp. Isto, str. 131.

²⁴⁶ Usp. Isto, str. 131.

²⁴⁷ Usp. Tom Anderson, »The Content«, 1991., str. 24.

učenikove spremnosti na suradnju.²⁴⁸ Razine Bloomove taksonomije afektivne dimenzije klasificiraju učenikova ponašanja prema stupnjevima reagiranja na neki fenomen od pukog osvješćivanja i pridavanja pažnje prema internalizaciji vrijednosti i njihovu konačnu oblikovanju u konzistentni sustav.

Za razliku od razina kognitivne domene, razine afektivne domene u potpunosti su podudarne s hijerarhijom koraka *vođenog promatranja*.²⁴⁹ Prvi stupanj *vođenog promatranja* umjetničkog djela (*priprema*) odgovara razini *Primanja* Bloomove taksonomije.

Primanje podrazumijeva osvješćivanje učenika o postojanju nekog fenomena, usmjeravanja njegove pažnje prema fenomenu i ostvarivanje njegove spremnosti na sudjelovanje.²⁵⁰ Upravo ti ciljevi odgovaraju procesu *pripreme* u kojoj se nastoje osigurati temeljni fizički i psihološki preduvjeti za izvedbu narednih koraka.

Sljedeća taksonomska razina jest *Reakcija*. Ona podrazumijeva razvoj učenikove pažnje prema aktivnom reagiranju, odnosno povećanje njegova kapaciteta za voljno sudjelovanje.²⁵¹ Unutar tijeka *vođenog promatranja* riječ je o koraku *prvog dojma* u kojemu učenikova inicijalna reakcija postaje dokaz njegova pristanka na suradnju.

Razina *Vrednovanja* u Bloomovoj taksonomiji dosegnuta je kada učenikovo ponašanje pokazuje ne samo spremnost na oblikovanje uvjerenja, nego i zalaganje prema njegovu daljnjem izgrađivanju, širenju i razvijanju.²⁵² Kako bi oblikovao svoje uvjerenje, učenik se okreće daljnjem propitivanju i istraživanju, što se u procesu *vođenog promatranja* ostvaruje u koracima *opisa, analize i osobne interpretacije*.

Tijekom procesa propitivanja i istraživanja, učenik je formirao različite vrijednosti pa se pojavljuje potreba za njihovim usustavljanjem. Stoga na razini *Organiziranja vrijednosti* učenik procesima analiziranja i diferenciranja pokušava izgraditi harmoničan i koherentan kompleks vrijednosti.²⁵³ Prilikom procesa organiziranja sistema vrijednosti unutar procesa *vođenog promatranja* učeniku pomaže, ne samo usporedba s već internaliziranim vrijednostima, već i s onima koje pronalazi tijekom koraka *prikupljanja pozadinskih podataka*. Unutar toga koraka učenici istražuju vrijednosne sisteme vremena u kojemu je umjetničko djelo nastalo te se

²⁴⁸ Usp. Karen A. Hamblen, »An Art Criticism Questioning Strategy«, 1984., str. 44.

²⁴⁹ Usporedba razina *vođenoga promatranja* i afektivnoga područja Bloomove taksonomije istaknuta je u okviru obaveznoga kolegija Metodika nastave povijesti umjetnosti na diplomskome studiju Odsjeka za povijesti umjetnosti (nastavnički smjer, ak. god. 2015./2016.) Filozofskoga fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

²⁵⁰ Usp. David R. Krathwol, Benjamin S. Bloom i Bertram B. Masia, *Taxonomy of educational Objectives*, 1964., str. 176.

²⁵¹ Usp. Isto, str. 124.

²⁵² Usp. Isto, str. 145.

²⁵³ Usp. Isto, str. 155.

susreću s različitim stajalištima kritičara, što utječe na preispitivanje njihova vlastita sustava uvjerenja i stavova.

Konačna hijerarhizacija i organizacija vrijednosti odgovara stupnju *Usvajanja vrijednosti*.²⁵⁴ Unutar procesa vođenog promatranja, riječ je o koraku *donošenja informiranog suda*. Vrijednosti na kojima je utemeljen učenikov konačni sud procesom pounutrašnjivanja postaju dio sustava vrijednosti. Dugoročne posljedice usvajanja vrijednosti i uvjerenja očitovat će se u konzistentnosti učenikova ponašanja koje će proizlaziti iz životne filozofije koja je na njima utemeljena.²⁵⁵

7. Mjesto vođenog promatranja u poučavanju Likovne umjetnosti

U skladu sa shvaćanjem uloge umjetničkog obrazovanja u zapadnoj kulturi prve polovice dvadesetog stoljeća, nastava Likovne umjetnosti i u hrvatskim je srednjim školama podrazumijevala satove slikanja i crtanja.²⁵⁶ Predmet pod nazivom *Povijest umjetnosti* poučavao se samo u klasičnim gimnazijama.²⁵⁷ No šezdesetih godina dolazi do prijelaza s praktičnog umjetničkog stvaralašva u nastavi Likovne umjetnosti k povijesnoteorijskom pristupu poučavanja.²⁵⁸ Reforma se temeljila na jedinstvenom gimnazijskom planu i programu za poučavanje Likovne umjetnosti profesora Milana Preloga (Osijek, 1919. – Zagreb, 1988.).²⁵⁹ Koliko je poznato, bio je to prvi program u Europi koji se temeljio na poučavanju pristupa umjetničkom djelu.²⁶⁰ Za primjenu novog plana i konačno utemeljenje obaveznog predmeta *Likovna umjetnost* zaslužna je profesorica Jadranka Damjanov (1934., Subotica – 2016., Zagreb).²⁶¹ Krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina u njezinu autorstvu izlaze i prvi srednjoškolski udžbenici sa svrhom poučavanja i učenja novog predmeta.²⁶² Unatoč skepsi nekih stručnjaka o »umrtvljujućem« djelovanju teorije u umjetničkom obrazovanju, iz iskaza učenika u školskom godišnjaku *Umjetnost i mi* te časopisu *Telegram* iščitava se oduševljenje novim načinom poučavanja.²⁶³ Učenici ističu kako ih povijest umjetnosti uči gledanju, a ono im

²⁵⁴ Usp. David R. Krathwol, Benjamin S. Bloom i Bertram B. Masia, *Taxonomy of educational Objectives*, 1964., str. 184.

²⁵⁵ Usp. Isto, str. 159. i 184.

²⁵⁶ Usp. Marko Tokić, »Metodika Jadranke Damjanov«, 2016., str. 7.

²⁵⁷ Usp. Jadranka Damjanov, »Prošlost, sadašnjost i budućnost«, 2004., str. 343.

²⁵⁸ Usp. Marko Tokić, »Metodika Jadranke Damjanov«, 2016., str. 7–8.

²⁵⁹ Usp. Isto, str. 8.

²⁶⁰ Usp. Jadranka Damjanov, »Prošlost, sadašnjost i budućnost«, 2004., str. 345.

²⁶¹ Usp. Josipa Alviž, »Ad honorem et in memoriam Jadranka Damjanov«, u: *Kvartal: kronika povijesti umjetnosti u Hrvatskoj* 13 (1-2), 2016., str. 8–93, 85.

²⁶² Usp. Isto, str. 87.

²⁶³ Usp. Marko Tokić, »Metodika Jadranke«, 2016., str. 8.

omogućava da dožive i razumiju.²⁶⁴ Poučavanje kakvo je ostvarivala i zagovarala prof. Damjanov nije se temeljilo na pozitivističkom usvajanju činjenica o povijesti i teoriji umjetnosti, već na razumijevanju samim gledanjem, tj. osvješćivanju i razvijanju opažanja.²⁶⁵ Umjesto tradicionalnih metodičkih paradigmi usvajanja znanja, Damjanov se zalagala za metodu *igre*.²⁶⁶ Stoga je primjenjivala radionički tip nastave te različite tipove vizualnih vježbi i zagonetki koje su postale dostupne putem internetske stranice *Metodičke sintagme i paradigme* u suradnji s grupom nastavnika *Avangarda*.²⁶⁷ U okviru velike reforme školstva 1974. godine, Damjanov izrađuje i *Osnovu* za nastavu Likovne umjetnosti unutar *Osnove nastavnog plana i programa za srednjoškolsko obrazovanje u SR Hrvatskoj*. Zadaće nastave likovne umjetnosti prema *Osnovi* jesu: upoznati učenike s likovnom problematikom i najznačajnijim likovnim ostvarenjima pojedinih razdoblja, razviti osjetljivosti za likovna ostvarenja te kriterije za vrednovanje umjetničkih djela.²⁶⁸ Nastavni program podrazumijeva tročlanu artikulaciju: Pristup likovnom djelu (učenje općih pojmova vezanih uz teme, tehnike i formalne elemente), Povijesni pregled (umjetnost od prapovijesti do dvadesetog stoljeća) i Modernu umjetnost (moderne tendencije u arhitekturi, slikarstvu, skulpturi te dizajn).²⁶⁹ Podjela na opće sadržaje vezane uz osnovnu terminologiju i alate za analizu umjetničkog djela te povijesnoumjetnički pregled zadržava se i u planu i programu za predmet Likovna umjetnost koji izlazi 1994. godine, a zakonski je temelj izvođenja nastave Likovne umjetnosti do danas.²⁷⁰ Iako *Program* ne propisuje metode rada, niti redoslijed izlaganja nastavnih jedinica, uvjetom prema kojemu se treba, unutar zadane satnice, izvesti čitav njegov sadržaj, zapravo daje vrlo malo slobode nastavniku. I dok u američkim školama, na poticaj promjena koje je iniciralo Nacionalno udruženje umjetničkog odgoja (engl. *National Art Education Association*) još od šezdesetih godina, povijest umjetnost predstavlja tek jednu domenu poučavanja uz umjetničku praksu i aprecijaciju umjetničkog djela, u Hrvatskoj ona ostaje jedino područje poučavanja u srednjoškolskom obrazovanju.²⁷¹ Područje kreativnog stvaranja (umjetničke prakse) ostvaruje se na osnovnoškolskoj razini, no područje kritike nikada nije uključeno kao legitiman dio umjetničkog obrazovanja u Hrvatskoj. Među zadacima *Osnove nastavnog plana i programa likovne umjetnosti za srednjoškolsko obrazovanje* pronalazimo

²⁶⁴ Usp. Josipa Alviž, »Ad honorem et in memoriam«, 2016., str. 86.

²⁶⁵ Usp. Marko Tokić, »Metodika Jadranke Damjanov«, 2016., str. 11.

²⁶⁶ Usp. Isto, str. 9.

²⁶⁷ Usp. Josipa Alviž, »Ad honorem et in memoriam«, 2016., str. 89.

²⁶⁸ Usp. Ante Marjanović (ur.), *Osnove nastavnog plana i programa za srednjoškolsko obrazovanje u SR Hrvatskoj*,

Zagreb: Školska knjiga, 1974., str. 61.

²⁶⁹ Usp. Isto, str. 61–62.

²⁷⁰ Riječ je o dokumentu *Nastavni program za predmet Likovna umjetnost*, Zagreb: Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete, 1994.

²⁷¹ Usp. Vedrana Spajić, *Vrednovanje likovnog djela*, 1989., str. 35.

zadaću razvoja kriterija vrednovanja, no u zakonski donesenom programu iz 1994. nema naznaka zastupanja kritičkog odnosa spram umjetničkog djela u nastavi. Prvi korak k promjeni u sustavu obrazovnog procesa u Hrvatskoj bila je pojava Nacionalnog okvirnog kurikuluma 2011. godine. Elementi uvođenja kritičkog pristupa u srednjoškolskoj nastavi Likovne umjetnosti vidljivi su u ishodima objedinjenima pod cjelinom *Razumijevanje i vrednovanje umjetničkog stvaralaštva i aktivnosti*, pri čemu je kritička dimenzija posebno izražena u prvim dvama ishodima prema kojima će učenici:

- » - moći analizirati i ocijeniti sadržaje umjetničkih iskaza te načine kako su predstavljeni, izvedeni i prihvaćeni
- izraziti, usmeno ili pisano, svoje mišljenje o umjetničkim ostvarenjima i aktivnostima koje su doživjeli ili su sudjelovali u njihovu oblikovanju.«²⁷²

Budući da većina ideja Nacionalnog okvirnog kurikuluma u praksi nije zaživjela (barem na području poučavanja Likovne umjetnosti), tendencija k promjeni pokrenuta je Cjelovitom kurikularnom reformom (zap. 2015) na čiju se primjenu još uvijek čeka. Među važnim dokumentima koje je prijedlog kurikularne reforme iznjedrio jesu i prijedlozi predmetnih kurikuluma među kojima je *Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost – prijedlog* (2016).

Organizacija predmetnog kurikuluma Likovne kulture i Likovne umjetnosti podrazumijeva tročlanu podjelu poučavanja po uzoru na suvremenu američku i europsku praksu. Riječ je o domenama *Stvaralaštvo i produktivnost*, *Doživljaj i kritički stav* te *Umjetnost u kontekstu*. Izdvajamo dio opisa domene *Doživljaj i kritički stav* koji ističe uključivanje i važnost kritičkog odnosa u interakciji s umjetnošću:

- »Učenici istražuju interaktivne procese između publike, autora i djela čime se doprinosi razumijevanju uloge promatrača kao suoblikovatelja značenja likovnoga djela doživljajem i kritičkim stavom. Razvijaju argumentirani stav o likovnim djelima, vizualnoj okolini, likovnome stvaralaštvu i kulturnoj baštini, što je temelj oblikovanja vrijednosnih prosudbi.«²⁷³

²⁷² Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2011., str. 167.

http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (pregledano 29. lipnja 2017.)

²⁷³ Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost – prijedlog, 2016., str. 6., <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Likovna-kultura-i-Likovna-umjetnost.pdf> (pregledano 29. lipnja. 2017.)

Ciljevi analize likovnog djela jesu odgajanje opažaja i razvoj kritičkog mišljenja, što se ostvaruje procesom istraživačkog gledanja u kojemu je učiteljeva uloga vođenje učenika kroz proces gledanja.²⁷⁴ Stoga je preporuka za ostvarenje ishoda učenja u domeni *Doživljaj i kritički stav* upravo *vođeno promatranje* likovnog djela strukturirano kroz šest koraka.²⁷⁵ U odnosu na proces vođenja koji se opisuje unutar kanadskog kurikulumu, proces koji se predlaže u hrvatskom kurikulumu izostavlja korak pripreme i navodi nešto drugačije nazive pojedinih koraka (npr. *kontekstualizacija* umjesto *prikupljanje pozadinskih informacija*), ali u smislu i logici strukture ostaje isti.

Ukoliko se kurikularna reforma uspije ostvariti, metoda *vođenog promatranja* dobit će priliku za primjenu u hrvatskim školama. Sve do tada njezino je primjenjivanje, uz pretpostavku vještine i kreativnosti nastavnika, moguće tek u pojedinim elementima i dijelovima jer okvir postojećeg programa ne omogućava posvećivanje vremena kritičkom i refleksivnom pristupu umjetničkom djelu.

²⁷⁴ Usp. Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost – prijedlog, 2016., str. 61., <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Likovna-kultura-i-Likovna-umjetnost.pdf> (pregledano 29. lipnja. 2017.).

²⁷⁵ Za slijed i opis koraka vidi: Isto, str. 61–62.

Zaključak

U radu je predstavljen postupak *vođenog promatranja* likovnog djela kao metoda u nastavi predmeta Likovna umjetnost. Vrijednost *vođenog promatranja* kao metode u učenju i poučavanju Likovne umjetnosti proizlazi iz njegovih obilježja kojima odgovara na potrebe obrazovanja u suvremenom svijetu.

Već je dvadeseto stoljeće prepoznato kao vizualno doba, no priroda današnje vizualnosti često je kaotična i banalna, što suvremenog čovjeka čini površnim i mehaničkim upijačem vizualnih utisaka.²⁷⁶ Isti površan pristup suvremeni pojedinac primjenjuje i u promatranju umjetnosti, zbog čega ona za njega (p)ostaje nerazumljiva, čudna ili dosadna. Stoga se osjetilnost današnjeg čovjeka ne može njegovati usput, nego svjesno, a važnu ulogu u tome ima upravo umjetničko obrazovanje.²⁷⁷ No, ono neće pridobiti interes pojedinca ukoliko svoje ciljeve gradi izvan njega i izvan umjetničkog djela kao komunikacijskog objekta. Temelji *vođenog promatranja* upravo su umjetničko djelo i njegov promatrač, odnosno njihova interakcija. Da bi se ona ostvarila potrebno je uspostaviti pogled promatrača koji nije letimičan, automatski i površan, već strpljiv, svjestan i prodiruć. Koraci *pripreme, prvog dojma, opisa*, pa čak i *analize* stoga su usmjereni k ostvarenju pomne promatračke djelatnosti s ciljem nadvladavanja ograničavajućeg djelovanja nestrpljenja i brzopletnosti na ljudsko mišljenje.

Uz osviješten, misleći pogled, u suvremenom je okruženju važna i sposobnost kritičke refleksije. Moderno obrazovanje prepoznaje tu potrebu i stoga se okreće od razvijanja sposobnosti usvajanja činjenica k sposobnostima njihova kritičkog prosuđivanja. Kritička je dimenzija u *vođenom promatranju* prisutna na dvjema razinama. Prva razina jest korak konačne prosudbe, a druga je sadržana unutar same strukture procesa tijekom kojeg se traži logično promišljanje i izvođenje zaključaka, što su preduvjeti ostvarenja sposobnosti kritičke prosudbe.

Metoda *vođenog promatranja* naglašava važnost uključivanja osobne dimenzije promatrača tijekom procesa interakcije s umjetničkim djelom, pri čemu osobna dimenzija podrazumijeva emocije, stavove i prethodna iskustva promatrača. Na taj se način budi prirodni interes promatrača i ostvaruje relevantnost sadržaja učenja za pojedinca. Istraživanje i učenje informacija vezanih uz umjetničko djelo nije više samo sebi svrhom, već proizlazi iz potrebe za razjašnjavanjem sadržaja umjetničkog djela, svrhe njegova postojanja i otkrivanje uzroka efekta koji ima na promatrača. Iz svega navedenog proizlazi da su kognitivna i afektivna sfera ljudske prirode unutar *vođenog promatranja* čvrsto povezane, baš kao i u stvarnom životu.

²⁷⁶ Usp. Jadranka Damjanov, *Vizualni jezik*, 1991., str. 199.

²⁷⁷ Isto, str. 49.

Literatura

Knjige

Addiss, S. i Erickson, M. (1993). *Art History and Education*, Urbana i Chicago: University of Illinois Press.

Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi Liber.

Arnheim, R. (1987). *Umetnost i vizuelno opažanje: psihologija stvaralačkog gledanja – Nova verzija*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.

Arnheim, R. (2008). *Novi eseji o psihologiji umjetnosti*, Zagreb: Matica hrvatska.

Barrett, T. (2003). *Interpreting Art: Reflecting, Wondering, and Responding*, New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Bates Lowry (1965). *The Visual Experience: An Introduction to Art*, New York: Harry N. Abrams, Inc.

Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetic and Psychobiology*, New York: Meredith Corporation.

Bloom, B. S. (1970). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva, knjiga I: kognitivno područje*, Beograd: Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.

Buswell, G. T. (1935). *How People Look at Pictures: A Study of the Psychology of Perception in Art*, Chicago: The University of Chicago Press.

Csikszentmihalyi, M. i Robinson, R. E. (1990). *The Art of Seeing: An Interpretation of Aesthetic Encounter*, Los Angeles: Paul Getty Trust.

Damjanov, J. (1991). *Vizualni jezik i likovna umjetnost: uvod u likovno obrazovanje*, Zagreb: Školska knjiga.

Damjanov, J. (1996). *Pogled i slika/Eye movements and pictures*, Zagreb: Hermes.

Dobbs, S. M. (2003). *Learning In and Through Art: A Guide to Discipline-based Art Education*, Los Angeles: Getty Publications.

Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*, New York: Teachers College Press.

Gibson, J. J. (1950). *The Perception of the Visual World*, Cambridge: The Riverside Press, Massachusetts.

Gombrich, E. H. (1982). *The Image and the Eye: Further Studies in the Psychology of Pictorial Representation*. Oxford: Phaidon Press Limited.

Horvat Pintarić, V. (2015). *Umijeće opisivanja*, Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.

Jurić, V. (1979). *Metoda razgovora u nastavi*, Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Pedagoško-književni zbor, savez pedagoških društava SR Hrvatske.

Krathwol, D. R., Bloom, B. S. i Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain*, New York: David McKay Company, Inc.

Livingstone, M. (2002). *Vision and Art: The Biology of Seeing*, New York: Harry N. Abrams, Inc.

Marjanović, A. (ur.) (1974). *Osnove nastavnog plana i programa za srednjoškolsko obrazovanje u SR Hrvatskoj*, Zagreb: Školska knjiga

Perkins, D. N. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, Santa Monica: The J. Paul Getty Trust.

Poljak, V. (1980). *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga, [2. prerađeno izdanje; prvo izdanje 1950.].

Read, H. (1947). *Education through Art*, London: Faber and Faber.

Skok, P. (1997). *Učenik u suvremenoj nastavi: jučer, danas, sutra*, Lučko: Pedagoški servis.

Solso, R. L. (1996). *Cognition and Visual Arts*, Cambridge: The MIT Press, Massachusetts.

Spajić, V. (1989). *Vrednovanje likovnog djela*. Zagreb: Školske novine.

Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: Uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*, Zagreb: Educa.

Winner, E. (1982). *Invented Worlds: The Psychology of the Arts*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Yarbus, A. L. (1967). *Eye Movements and Vision*, New York: Plenum Press.

Poglavlja u knjigama

Damjanov, J. (2004), Prošlost, sadašnjost i budućnost likovnog obrazovanja u nas. U: Pelc, M. (ur.). *Zbornik 1. kongresa hrvatskih povjesničara umjetnosti*. Zagreb: Institut za povijest umjetnosti, str. 343–346.

Turković, V. (2001). Moć slike u obrazovanju. U: Ivančević, R. I Turković, V. (ur.). *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*, Zagreb: Hrvatsko vijeće međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti (InSEA): 2001., str. 63–76.

Članci

Alviž, J. (2016). Ad honorem et in memoriam Jadranka Damjanov. *Kvartal: kronika povijesti umjetnosti u Hrvatskoj* 13 (1-2), str. 85–93.

Anderson, T. (1988). A Structure for Pedagogical Art Criticism. *Studies in Art Education* 30 (1), str. 28–38.

Anderson, T. (1991). The Content of Art Criticism. *Art Education* 44 (1), str. 16–24.

Anderson, T. (1993). Defining and Structuring Art Criticism for Education. *Studies in Art Education* 34 (4), str. 199–208.

Barrett, T. (2000). About Art Interpretation for Art Education. *Studies in Art Education* 42 (1), str. 5–19.

Child, I. L. (1965). Personality Correlates of Estetic Judgment in College Students. *Journal of Personality* 33, str. 476–511.

Clemens, R. D. (1979). The Inductive Method of Teaching Visual Art Criticism. *The Journal of Aesthetic Education* 13 (3), str. 67–78.

Cotner, T. L. (2001). Why Study Classroom Art Talk?. *Art Education* 54 (1), str. 12–17.

Davis, C. A. (1969). A Study of Controlled Attention to Aesthetic Qualities in Works of Art by Ninth-Grade Students of Differing Socioeconomic Environments. *Studies in Art Education* 10 (3), str. 49–62.

Geahigan, G. (1998). Critical Inquiry: Understanding the Concept and Applying It in the Classroom. *Art Education* 51 (5), str. 10–16.

Geahigan, G. (1999). Description in Art Criticism and Art Education. *Studies in Art Education* 40 (3), str. 213–225.

Hamblen, K. A. (1984). An Art Criticism Questioning Strategy within the Framework of Bloom's Taxonomy. *Studies in Art Education* 26 (1), str. 41–50.

Hamblen, K. A. (1988). Approaches to Aesthetics in Art Education: A Critical Theory Perspective. *Studies in Art Education* 29 (2), str. 81–90.

Johansen P. (1982). Teaching Aesthetic Discerning Through Dialog. *Studies in Art Education* 23 (2), str. 6–13.

Lampert, N. (2006 a). Critical Thinking Dispositions as an Outcome of Art Education. *Studies in Art Education* 47 (3), str. 215–228.

Lampert, N. (2006 b). Enhancing Critical Thinking with Aesthetic, Critical, and Creative Inquiry. *Art Education* 59 (5), str. 46–50.

Lankford, E. L. (1984). A Phenomenological Methodology for Art Criticism. *Studies in Art Education* 25 (3), str. 151–158.

Locher, P. J. (2006). The Usefulness of Eye Movement Recordings to Subject an Aesthetic Episode with Visual Art to Empirical Scrutiny. *Psychology Science*, 48 (2), str. 106–114.

Mittler, G. A. (1973). Experiences in Critical Inquiry: Approaches for Use in the Art Methods Class. *Art Education* 26 (2), str. 16–21.

Mittler, G. A. (1980). Learning to Look/Looking to Learn: A Proposed Approach to Art Appreciation at the Secondary School Level. *Art Education* 33 (3), str. 17–21.

Nastavni program za predmet Likovna umjetnost, Zagreb: Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete, 1994.

Strout, C. J. (1995). Critical Conversations about Art: A Description of High-Order Thinking Generated Through Study of Art Criticism. *Studies in Art Education* 36 (3), str. 170–188.

Subramainam, M., Hanafi, J. i Puith, A. T. (2016). Teaching For Art Criticism: Incorporating Feldman's Critical Analysis Learning Model In Student's Studio Practice. *Malaysian Online Journal of Educational Technology* 4 (1), str. 57–67.

Tokić, M. (2016). Metodika Jadranke Damjanov – osviještavanje doslovnog vida osjetilnog opažanja. *Metodički ogledi* 23 (1), str. 7–25.

Winston, A. S. i Cupchik, G. C. (1992). The Evaluation of High Art and Popular Art By Naive and Experienced Viewers. *Visual Art Research* 18 (1), str. 1–14.

Internetski izvori

Arts Education 10, 20, 30: A Curriculum Guide for the Secondary Level, Saskatchewan Education, 1996., https://www.edonline.sk.ca/webapps/moe-curriculum/BBLEARN/index.jsp?lang=en&subj=arts_education&level=102030 (pregledano 22. svibnja 2017.)

Housen, A. *Methods for Assessing Transfer from an Art-Viewing Program*, rad predstavljen na godišnjem susretu American Educational Research Association, Seattle, WA, <https://eric.ed.gov/?id=ED457186> (pregledano 3. lipnja 2017.)

Huzjak, M. *Učimo gledati 1-4: Priručnik likovne kulture za nastavnike razredne nastave*, http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/Miroslav_Huzjak_Ucimo_gledati_prirucnik_1_4.pdf (pregledano 5. travnja 2017.)

Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost – prijedlog, 2016., <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Likovna-kultura-i-Likovna-umjetnost.pdf> (pregledano 29. lipnja. 2017.)

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2011., http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (pregledano 29. lipnja 2017.).

Roland, C. (2005), *Looking at and Talking about Art with Kids*, <http://www.artjunction.org/archives/looking@art.pdf> (pregledano 30. svibnja 2017.)

This research is concerned with a topic of *guided observation* of artwork as a method used in Visual Art Education. In this process students are „led“ through the work of art, during which the professor, using interaction between the students personally and the art piece itself gradually enables students to gain understanding and appreciation. The method has been originally described in the curriculum of the Canadian province of Saskatchewan.

Research of eye movements during art observation has shown that the nature of an art object directs and shapes human way of looking differently than everyday objects which often make it superficial and automatic.

The basis of the procedure is the observation itself; the view which is an opinion at the same time. The aim of the process is to understand the artwork and critical reflection of it achieved by combining the affective and cognitive dimension of human nature.

Through seven steps, the method of *guided observation* leads the observer to the natural human need to judge and evaluate. The process that precedes this final, evaluational step ensures thoughtfulness and reasonableness of judgement. In this way, the demand of modern education to stimulate critical thinking is fulfilled. The process of *guided observation* can therefore be understood as the method of art criticism adapted to the purpose of teaching. In many modern curriculums, art criticism is one of the legitimate disciplines in the field of art education, together with art practice and history of art.

Besides stimulating critical thinking, the method of *guided observation* takes into account the observer's first impression, thus introducing an affective dimension into the sphere of education as a natural part of human personality that promotes and shapes human thinking and activity.

Furthermore, the method enables a meaningful, logical articulation of the lesson and provides an opportunity for incorporating and combining different teaching methods (inquiry-based methods, interactive methods, discovery learning, etc.) It also provides an opportunity to evaluate student's achievements in cognitive but also affective spheres, due to its similarity with logic and structure of Bloom's taxonomy of learning outcomes.

Key words: guided observation, Visual Art Education, watchfulness raising, art criticism, Bloom's taxonomy.