

Iskustveno učenje u nastavi Likovne umjetnosti

Ruljančić, Dorian

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:867603>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-12**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
Odsjek za povijest umjetnosti

Diplomski rad

ISKUSTVENO UČENJE U NASTAVI LIKOVNE UMJETNOSTI

Dorian Ruljančić

Mentorica: dr. sc. Josipa Alviž, docentica

ZAGREB, 2021.

Temeljna dokumentacijska kartica

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za povijest umjetnosti
Diplomski studij

Diplomski rad

ISKUSTVENO UČENJE U NASTAVI LIKOVNE UMJETNOSTI

Experiential Learning in Visual Arts Education

Dorian Ruljančić

U ovom radu istražuje se iskustveno učenje kao jedna od suvremenih nastavnih metoda koja odgovara svim zahtjevima suvremenog života i društva od cjeloživotnog obrazovanja do razvoja kompetencija. Također postavlja učenika i nastavnika u drugačiji odnos koji odgovara suvremenim odgojno-obrazovnim tendencijama. Teoretska i praktična istraživanja iskustvenog učenja učinila su iskustveno učenje primjerenim ne samo za obrazovanje odraslih, s kojim je ova metoda započela, nego i za obrazovanje mladih i obvezatno obrazovanje. U Republici Hrvatskoj iskustveno učenje već se pojavljivalo u radionicama i djelima Jadranke Damjanov koja je zaslužna za promjene u metodici nastave Likovne umjetnosti, a jednako tako i u nekim dokumentima Republike Hrvatske. Analizom tih radova i dokumenata utvrđeno je kako se iskustveno učenje može prilagoditi kao nastavna metoda u nastavi Likovne umjetnosti

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

Rad sadrži: 61 stranicu. Izvornik je na hrvatskom jeziku.

Ključne riječi: *iskustvo, iskustveno učenje, Likovna umjetnost, nastavne metode*

Mentor: dr. sc. Josipa Alviž, docent, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

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

Datum prijave rada:

Datum predaje rada:

Datum obrane rada:

Ocjena:

Ja, Dorian Ruljančić, diplomant na Nastavničkom smjeru diplomskoga studija povijesti umjetnosti na Odsjeku za povijest umjetnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, izjavljujem da je diplomski rad pod nazivom *Iskustveno učenje u nastavi Likovne umjetnosti* rezultat mog istraživanja i u potpunosti samostalno napisan. Također, izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije izravno preuzet iz nenavedene literature ili napisan na nedozvoljen način, te da se tekst u potpunosti temelji na literaturi kako je navedeno u bilješkama, uz poštivanje etičkih standarda u citiranju i korištenju izvora.

U Zagrebu, 22. veljače, 2021.

A rectangular box containing a handwritten signature in black ink. The signature is written in a cursive style and reads "Ruljančić".

Vlastoručni potpis

1. Uvod.....	1
2. Suvremene tendencije u odgoju i obrazovanju	1
2.1. Učinak globalizacije na odgoj i obrazovanje	1
2.2. Cjeloživotno obrazovanje.....	2
2.3. Kompetencije i odgoj i obrazovanje.....	3
2.4. Suvremeni učenici i nastavnici.....	4
2.5. Suvremene metode i strategije učenja i poučavanja.....	6
3. Iskustveno učenje.....	7
3.1. Teoretičari iskustvenog učenja.....	8
3.2. Glavna obilježja i pretpostavke iskustvenog učenja	10
3.3. Primjeri metoda i tehnika povezanih s iskustvenim učenjem	12
3.4. Daljnji razvitak iskustvenog učenja	13
4. Dosadašnja praksa iskustvenog učenja u Likovnoj umjetnosti.....	14
4.1. Iskustveno učenje u radovima Jadranke Damjanov	14
4.2. Vizualni jezik i likovna umjetnost	14
4.3. Umjetnost avantura	17
4.3.1. Radionica »Počela i načela«	18
4.3.2. Radionica »Analiza umjetničkog djela«	21
4.3.3. Radionica »Crtež«	24
4.3.4. Radionica »Slikarstvo«	27
4.3.5. Radionica »Kiparstvo«	31
4.3.6. Radionica »Grad i graditeljstvo«	36
4.3.7. Radionica »Umjetnost i povijest – razvoj moderne osjetljivosti«	40
4.3.8. Radionica »Umjetnost i duhovnost – istraživanje značenja«	43
5. Iskustveno učenje kroz kurikulume	48
5.1. Tema Ljudsko tijelo u umjetnosti.....	52
5.2. Tema Pogled na svijet	54
6. Zaključak.....	56
7. Popis literature	59
8. Summary	63

1. Uvod

Odgoj i obrazovanje temelj su svakog suvremenog društva koje teži napretku. Suvremeni odgoj i obrazovanje povezani su s tehnologijom i gospodarstvom koji se razvijaju velikom brzinom. Razvoj gospodarstva i tehnologije bez odgoja i obrazovanja nije moguć, jednako kao što je i razvoj odgoja i obrazovanja vezan uz gospodarstvo i tehnologiju. Primjer toga je suvremena tendencija u odgoju i obrazovanju koja se temelji na cjeloživotnom obrazovanju. Ideja cjeloživotnog obrazovanja nije nova, međutim sada postaje veoma bitnom zbog razvoja tehnologije koja omogućuje lakšu primjenu te ideje i zbog trenutnog gospodarskog stanja koje zahtijeva da svaki pojedinac bude spreman učiti kroz čitav život, mijenjajući ili unapređujući se.¹ Cjeloživotno obrazovanje podrazumijeva promjene u nizu elemenata odgoja i obrazovanja. Počevši od uloge nastavnika, škole, država i organizacija, mjesta koje zauzima učenik u odgoju i obrazovanju pa sve do načina na koji se uči ili poučava. Cilj ovog rada je istražiti mogućnosti iskustvenog učenja kao jedne od mogućih strategija učenja i poučavanja unutar nastave likovne umjetnosti koja bi odgovarala svim problemima suvremenog društva.

2. Suvremene tendencije u odgoju i obrazovanju

2.1. Učinak globalizacije na odgoj i obrazovanje

Nedvojbeno je da je globalizacija izvršila veliki utjecaj na odgoj i obrazovanje, i da ga i dalje ima. Globalizacijski procesi rezultirali su pojačanom konkurencijom na gospodarskom planu, širenjem znanosti i tehnologije, slobodnim tržištem, stvaranjem supranacionalnih organizacija i sl.² Isti ti globalizacijski proces pokazali su i potrebu za

¹ Nina Morana Šoljan, *Prema društvima znanja: UNESCO-ovo svjetsko izvješće*, Zagreb: Educa, 2007., str. 57.

² Vladimir Vujčić, *Opća pedagogija: novi pristup znanosti o odgoju*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 2013., str. 132.

unapređenjem znanja. Pojavili su se pojmovi poput »ekonomija znanja«, »društvo znanja«, »društvo koje uči«, cjeloživotno obrazovanje (»učiti za život«)³ i drugi.⁴

Odgoj i obrazovanje, odnosno pedagogija i druge srodne znanosti, započele su »globalni pokret za obrazovne reforme«⁵ potaknute globalizacijskim procesima. Nastaju nove teorije i pogledi na obrazovanje koji se sada više usmjeravaju na učenika umjesto na nastavnika, na učenje više nego na poučavanje, na ishode i kompetencije umjesto činjeničnog znanja, propitivanje i promišljanje umjesto neosporive istine.⁶ Osim navedenih, postoji još niz tema koje se sustavno istražuju poput uloga ravnatelja i nastavnika, prostori u kojima se uči (škola), nastavni kurikulumi i uloga države.⁷ Već navedeni pojmovi poput cjeloživotnog obrazovanja, »društva znanja« i kompetencija postali su temelji na kojima se unapređuje odgoj i obrazovanje.⁸

2.2. Cjeloživotno obrazovanje

Cjeloživotno obrazovanje nije nov pojam. Od sedamdesetih godina prošlog stoljeća javlja se u dokumentima svjetskih organizacija kao što je UNESCO.⁹ Ista ta organizacija četrdeset godina kasnije ponovno naglašava važnost ove ideje,¹⁰ ali sada se ta ideja, za razliku od ranijih vremena, počinje primjenjivati u svijetu i Hrvatskoj. Postavlja se pitanje zašto, a odgovor je u tehnologiji, gospodarstvu i globalizaciji.¹¹ Gospodarstvo i društvo pod utjecajem tehnologije mijenja se i potrebna je prilagodba. Jedno od boljih rješenja ponudila je pedagogija otvorivši ponovo ideju cjeloživotnog obrazovanja. Bila je

³ Antun Mijatović, *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 1999., str. 580.

⁴ Vladimir Vujčić, 2013., str. 519; Nina Morana Šoljan, 2007., str. 18.

⁵ Vladimir Vujčić, 2013., str. 519.

⁶ Isto, str. 519.

⁷ Antun Mijatović, 1999., str. 595.

⁸ *Nove boje znanja: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2013.,

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja.%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf> (16. svibnja, 2020.), str. 19.

⁹ Antun Mijatović, 1999., str. 580.

¹⁰ Nina Morana Šoljan, 2007., str. 57.

¹¹ Antun Mijatović, 1999., str. 437.

potrebna svojevrsna kriza gospodarstva i društva kako bi se jedna ideja koja sama po sebi ima univerzalnu i holističku vrijednost počne upotrebljavati u stvarnom kontekstu.

U Hrvatskoj strategiji za obrazovanje pod nazivom *Nove boje znanja* cjeloživotno učenje podrazumijeva »[...] sve aktivnosti stjecanja znanja, vještina, stavova i vrijednosti tijekom života s ciljem njihova usvajanja ili proširenja, i to u okviru osobnog, društvenog ili profesionalnog razvoja i djelovanja pojedinca. Takav sveobuhvatni koncept obuhvaća učenje u svim životnim razdobljima i u svim izvedbenim oblicima, tj. uključuje programe formalnog odgoja i obrazovanja (ranog i predškolskog, osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog, kao i obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja odraslih), neformalnog obrazovanja, ali i nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja, vještina, stavova i vrijednosti na neformalne i informalne načine.«¹² Vidljivo je da cjeloživotno obrazovanje obuhvaća široki broj aktivnosti na svim razinama, a preporučuje se prakticiranje od mlade dobi, a jednako je važno da se u obrazovnom sistemu ova ideja provodi i kod nastavnika koji su prema istraživanjima neophodni čimbenik za pokretanje i ostvarivanje bilo kakvih promjena u školskom sustavu.¹³

Cilj odgoja i obrazovanja je osposobiti učenika za cjeloživotno učenje. Metoda kojom se to želi postići je sustav kompetencija.

2.3. Kompetencije i odgoj i obrazovanje

Europska unija je 2006. preko svog parlamenta izradila preporuku za osam ključnih kompetencija koje bi se trebale steći kroz obvezatni odgoj i obrazovanje: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija i temeljne kompetencije u znanosti i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako se uči, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetništvo, kulturna

¹² *Nove boje znanja*, 2013., str 25.

¹³ Antun Mijatović, 1999., str. 607.

senzibilizacija i izražavanje.¹⁴ Kompetencije podrazumijevaju znanje, vrijednosti i vještine.

U sustav kompetencija uključeni su svi, od sudionika odgojno obrazovnih procesa do sveukupnog društva. Kompetencije postaju način na koji se zasada ustanovljuje vrijednost nečijih znanja i vještina. Neki od pedagoga ne slažu se s takvim načinom i kao bolji model pokazuju na finski obrazovni sistem s još više autonomije i individualiziranim pristupom.¹⁵ Ipak, ovako navedene kompetencije velik su napredak jer stavljaju učenika u središte obrazovnog procesa i traže njegovo aktivno sudjelovanje i suvremene su u svom sadržaju. Hrvatska pripada zemljama čije se obrazovanje temelji na kompetencijama što je naznačeno *Okvirom nacionalnog kurikulumu*, temeljnim dokumentom na kojem se bazira reforma obrazovnog sustava u Hrvatskoj.¹⁶ Kako bi se ključne kompetencije razvijale potrebno je temeljno promijeniti pristup učenika i nastavnika obrazovanju te oblik same nastave.

2.4. Suvremeni učenici i nastavnici

Postavlja se pitanje kakav je to suvremeni učenik odnosno nastavnik. Pred suvremenog učenika postavljaju se drugačiji problemi i zadaci. Nove probleme i zadatke koje postavlja suvremeni nastavnik nije moguće prezentirati ili riješiti starijim nastavnim metodama poput predavanja i intelektualističkih testova namijenjenih procijeni većinom kognitivnih sposobnosti.¹⁷

U suvremenoj nastavi učenik i nastavnik podjednako su aktivni, a teži se sve većoj samostalnosti učenika. Učenik više nije u poziciji slušatelja i prepisivača, pasivnog

¹⁴ Milan Matijević, Diana Radovanović, *Nastava usmjerena na učenika: prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta u srednjim školama*, Zagreb: Školske novine, 2011., str. 57.

¹⁵ Milan Matijević, Višnja Rajić, »Metodologije kurikulumskih promjena: nekad i danas«, u: *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja, IV. simpozij: Nastava i škola za net-generacije: Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi* (Opatija, 13. – 15. 4. 2015.), (ur.) Siniša Opić, Milan Matijević, Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu, 2015, str. 647–648.

¹⁶ *Okvir nacionalnoga kurikulumu: prijedlog nakon javne rasprave*, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017.,

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf> (16. svibnja, 2020.)

¹⁷ Milan Matijević, Diana Radovanović, 2011., str. 190.

sudionika. On sada postaje aktivni sudionik: rješava i istražuje problem, diskutira i razgovara s drugim učenicima i nastavnicima, stvara i oblikuje informacije i ideje.¹⁸ Dolazi do dvosmjerne komunikacije između učenika i nastavnika. Aktivna uloga učenika pokazuje bolje, odnosno trajnije rezultate, veću intrinzičnu motivaciju i razvijaju se viši kognitivni procesi.¹⁹ Nema dvojbe da je nastava usmjerena na učenika najbolji oblik nastave. Metode poučavanja koje su usmjerene na učenika puno su bliže idejama cjeloživotnog obrazovanja, »društvu znanja« i »društvu koje uči«.²⁰

Zajedno s učenicom, nastavnik je idući najvažniji čimbenik u odgojno obrazovnom sustavu. Istraživanja su pokazala da reforme odgojno obrazovnog sustava bez prihvaćanja i potvrde nastavnika nikad ne ostvare dugotrajni učinak.²¹ Da bi učenik mogao ostvariti sve što suvremeno obrazovanje stavlja pred njega potrebno je i da nastavnik bude kvalitetno opremljen. Uloga nastavnika se promijenila, a uzroka ima više. Jedan od njih je tehnologija. Internet, dostupan većini ljudi u razvijenim zemljama, preuzeo je ulogu nastavnika tako što je postao brzim i jednostavnim izvorom svih informacija. Međutim, ono što se uvijek naglašava je da sama informacija po sebi nema veliku vrijednost. Tek kada ju osvijestimo i preoblikujemo, kada koristimo više kognitivne sposobnosti, dobivamo vrijednost.²² Iz toga jasno proizlazi da je nastavnik potreban, ali da se njegova uloga promijenila. On nije više »prijenosnik« informacija, on postaje sustvaratelj, sugovornik, poticatelj.²³ Nastavnik ispravnim vođenjem učenike potiče na razmišljanje i kreiranje rješenja.²⁴ Nastavnik ne samo da može, nego mora biti upoznat s novim tehnološkim i znanstvenim spoznajama kako bi poboljšao svoje poučavanje.²⁵ Postmoderne teorije koje ne priznaju univerzalnu istinu drugi su bitan uzrok novoj ulozi nastavnika. On više ne poučava nepromjenjivu istinu, njegov nova obveza usmjerena je prema učenicima. Rješavanje problema, aktivno sudjelovanje u nastavi i korištenje viših

¹⁸ Cynthia Luna Scott, »THE FUTURES of LEARNING 3: What kind of pedagogies for the 21st century?«, u: *UNESCO Education Research and Foresight 15* (2015.), str. 11.

¹⁹ Milan Matijević, Diana Radovanović, 2011., str. 68.

²⁰ Peter Jarvis, *Poučavanje: teorija i praksa*, Zagreb: Andragoški centar, 2003., str. 39.

²¹ Antun Mijatović, 1999., str. 593; Cynthia Luna Scott, 2015., str. 14.

²² Nina Morana Šoljan, 2007., str. 18.

²³ Dragutin Rosandić, *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije: s posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje*, Zagreb: Naklada Ljevak, 2013., str. 256–257.

²⁴ Milan Matijević, Diana Radovanović, 2011., str. 68.

²⁵ Isto, str. 83.

kognitivnih sposobnosti zahtijeva od nastavnika ispravan odabir metoda, strategija, stila i aktivnost kako bi poučavao određeni sadržaj i olakšao učenje.²⁶ »Mnoge studije utjecaja usavršavanja nastavnika na području nastavnih strategija i implementacije nastavnih programa dokazale da se to pozitivno odražava na učenike.«²⁷ Nastavnik mora upoznati svoje učenike i personalizirati pristup prilikom poučavanja. Njegova obveza je pomoći učeniku pronaći najbolji način učenja.²⁸

2.5. Suvremene metode i strategije učenja i poučavanja

Nove uloge učenika i nastavnika nisu odmah bile popraćene i novim istraživanjima na području metoda i strategija poučavanja i učenja.²⁹ U prethodnim poglavljima naglašeno je kako je danas bitno znati koristiti ispravnu metodu i strategiju u poučavanju što ukazuje na potrebu daljnjeg istraživanja ove teme. Pedagogija, zajedno s drugim znanostima bliskim čovjeku, prihvatila je da postoji više vrsta inteligencija i da nije moguće s jednim načinom poučavanja i učenja razvijati sve vrste inteligencija.³⁰ Tehnologija nam može pomoći kako bi otkrili koja metoda ili strategija najbolje odgovara ili kako bi određenu metodu ili strategiju poboljšali, ali ona sama po sebi ne može osigurati uspješno učenje.³¹

U stručnoj literaturi autori nemaju u potpunosti jednaku definiciju pojmova metoda i strategija, a jednako tako na drugačiji način vrše daljnju podjelu metoda i strategija.³² Suvremenim metodama i strategijama zajedničko je da su usmjerene na učenika i njegovu aktivnost, a istraživanjima je utvrđeno da predavačko-prikazivačka nastava, kao jedna zastarjela metoda, ne može ostvariti ciljeve koji se postavljaju pred suvremenu školu.³³ Metode i strategije koje mogu ostvariti suvremen ciljeve su: istraživačka nastava, nastava

²⁶ Peter Jarvis, 2003., str. 34.

²⁷ Louise Stoll, Dean Fink, *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*, Zagreb: Educa, 2000.

²⁸ Cynthia Luna Scott, 2015., str. 2.

²⁹ Louise Stoll, Dean Fink, 2000., str. 39.

³⁰ Isto, str. 173.

³¹ Cynthia Luna Scott, 2015., str. 8.

³² Senka Gazibara, *Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave*, doktorski rad, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2018., str. 119–121.

³³ Milan Matijević, Diana Radovanović, 2011., str. 156.

utemeljena na učenikovu iskustvu, projektna nastava, multimedijaska nastava, problemska nastava, učenje u parovima, učenje u skupinama i individualno učenje i mnoge druge.³⁴ U svim ovim oblicima učenička aktivnost je veća od nastavnikove. Nastavnikova uloga je da usmjerava i pomaže učenicima. Ove metode podrazumijevaju drugačiji ambijent i prostor u kojem se odvija nastava. Promijenjen raspored klupa i sjedenja kao i izvanučionička nastava odrednice su koje također vežemo uz suvremeni odgoj i obrazovanje.

Cilj istraživanja raznih strategija i metoda nije pronalaženje najbolje strategije ili metode već razumijeti u kojoj situaciji je određena strategija ili metoda najbolja. U ovom radu naglasak je na iskustvenom učenju koje je u stručnoj literaturi i međunarodnim i državnim organizacijama odabrana kao jedna od najprimjerenijih strategija učenja i poučavanja za suvremeno društvo.

3. Iskustveno učenje

Iskustveno učenje se može proučavati iz različitih perspektiva. Jedna jednostavna definicija kaže da je iskustveno učenje »kružna teorija učenja koju je uveo američki obrazovni teoretičar David Kolb 1971.«³⁵ Kolbova definicija iskustvenog učenja i njegovi radovi postali su temelj budućih istraživanja i poimanja iskustvenog učenja. U stručnoj i publicističkoj literaturi Kolbov ciklus iskustvenog učenja najčešće je korišten način opisivanja iskustvenog učenja.³⁶ Drugo ime koje se također veže uz iskustveno učenje i to uz početke je John Dewey. Dewey se smatra prvim utemeljiteljem iskustvenog učenja kakvog mi danas poznajemo. Njegovi radovi postavili su mnoga pitanja vezana uz iskustvo i iskustveno učenje i stvorili prve definicije i čimbenike koji čine iskustveno učenje.³⁷

³⁴ Dragutin Rosandić, 2013., str. 95.

³⁵ Learning theories: Iskustvena teorija učenja, https://www.learning-theories.org/doku.php?id=hr:learning_theories:experiential_learning#sto_je_iskustveno_ucenje (16. srpnja, 2020.)

³⁶ Isto; Peter Jarvis, 2003., str. 138.

³⁷ Usp. John Dewey, *Experience & Education*, str. 1–40, <http://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf> (16. srpnja, 2020.)

3.1. Teoretičari iskustvenog učenja

Za Deweya iskustvo i obrazovanje izravno su povezani.³⁸ Znanje proizlazi iz iskustva, ali ne iz svakog iskustva i svako iskustvo nije jednako obrazovno.³⁹ Deweyev cilj bio je promijeniti školstvo i on ulazi u tzv. »prvi val aktivnog učenja«. ⁴⁰ Svoju ideju iskustvenog učenja želio je učiniti primjenjivom u obrazovnom sustavu. Iz tog razloga pokušao je odrediti negativne strane tradicionalnog obrazovnog sustava i istovremeno ponuditi dobra rješenja. Diferencirao je iskustvo na dobro i loše. Sva iskustva koja su nastala izvan konteksta i bez kontinuiteta pojavljuju se u tradicionalnom sustavu. Sadržaj i iskustvo koje se nudi u tradicionalnom sustavu nemaju ništa zajedničko unutar škole, a što je još važnije nisu povezani ni sa stvarnim svijetom nakon škole. Dakle glavni problem tradicionalnog sustava po Deweyu je što iskustva koja se stječu nisu dio kontinuiteta i loše su pripremljena unutar škole. Iz toga proizlazi da je dobro iskustvo ono koje se nadovezuje na prethodno, odnosno iz njega proizlazi. Dewey je želio povezati školu i život nakon škole tako što bi iskustva za vrijeme škole bila dovoljno kvalitetna i iskoristiva u budućnosti, tvorila kontinuitet. Ako je učenik stalno izložen lošim iskustvima ne može se očekivati da će buduća iskustva biti bolja. Zbog toga je za Deweya bilo iznimno važno da se tijekom formalnog obrazovanja učenici susreću s dobrim iskustvima. Taj zadatak postavljen je pred nastavnika. Nastavnik treba biti zrela osoba s dovoljno iskustva da odabere najbolja moguća rješenja, odnosno zadatke za učenike, i omogućiti pozitivna iskustva.⁴¹

Dewey je postavio temelje za iskustveno učenje. Opisao je što je iskustvo i kako ga razlikovati. Na njegovim temeljima nadovezali su se kasniji teoretičari obrazovanja poput Davida Kolba, Carla Rogersa, Weil i McGilla te Bouda i Walkera.⁴²

³⁸ Peter Jarvis, 2003., str. 138.

³⁹ John Dewey, *Experience & Education*, str. 12–14, <http://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf> (16. srpnja, 2020.)

⁴⁰ Senka Gazibara, 2018., str. 35.

⁴¹ John Dewey, *Experience & Education*, str. 14, <http://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf> (16. srpnja, 2020.)

⁴² Peter Jarvis, *Human learning*, Vol. 1, London; New York: Routledge, 2006., str. 184.

Kolb je dalje razvio ideju iskustvenog učenja. Prihvatio je Deweyevo stajalište da je iskustveno učenje niz iskustava koja ovise uvijek o prethodnom i definiraju kvalitetu budućeg i to se očituje u njegovom ciklusu.⁴³ Kolbov doprinos iskustvenom učenju očituje se u ideji da je glavno obilježje učenja iz iskustva proces transformacije iskustva u znanje.⁴⁴ Osim toga naglasio je i holističku prirodu iskustvenog učenja. U središtu više nisu samo kognitivne sposobnosti već i mišljenje, osjećaji, intuicija, taktilnost, a učenje se odvija u kontaktu sa svijetom.⁴⁵ Holistički pristup očituje se u dobro isplaniranom iskustvu u kojem učenici sudjeluju cijelom svojom osobom, ali i u još jednom bitnom dijelu iskustvenog učenja, a to je refleksija. Kolb je uvrstio refleksiju u svoj ciklus i ona zauzima glavni dio iskustvenog učenja. Ciklus je nelinearan i sadrži četiri faze: konkretno iskustvo, apstraktna konceptualizacija, reflektivno promatranje i aktivno eksperimentiranje.⁴⁶ Iskustveno učenje može započeti u bilo kojoj od navedenih faza i naglašava se kako svaki pojedinac preferira jednu ili više faza, odnosno slabiji je u nekim fazama ciklusa.⁴⁷

David Boud dalje je razvio teoriju iskustvenog učenja bazirajući se na refleksivni dio. Više je proučavao proces refleksije nego samo iskustvo, a i iskustvo o kojem govori nalazi se izvan škole. Za njega i suradnike iskustvo je »sveukupna reakcija osobe na situaciju ili događaj: što osoba misli, osjeća, radi ili zaključuje u tom trenutku i odmah potom.« Prihvaća da se iskustvo može dogoditi u bilo kojem trenutku i da može biti formalnog, informalnog i neformalnog tipa, ali on iskustveno učenje vidi kao suprotnost učenju u školi, odnosno u učionici.⁴⁸ Nešto što se ističe u njegovom radu o iskustvenom učenju jest posvećenost emocijama kao veoma bitnom dijelu učenja. U simulacijama i

⁴³ Usp. Lee Andersen, David Boud, Routh Cohen, »Experience-based learning«, u: *Understanding Adult Education and Training 2* (2000.), str. 1–10 [225–239], <http://complexworld.pbworks.com/f/Experience-based%20learning.pdf> (posljednja posjeta 16. srpnja, 2020.)

⁴⁴ Senka Gazibara, 2018., str. 50.

⁴⁵ Peter Jarvis, 2003., str. 142.

⁴⁶ Learning theories: Iskustvena teorija učenja, https://www.learning-theories.org/doku.php?id=hr:learning_theories:experiential_learning#sto_je_iskustveno_ucenje (16. srpnja, 2020.)

⁴⁷ Senka Gazibara, 2018., str. 52.

⁴⁸ Peter Jarvis, 2006., str. 189.

igranju uloga, kao metodama iskustvenog učenja, tražilo se od facilitatora da daju dovoljno vremena studentima za refleksiju emocija.⁴⁹

Još jedan par teoretičara koji se moraju spomenuti kada se govori o iskustvenom učenju su Weil i McGill. Oni su osamdesetih godina prošlog stoljeća pokušali pobliže objasniti iskustveno učenje. Weil i McGill klasificirali su iskustveno učenje i napravili četiri kategorije koje su nazvali selima. Prvo selo govori o tome kako se treba omogućiti pristup različitim životnim iskustvima, a koje će biti povezane s daljnjim formalnim obrazovanjem. Drugo selo zagovara učenje koje će omogućiti promjene u kurikulumu i formalnom obrazovanju, od tehnika do teorija. Treće selo zagovara socijalizaciju odnosno podizanje svjesnosti o iskustvenom učenju jer se ono odvija u nekom socijalnom kontekstu.⁵⁰ Četvrto selo bavi se osobnim razvojem i rastom. Ova četiri područja govore o tome što sve iskustveno učenje podrazumijeva, ali i da se prije svega oslanja na ljudsko iskustvo.

Peter Jarvis suvremeni je teoretičar koji se bavi pitanjem učenja općenito. Njegova ideja kako čovjek uči bazira se na iskustvenom učenju. Pojednostavljeno, njegova ideja je da je svo učenje učenje iz iskustva. Iz toga proizlazi da iskustveno učenje nadređen pojam bilo kojoj tehnici ili metodi učenja. Jarvis učenje zasnovano na problemu i učenje iz prakse smatra dijelom iskustvenog učenja.⁵¹ Kritizira i neke dijelove Deweyeve i Kolbove teorije. Važno je napomenuti ovaj dio jer nam govori o tome kako process učenja, pa tako i iskustveno učenje, nisu do kraja istraženi i da postoji razlika u poimanju i definicijama iskustvenog učenja.⁵² Većina istraživača se ipak slaže da postoje određeni elementi i čimbenici koji se trebaju zadovoljiti kako bi se neko učenje moglo nazvati iskustvenim.

3.2. Glavna obilježja i pretpostavke iskustvenog učenja

Kako bi se određeno učenje smatralo iskustvenim potrebno je zadovoljiti neke uvjete i preduvjete, a koje su postavili ranije spomenuti teoretičari iskustvenog učenja. Jarvis

⁴⁹ Isto, str. 190.

⁵⁰ Isto, str. 192.

⁵¹ Isto, str. 198.; Peter Jarvis, 2003., str. 177.

⁵² Peter Jarvis, 2006., str. 198.

predlaže idućih pet tvrdnji koje se tiču učenja iz iskustva: »Iskustvo je temelj i poticaj učenju. Učenici aktivno stvaraju svoja iskustva. Učenje je holistički proces. Učenje se oblikuje utjecajem društva i kulture. Na učenje utječe društveni i emocionalni kontekst u kojem se ono odvija.«⁵³ Ovim tvrdnjama potrebno je dodati kontinuitet iskustva i interakciju učenika i okoline koje zagovara Dewey te refleksiju, odnosno evaluaciju i rekonstrukciju iskustva.

Svaka od navedenih tvrdnji mora biti zastupljena kada se uči metodom iskustvenog učenja. U proces se mora uključiti i aktivno sudjelovati cijela osoba jer se mnogo učenja ostvaruje kroz djelovanje, a učenje pokazuje bolje rezultate kada je učenik izravno uključen u proces što još nazivamo i samousmjerenost.⁵⁴ Iz ovog dalje proizlazi holistički pristup iskustvenom učenju, koristi se mišljenje, osjećaji, intuicija i taktilnost, a sve u stvarnom okruženju i u kontaktu sa svijetom.⁵⁵ Kontinuitet iskustva je način na koji procjenjujemo kvalitetu iskustva jer svako iskustvo utječe na naše preferencije ili averzije i time unaprijed utječe na doživljaj budućih iskustava. Ne može se učenika voditi prema iskustvu koje je različito od prethodnog. Nove stvari i događaji moraju biti intelektualno povezani s ranijim iskustvima i po mogućnosti s osobnim iskustvima pojedinca.⁵⁶ Ostaje nam još refleksija i proces transformacije koji po nekima zauzimaju glavno mjesto u iskustvenom učenju. Kritičkom refleksijom, osim što se razvija kognicija kod pojedinca, iskustveno učenje dobiva obrazovnu vrijednost.⁵⁷ Također se kroz refleksiju vrši i transformacija iskustva u dublju spoznaju, u znanje. Zbog toga se smatra da je kvaliteta učenikove refleksije važnija od kvalitete samog iskustva kada se promatra krajnji rezultat učenja.⁵⁸

⁵³ Peter Jarvis, 2003., str. 141–143.

⁵⁴ Isto, str. 144.

⁵⁵ Isto, str. 142.

⁵⁶ John Dewey, *Experience & Education*, str. 12–13., <http://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf> (16. srpnja, 2020.)

⁵⁷ Peter Jarvis, 2003., str. 147.

⁵⁸ Lee Andersen, David Boud, Routh Cohen, 2000., str. 2., <http://complexworld.pbworks.com/f/Experience-based%20learning.pdf> (16. srpnja, 2020.)

3.3. Primjeri metoda i tehnika povezanih s iskustvenim učenjem

U domaćim pregledima pedagogije ne spominju se izričito metode iskustvenog poučavanja. Najbliže što odgovara iskustvenom učenju je učenje otkrivanjem i strategije doživljavanja i izražavanja doživljenog. U *Didaktici* Bognar i Matijević metode učenja otkrivanjem dijele u tri skupine metoda: istraživanje, simulacija i projekt.⁵⁹ *Istraživačku* čine promatranje, praćenje, prikupljanje podataka, anketa, intervju i eksperiment, *simulacijsku* igra uloga, igre s pravilima, plan-igre i analiza slučaja, i *projektnu* proučavanje, inicijativa, rad pol ciklusima, radionica budućnosti i scenarij. Strategije doživljavanja i izražavanja doživljenog svode se na recepciju umjetničkog djela, interpretaciju i reprodukciju te metodu kreacije.⁶⁰

U knjizi *Poučavanje: Teorija i praksa* (2003.) pronaći ćemo primjere metoda koje vezemo uz iskustveno učenje.⁶¹ Jedna kategorija je *kreativno mišljenje*. Ovdje su kao metode navedeni: *oluja mozga*, *izrađivanje umne mape* i *lateralno mišljenje*.⁶² Iduća kategorija je *proba*. Proba je podijeljena na *stvarnu probu* i *mentalnu probu* koja se vrši tako što se neki proces vježba u našem umu. *Vizualizacija* i *rad sa slikama* primjeri su ove metode i cilj im je vježba nekog procesa ili aktivnosti u našem umu. Rad sa slikama je metoda čiji je cilj osvijestiti preko slike ono što se želi u životu postići.⁶³ Pod kategorijom *ubrzanog učenja* navedeni su *vježbaonica mozga* i *sugestopedija*. Prva naglašava važnost kretanja u razvoju živčanih puteva, a druga mogućnost učenja kroz nesvjesne procese. *Glumljenje* i *simulacija* dio su kategorije *vježbaonica* i cilj im je razvoj osobnosti. Glumljenje se često koristi kako bi se ponovo prošlo kroz neko iskustvo ili da bi se isprobale različite interakcije i reakcije, vježbale određene vještine ili istražili stavovi i iskustva.⁶⁴ Simulacija često podrazumijeva igru kao oblik učenja, a igra odgovara načelima iskustvenog učenja zbog spontanosti i slobodnog izražavanja koje nudi.⁶⁵ Simulacije mogu biti usredotočene samo na pojedinca kojeg se stavlja u neku vrstu arene dok ostali promatraju ili može biti uključena cijela grupa u kojem slučaju se

⁵⁹ Ladislav Bognar, Milan Matijević, *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga, 2005. str. 275.

⁶⁰ Isto, str. 287.

⁶¹ Usp. Peter Jarvis, 2003.

⁶² Peter Jarvis, 2003., str. 158.

⁶³ Isto., str. 159.

⁶⁴ Isto, str. 161.

⁶⁵ Isto, str. 161.

oponašaju neke ustanove ili zajednice.⁶⁶ Kreativno izražavanje je praktična kategorija. Pod tim nazivom navedene su metode poput kreativnog pisanja, pričanje priče, ples i pokret te rad na glasovnim mogućnostima.⁶⁷ Iskustveno učenje često se odvija u skupini zbog čega je posebno mjesto zauzela ova kategorija. S obzirom da postoji niz mogućnosti za skupine, navedene su neke općenite tehnike za rad u skupini, a koje sadrže načela iskustvenog učenja. Na početku rada u skupini preporučuje se »prijava« i »probijanje leda«, »punjači energije« u središnjem dijelu kada opada razina budnosti ili »buzz skupina« koja proučava rad radionice i »akvarij« koji postavlja jednu grupu u središte prostorije, a drugi su u vanjskom dijelu.⁶⁸ Ovim metodama treba pridružiti i učenje zasnovano na problemu i učenje zasnovano na praksi. Ove dvije metode zasebno se proučavaju, ali smatraju se iskustvenim metodama poučavanja.⁶⁹

3.4. Daljnji razvitak iskustvenog učenja

Kao cilj istraživanja iskustvenog učenja ne postavlja se pronalazak i stvaranje novih metoda već kako postojeće metode učiniti prihvatljivima i primijenjenima u suvremenom obrazovanju.⁷⁰ To omogućava da se određene postojeće metode redefiniraju kako bi ispunile načela iskustvenog učenja. Kada govorimo o obaveznom obrazovanju i iskustvenom učenju ova teza postaje jako bitna. Jedan razlog tomu je što je iskustveno učenje najčešće povezano s andragogijom⁷¹ o čemu svjedoči i dobar dio ranije navedenih metoda u kojima je naglasak na razvoju osobnosti i emocionalnom razvoju. Drugi razlog se veže uz prvi jer obrazovni sustav koji se trenutačno primjenjuje sadrži niz metoda i tehnika koje se razlikuju kod svakog školskog predmeta. Nije potrebno stvarati nove metode, a metode koje se koriste u andragogiji mogu poslužiti kao primjeri u kojem smjeru je potrebno promijeniti postojeće metode u školama kako bi se mogle nazivati iskustvenima.

⁶⁶ Isto, str. 162.

⁶⁷ Isto, str. 162–163.

⁶⁸ Isto, str. 167–168.

⁶⁹ Isto, str. 177.

⁷⁰ Isto, str. 137.

⁷¹ Peter Jarvis, 2006, str. 186.

4. Dosadašnja praksa iskustvenog učenja u Likovnoj umjetnosti

4.1. Iskustveno učenje u radovima Jadranke Damjanov

Novi pristupi obrazovanju na području likovne umjetnosti započinju s istraživanjima i radom profesorice i metodičarke nastave povijesti umjetnosti Jadranke Damjanov (1934.-2016.). Na području likovnog obrazovanja zauzimala se za reformu sustava tako da se u središte obrazovanja postavi učenik i njegova moć opažanja, a nastavnikova uloga je da pronade najbolji način kojim će prilagoditi nastavni sadržaj.⁷² Osim što je teoretski prepoznala probleme u obrazovnom sustavu, izložila je i konkretna, praktična rješenja. Neka rješenja ponudila je u pisanom obliku poput knjige *Vizualni jezik i likovna umjetnost* (1990),⁷³ a u praktičnom obliku vodila je radionice u Centru za kulturu i obrazovanje „Zagreb“, koje su također zabilježene u tiskanom obliku u knjizi *Umjetnost avantura: bilježnica*⁷⁴. Glavna ideja koja se prožima kroz sve njezine radove je praktičan rad učenika kroz igru ili vježbu koje uključuje korištenje više osjetila.⁷⁵ Nije potrebno mnogo kako bi se povezalo glavne ideje Jadranke Damjanov s ranije navedenim suvremenim tendencijama u odgoju i obrazovanju i iskustvenim učenjem. U daljnjem tekstu analizirat će se rad Jadranke Damjanov s posebnim osvrtom na iskustveno učenje.

4.2. Vizualni jezik i likovna umjetnost

Vizualni jezik i likovna umjetnost je knjiga namijenjena studentima i budućim nastavnicima likovnih umjetnosti. Njome se prije svega želi osvijestiti kako gledamo i kako opažamo svijet oko sebe. Prema tome je u uvodnom poglavlju knjige navedeno kako je potrebno razviti iskustvo o liniji, boji, plohi, masi i prostoru kao našim vlastitim

⁷² Jadranka Damjanov, »Novi pristup obrazovanju«, u: *CARNet – Časopis Edupoint 2* (2002.), http://edupoint.carnet.hr/casopis/broj-02/clanak-01/novi_pristup.pdf, str. 4.

⁷³ Jadranka Damjanov, *Vizualni jezik i likovna umjetnost: uvod u likovno obrazovanje*, Zagreb: Školska knjiga, 1991.

⁷⁴ Jadranka Damjanov, *Umjetnost avantura: bilježnica*, Zagreb: Hermes izdavaštvo, 1998.

⁷⁵ Jadranka Damjanov, 2002., str. 5.

tvorevinama koje u određenim uvjetima postaju pojmovi.⁷⁶ Ti pojmovi su naše viđenje svijeta. Svaki od navedenih likovnih elemenata u knjizi se detaljno analizira i objašnjava se na koji način ih je moguće istražiti. Linija se istražuje pogledom, ali ne bilo kakvim. Pogled je potrebno uvježbati.⁷⁷ Osim pogledom, istražuje se i pokretom, povlačenjem različitih linija i dovođenjem linija u razne odnose.⁷⁸ Gledanje plohe također je potrebno uvježbavati kao i gledanje linije. U gledanje plohe ulazi još jedna dimenzija, a to je svjetlost. Apstraktni pojam plohe povezan je s postojanjem svjetla i svijeta. Potrebna je podloga na kojoj će svjetlost, ili tama, tvoriti plohu.⁷⁹ I iduća tema, boja, povezuje se sa svjetlošću, ali se promatraju i druge kvalitete. U proučavanju boja Jadranka Damjanov navodi nekoliko vježbi koje se odnose na komplementarnost boja poput Kleeove vježbe miješanja zasebno komplementarnih i nekomplementarnih boja ili pak jednostavne vježbe gledanja u crvenu boju na neutralnoj podlozi.⁸⁰ Obje ove vježbe mogu izvesti i učenici. Masa i prostor ne mogu postojati jedno bez drugog. Analiza mase i prostora mora se provoditi pogledom i dodirrom, prije svega ruke, ali i bivanjem u prostoru.⁸¹ Potrebno je odgojiti pogled i taktilnost kako bi se moglo istraživati svijet, a to omogućuje dobar umjetnički odgoj. U knjizi se spominju vježbe i teoretski razlažu ideje u kojima se povezuje pogled, pokret ruke i pokret tijela. To su sve aktivne metode učenja, a počivaju na vlastitom iskustvu. Jedna od vježbi koja se spominje u knjizi proučava kvalitetu određenog materijala poput aluminijske folije i gline. Učenici su pozvani da s folijom rade što žele i da osvijeste što su sve uspjeli postići, a nakon toga da ponove isti postupak kod gline.⁸² Refleksijom na proces i analizom rezultata došli su do zaključaka koje će moći kasnije upotrijebiti za analizu umjetničkih djela. Ovako osmišljen zadatak počiva na iskustvu učenika i razvijanju njihovih spoznaja iz vlastitih iskustava. Zadovoljen je i kontinuitet iskustva kao i uključivanje cijele osobe. Razvoj intelektualnih sposobnosti javlja se u refleksiji i analizi procesa, emocionalno osvještavanje kroz spontanost radnje na materijalu i refleksiju, te kinestetički osjet i taktilnost također kroz radnju na

⁷⁶ Jadranka Damjanov, 1991., str. 5.

⁷⁷ Isto, str. 15.

⁷⁸ Isto, str. 10.

⁷⁹ Isto, str. 24.

⁸⁰ Isto, str. 27–29.

⁸¹ Isto, str. 50.

⁸² Isto, str. 59.

materijalu i refleksiju. Kod proučavanja arhitekture potrebne su vježbe koje sadrže kretanje u prostoru, a kod proučavanja linije predlaže se dodavanje ranije izbrisanih linija ili nasumično dodavanje linija nekom djelu. Naveden je još niz sličnih ideja, a svima im je zajednička težnja razvijanja pažnje i gledanja umjetnosti kroz vlastito iskustvo. Iako je vlastito iskustvo temelj iskustvenog učenja moraju se zadovoljiti i druga načela poput refleksije. U nekim od navedenih vježbi i ideja nije moguće jasno odrediti da li je i kako zastupljena faza refleksije.

U nastavku knjige *Vizualni jezik* opisuje se još dublji razvoj osjetilnosti i razumijevanja umjetnosti. Navode se određeni postupci u umjetnosti poput zrcaljenja, stupnjevanja, odjeljivanja, hijerarhiziranja i postava djela u prostoru. Sve ove metode stvaranja djela doživljavaju se kroz osjetilnost i razvijaju osjetilnost zbog čega postaju podobne za primjenu iskustvenog učenja. Poglavlje u kojem se opisuje uloga igre u istraživanju umjetničkog djela navodi osobno iskustvo kao najbitniji element u razumijevanju umjetničkog djela i svijeta uopće, a upravo se kroz igru dolazi do iskustva.⁸³ Način na koji djeca istražuju, tako da gledaju, dodiruju i hodaju po okolini, potrebno je na nekim razinama primijeniti i kod istraživanja umjetničkih djela, i potrebno je od rane dobi poticati takav način proučavanja umjetničkog djela. Jedan primjer igre je intervencija na umjetničkom djelu gdje gledatelj postaje i stvaratelj jer mijenja boje likova i pozadine ili pak dodaje izostavljene linije i slično.⁸⁴ Kroz reinterpretaciju djela dolazi se do razumijevanja djela. Još jedna ideja Jadranke Damjanov koja se može povezati s iskustvenim učenjem je naglasak na procesu traženja znanja više nego na samom pronalasku.⁸⁵ Ova knjiga potvrđuje ranije teze koje je Jadranka Damjanov iznijela, a koje govore o potrebi razvoja osjetilnosti kako bi se pojedinac u potpunosti razvio i da se ne smije provoditi partikularizacija znanja i procesa stjecanja znanja.⁸⁶

⁸³ Isto, str. 197.

⁸⁴ Isto, str. 198.

⁸⁵ Isto, str. 217.

⁸⁶ Josipa Alviž, »Uloga i mjesto srednjoškolskog predmeta Likovna umjetnost u okviru umjetničkog područja hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava«, u: *Peristil: zbornik radova za povijest umjetnosti*, 62 (2019.), str. 206.

4.3. Umjetnost avantura

Spomenute radionice u Centru za kulturu i obrazovanje „Zagreb“ koje je između 1992. i 1997. vodila Jadranka Damjanov ostale su sačuvane u pisanom obliku pod nazivom *Umjetnost avantura: bilježnica*. Neko vrijeme u funkciji je bila i internetska verzija ovih radionica pod nazivom *Metodičke sintagme i paradigme*, no ova je stranica, nažalost, trenutačno nedostupna.⁸⁷ U knjizi je sadržaj radionica podijeljen na osam cjelina u kojima su zastupljeni različiti primjeri analize umjetničkih djela, bazirani na raznovrsnim metodičkim vježbama.

U uvodu nailazimo na konkretne primjere koji se povezuju s načelima iskustvenog učenja. Govori se o potrebi kultiviranja opažaja, osvještavanju onoga što opažamo, a kao glavna metoda poučavanja i učenja se ističe igra i vježba u dodiru s umjetničkim djelom.⁸⁸ Refleksija i promišljanje onoga što je doživljeno jedno je od temeljnih načela iskustvenog učenja. Razumjeti što je opaženo i osviješteno promatranjem likovnih djela je vještina koju je potrebno razvijati iz više razloga, a kao jedan od glavnih možemo navesti cjelovit razvoj pojedinca. U uvodu je raspravljen i novi položaj i uloga nastavnika kao nekoga tko mora stvoriti uvjete u kojima će se nastava odvijati i koji će usmjeravati učenike.⁸⁹

U nastavku će ukratko biti opisano svih osam radionica s obzirom da one tvore izuzetno kvalitetan primjer uvođenja iskustvenog učenja u proučavanje likovne umjetnosti te su u tom pogledu dobra podloga za primjenu ovih metoda u srednjoškolskoj nastavi Likovne umjetnosti. Opisane su sve radionice budući da pokrivaju tematski različito područje i primjenjuju se različite aktivnosti. Svaka radionica kratko će biti opisana imajući u vidu iskustveno učenje, a na kraju svakog radioničkog seta iznesen je i kratki zaključak s obzirom na prisutnost iskustvenog učenja.

⁸⁷ *Metodičke sintagme i paradigme*, <http://msp.fsb.hr> (trenutačno nedostupno).

⁸⁸ Jadranka Damjanov, 1998., str. X-XII.

⁸⁹ Isto, str. XXII-XXIV.

4.3.1. Radionica »Počela i načela«

Prvi radionički set pod nazivom *Počela i načela* sastoji se od deset radionica koje za cilj imaju istražiti likovne elemente, poput linije, plohe, boje, mase i prostora, koje autorica naziva likovnim počelima, te simetriju, razmjer i omjer koje naziva likovnim načelima. U ovim radionicama naglasak je stavljen na metode istraživanja navedenih pojmova u odnosu na sadržaj. Korištenje različitih metoda vodi prema glavnom cilju radionica, a to je osvještavanje onoga što vidimo, povezivanje različitih osjetila i osvještavanje povezanosti umjetničke djelatnosti i prirode.⁹⁰

U prvoj radionici koriste se svakodnevni predmeti kako bi polaznici osvijestili svoj opažaj i doživljaj kroz korištenje različitih osjetila: sluh, njuh, okus, dodir, vid. S obzirom na sadržaj, radionica je istraživala skulpturu na primjeru odnosa mase i prostora. Polaznici su zajedno sa studentima pomagačima koristili smotuljak toalet papira tako što su se omotali i dodavali ga idućem do sebe i time istraživali plošno istanjenu masu. U zadnjem dijelu radionice istražuje se *Skulptura* (Šime Vulas, 1973., drvo, 23 cm, vlasništvo autora). Polaznici se pozivaju da dodiruju i obilaze skulpturu, a potom se u skulpturu usmjeravao snop svjetlosti i stvarala sjena čiji obrisi polaznici crtaju na papiru.⁹¹

Cilj druge radionice je »osvijestiti djelo kao preobrazbu gledanja«.⁹² Na dobivenoj fotokopiji cjeline određenog djela polaznici su morali zaokružiti iste detalje koji su prikazani na zidu. Kroz razgovor voditelj osvještava kod polaznika proces traženja detalja u kojem je došlo do promjene iz tematskog gledanja u promatranje oblika.⁹³

Treća radionica istražuje odnos detalja i cjeline likovnog primjera. Polaznici promatraju plakat s različitih udaljenosti čime se mijenja njihov kut gledanja. Potom računaju različite kuteve sagledavanja djela. U ovom slučaju veći je naglasak na samom iskustvu izračunavanja dok se posljedice različitih kuteva sagledavanja djela razmatraju na projekcijama.⁹⁴

⁹⁰ Isto, str. 4.

⁹¹ Isto, str. 4–6.

⁹² Isto, str. 10.

⁹³ Isto, str. 10.

⁹⁴ Isto, str. 14.

U četvrtoj radionici cilj je osvijestiti komunikaciju ostvarenu u prostoru i arhitekturi. Polaznici ovom prigodom glume u dramoletu, kratkoj jednočinki. Kroz glumu polaznici su ostvarili tri tipa komunikacije unutar arhitekture što im se objašnjava nakon izvedbe. Student pomagač stoji u središtu prostorije i prihvaća sve oko sebe raširenih ruku. Potom se podigne na stolac, a polaznici se organiziraju u dva reda s obzirom na njegove ruke i tako tvore novi način komunikacije. Treći čin ove glume poziva da se krajevi oba reda spoje i tvore krug, a student pomagač silazi sa stolca. Dobiveno iskustvo potom primjenjuju na projekcijama tlocrta odnosno na grafovima stanova sudionika na kojima trebaju prepoznati tri tipa komunikacijskih struktura u arhitekturi: centristički, hijerarhijski i interakcijski.⁹⁵

Peta radionica bavi se linijom. Polaznici prvo istražuju vlastite linije crtanjem na razne načine, a potom se provodi idealna rekonstrukcija dvaju umjetničkih crteža.⁹⁶

U šestoj radionici polaznici proučavaju odnos svjetlosti i plohe u umjetnosti. Prvi dio igre sa sjenom izvode studenti, a u drugom polaznici dekomponiraju i invertiraju crno-bijele plohe umjetničkih djela. Cilj rada polaznika je osvijestiti različite mogućnosti plohe (sjene) kroz usporedbu s originalima.⁹⁷

Boja je tema sedme radionice. Polaznici se bave njezinim karakteristikama i načinu dobivanja. Polaznici prema uputama voditelja i uz pomoć bijelog kartona s malim otvorom vrše uzimanje uzoraka boje sa slike. Slijedi miješanje pronađenih uzoraka boja na dva načina. Prvim načinom se ručno miješaju uljene boje, a drugim uz pomoć aparata. Od dobivenih boja stvara se skala.⁹⁸

U osmoj radionici koriste se ples i tijelo kako bi se osvijestila simetrija kao osnova komponiranja u umjetnosti i prirodi. Polaznici stoje u jednom redu i koračaju u jednu stranu, potom formiraju dva reda i svaki red korača u drugu stranu. Potom se svaki polaznik okreće oko sebe, a na kraju formiraju rotirajući krug i nastavljaju se rotirati oko sebe oponašajući »derviški ples«. Pleše se još »crnogorski ples« u kojem je izraženo

⁹⁵ Isto, str. 18.

⁹⁶ Isto str. 22

⁹⁷ Isto, str. 26.

⁹⁸ Isto, str. 30.

zrcaljenje i na kraju se sudionike povede u »zmiju« i spiralno kretanje. Navedene kinetičke simetrije proučavaju se na djelima: *Nebeski Jeruzalem* (Minijatura iz komentara Apokalipse Beatusa iz Liebane, 11. st., Bibliotheca Morgan, New York), *Dvoglava zmija* (13.-14. st., Meksiko), tlocrt *Palače Montmorency* (Claude Nicolas Ledoux, 1804., Pariz) i filmu *Pi Ra Midas* (Ivan Ladislav Galeta, 1972.-1984.).⁹⁹

Deveta radionica prati preobrazbe umjetničkog djela. Polaznici izrađuju tri različite mreže na papiru prema uputama voditelja. U mreže uvrštavaju obrise prvo predmeta, a onda i detalja sa slika. Kroz mreže se istražuje zlatni rez, kadar i perspektiva na nizu umjetničkih djela poput: *Posljednja večera* (Leonardo da Vinci, 1495., tempera na zidu, 460 x 880 cm, Santa Maria delle Grazie, Milan) i *Ambasadori* (Hans Holbein, 1533., ulje, 206 x 209 cm, Hag).

Deseta radionica kod polaznika želi osvijestiti odnos između različitih parova pojmova poput simbola i teksta, sadržaja i forme te likovnog i verbalnog izričaja. U prvome dijelu se promatra značenje riječi i njegova boja u latinici i kaligrafskom arapskom pismu koje se približava ornamentu. Projicira se riječ »žuto« žutom bojom, a potom »Allah amali« kaligrafskim pismom. U drugom dijelu polaznici sudjeluju svojim tijelom i pokretom u stvaranju motiva korištenih u umjetnosti, a potom ih po sjećanju sami crtaju i na projekcijama se prate drugi motivi. Polaznike se postavlja u prostor i povezuje ih se užem čime se dobivaju motivi iz *Book of Durrow* (7.st, 24,5 x 14,5 cm, Trinity College, Dublin).¹⁰⁰

Načelo vlastitog iskustva zadovoljeno je u svakoj radionici. Polaznici su koristili različita osjetila i različite medije. Iako nije uvijek naznačeno, s obzirom na kasnije radionice, može se pretpostaviti da se s polaznicima razgovaralo o tome što su radili i izvuklo određene zaključke što znači da je prisutna refleksija i transformacija iskustva u znanje. Radionice međusobno nisu povezane, bave se raznim temama, ali će se tijekom idućih radionica voditelj često pozivati na prijašnja iskustva s ovog početnog radioničkog seta čime je ostvaren kontinuitet iskustva.

⁹⁹ Isto, str. 34.

¹⁰⁰ Isto, str. 42–44.

4.3.2. Radionica »Analiza umjetničkog djela«

Radionički set *Analiza umjetničkog djela* zajedno s prethodnim setom, *Počela i načela*, čini jedan veliki uvod za radioničke setove koji slijede. Središte istraživanja u ovom radioničkom setu čine tri umjetnička djela i to po jedno kiparsko, slikarsko i graditeljsko. Metode koje se koristite za analizu umjetničkog djela u ovim radionicama za cilj imaju osvještavanje pogleda.¹⁰¹

Na prvoj radionici polaznici istražuju kiparsko djelo s kojim su se upoznali na prethodnim radionicama. i upoznaju se s različitim metodama istraživanja kiparskog djela, u ovom slučaju *Skulpture* (Šime Vulas, 1973., drvo, 23 cm, vlasništvo autora). U prvom dijelu radionice polaznici koriste bakrene žice i plastelin kako bi napravili kostur umjetničkog djela, potom na milimetarskom papiru uz pomoć koordinatnog sustava crtaju njegove presjeke i na kraju preko paus papira izrađuju obris djela. U drugom dijelu radionice voditelj pokazuje različite varijante postolja za isto djelo i kroz razgovor s polaznicima osvještava različita značenja postolja i odnos postolja i djela.¹⁰²

U drugoj radionici polaznici uspoređuju različita djela u javnom prostoru grada Zagreba (*Zdenac života*, Ivan Meštrović, 1905., bronca, v: 110 cm, promjer: 182 cm, Zagreb; *Sveti Juraj ubija zmaja*, Anton Dominik Fernkorn, odljev 1908., bronca, Zagreb; *Razlistala forma*, Vojin Bakić, 1958., bronca, 80 x 42 x 40 cm, Zagreb; *Stid*, Antun Augustinčić, 1948., bronca, 168 cm, Zagreb; *Goran*, Vojin Bakić, 1964., kamen, 260 x 230 x 270 cm, Zagreb; *Žena kraj mora*, Ivan Meštrović, 1926., kamen, 149 x 116 x 68 cm, Zagreb; *Figura (Kupači)*, Ivan Kožarić, 1955., bronca, 50 cm, Zagreb) s kiparskim djelom iz prve radionice. Polaznicima se pokazuje više projekcija istog djela i kroz razgovor se provodi analiza i usporedba s djelom iz prve radionice. Polaznici koriste rezultate radova iz prijašnje radionice poput crteža obrisa.¹⁰³

¹⁰¹ Isto, str. 48.

¹⁰² Isto, str. 48.

¹⁰³ Isto, str. 52–54.

Kao i u slučaju prethodne radionice i treća radionica bavi se usporedbom kiparskog djela iz prve radionice s drugim kiparskim djelima (*Ruđer Bošković*, Ivan Meštrović, 1937., bronca, 285 x 200 x 220 cm, Zagreb; *Antun Gustav Matoš*, Ivan Kožarić, 1973., bronca, v: 90 cm, š: 130 cm, Zagreb; *Povijest Hrvata*, Ivan Meštrović, 1932., bronca, 162 cm, Zagreb) kroz razgovor voditelja i polaznika. U prethodnoj radionici više se razgovaralo o materijalu i njegovim svojstvima dok se u ovoj razgovara o odnosu dijelova i cjeline, odnosno o omjerima, razmjerima, simetriji i ritmu u skulpturi.¹⁰⁴

Četvrta radionica bavi se s tri dimenzije boje na primjeru slike *Suzana i starci* (Oskar Herman, 1969., ulje, 81 x 103 cm, Muzej suvremene umjetnosti, Zagreb). U prvome dijelu radionice polaznici sudjeluju u igri s »kartama«. »Karte« su uzorci boja sa slike *Suzana i starci* koje su polaznici odredili pomoću kartona s rupom i dobivenih uzoraka u jednoj od prijašnjih radionica *Počela i načela*. Polaznicima se objašnjavaju tri dimenzije boje: ton, intenzitet i kromatska kvaliteta. S obzirom na najveću sličnost ili kontrast navedenih dimenzija skupljaju se parovi karata. Kada se igra završi polaznici koriste sakupljene karte kako bi identificirali boje na slici i potom označili mjesto boje na dobivenom shematskom crtežu slike. Razgovorom se osvještava odabir boja i njihov međusobni odnos na slici.¹⁰⁵

U petoj radionici istražuje se odnos kadra i slike na istom primjeru kao i u prethodnoj radionici. Polaznici prvo izrađuju pravokutnik kojeg prema dobivenim uputama dijele pomoću linija kako bi dobili gustu mrežu. Dobivena mreža koristi se prilikom analize slike u kojoj se od polaznika traži da smjeste određene dijelove slike u mrežu te odrede točke kretanja i mirovanja pogleda.¹⁰⁶

Tema šeste radionice je komparativna analiza Hermanovog djela iz prethodnih radionica s dva djela, od dva autora, iste tematike (*Suzana i starci*, Tintoretto, 1557., ulje, 146,6 x 193,6 cm, Beč; *Suzana i starci*, Rembrandt van Rijn, 1647., ulje, 76,5 x 92,8 cm, Berlin).

¹⁰⁴ Isto, str. 62–64.

¹⁰⁵ Isto, str. 68–69.

¹⁰⁶ Isto, str. 72.

Kroz razgovor s voditeljem analiziraju se sličnosti i razlike scene, kadra, formata, kretanje pogleda i uloga boje u sva tri djela.¹⁰⁷

U sedmoj radionici prelazi se na arhitekturu i cilj je osvijestiti sličnost i razlike u korištenju osjetila prilikom proučavanja i doživljavanja slike i arhitekture. Polaznici crtaju nekoliko grafova na temelju prikazanih tlocrta različitih kuća i prostora. Grafovima se treba prikazati kako je ostvarena komunikacija prostora u različitim tipovima i razdobljima arhitekture.¹⁰⁸

Cilj osme radionice je osvijestiti komunikacijske mogućnosti u arhitekturi boravkom i kretanjem u arhitektonskim prostorima. Polaznici kroz »glumu« ostvaruju komunikacijske odnose u arhitekturi i slično kao s grafovima u prethodnoj radionici »glume« tlocrte kuća iz raznih povijesnih i kulturnih područja i razdoblja. Voditelj zauzme poziciju jednog određenog prostora, a polaznici se potom raspoređuju s obzirom na njega tako da tvore komunikacijske prolaze određenog arhitektonskog ostvarenja.¹⁰⁹

U devetoj radionici ponovo se istražuju komunikacijske strukture u arhitekturi. Polaznicima su podijeljeni tlocrti dvije građevine, a potom su redom za svaku građevinu projicirane različite fotografije svake od tri građevine. Zadatak je polaznika da na tlocrtima označe mjesta s kojih su fotografije fotografirane.¹¹⁰

Posljednja, deseta, radionica ovog seta bavi se usporedbom omjera i razmjera u arhitekturi iz različitih kultura i vremena. Polaznicima se prikazuju modularni sustavi korišteni u tri različite građevine te prisutnost zlatnog reza.¹¹¹

U ovom setu radionica vlastito iskustvo nije svaki puta bilo osnova učenja. Rad u ovim radionicama više se odvijao kroz razgovor kojim su se analizirala umjetnička djela, a tek je u nekim slučajevima prisutno iskustvo u obliku igre, glume, crtanja, izrađivanja grafova i simetrijskih osi. Kao i u prethodnom radioničkom setu i u ovom nije jasno određena faza refleksije iskustva, a transformacija iskustva u znanje ostvarena je kroz

¹⁰⁷ Isto, str. 76.

¹⁰⁸ Isto, str. 80.

¹⁰⁹ Isto, str. 82.

¹¹⁰ Isto, str. 86.

¹¹¹ Isto, str. 90.

razgovor. Radionice se mogu podijeliti na tri cjeline: kiparska, slikarska i arhitektonska. Svaka cjelina funkcionira zasebno, a unutar cjelina radionice su osim temom povezane i tako što se koriste rezultati s prijašnje radionice. Također je u nekim radionicama navedeno kako se koriste rezultati s prvog seta radionica što potvrđuje načelo kontinuiteta u iskustvenom učenju.

4.3.3. Radionica »Crtež«

Ovaj radionički set je specijaliziran, bavi se crtežom, ali i crtež povezuje s drugim područjima. Set je podijeljen na tri dijela. U prvom dijelu radi se na modernom crtežu, u drugom na crtežima iz razdoblja od 9. do 19. stoljeća, a u trećem se radi na atribuciji crteža.

U prvoj radionici polaznike se želi upoznati s temeljnim znakovima i pravilima u crtežu, sa samodostatnošću pojedinih oblika u crtežu te s nastajanjem crteža. Voditelj započinje radionicu pokazujući izdvojene linije crteža Paula Kleea *Ecce* (1940., Zentrum Paul Klee, Bern) i izvodi njegovu idealnu rekonstrukciju. Potom se prikazuje film *Tajna Picasso* (1956.) H. G. Clousota u kojem se pokazuje realna rekonstrukcija crteža kako bi polaznici usporedili te dvije rekonstrukcije. Polaznicima je dodijeljen materijal o trećem crtežu s čime je dobiven različit pristup učenju: tekst, film i crtež. Voditelj izvodi vježbu u kojoj glasom prati liniju. Tri dimenzije linije povezuje s tri dimenzije tona na tri crteža: Kleeov, Matisseov i Picassov, a potom isto čine sudionici. Na kraju izabiru najdraži primjer koji će u idućoj radionici dalje istraživati.¹¹²

Tri crteža iz prve radionice koriste se u drugoj radionici kako bi se kod sudionika razvila moć opažanja sitnih razlika kod linije te se ponovno uspoređuje govor s crtežom. Polaznici se prisjećaju linijskih sekvenci iz crteža s prve radionice i izvlače linije koje uspoređuju s cjelinom crteža. Jednu odabranu liniju potom ponavljaju kroz različite materijale, tuš i olovku, dok im istovremeno voditelj govori o razlikama medija kojim se koriste i dobivenim rezultatima. Na kraju se uspoređuju linije polaznika međusobno i

¹¹² Isto, str. 94.

otkrivaju se različiti rezultati s obzirom na prvotno odabrano umjetničko djelo iz kojeg su linije preuzete, osobni rukopis polaznika te različit materijal.¹¹³

Cilj treće radionice je uspoređivanje linijskih sekvenci, odnos linije i formata te uloga linije u tvorbi plohe. U prvoj vježbi sudionici ponovo proučavaju vlastite linije koje su izdvojili na prethodnoj radionici i opisuju različite postupke povezivanja linija i tvorbi linijskih sekvenci. Potom polaznici izdvojene linije postavljaju u pravokutnik i promatraju u odnosu na format dok voditelj upozorava na sličnost crtanja linije i kretanja u plesu koje se također može pratiti linijom. Dolazi na red tvorba plohe, a od polaznika se traži analiza linija koje tvore plohu. Polaznici potom traže na crtežima istovjetne ili veoma slične linije, ali u različitim ulogama. Na kraju je cijela radionica zaokružena radom na vlastitom crtežu odnosno idealnoj rekonstrukciji crteža kojeg polaznici izvode uz pomoć voditelja.¹¹⁴

Četvrta radionica započinje s novom temom, crtežima iz razdoblja od 9. do 20. stoljeća (*Bogorodica s djetetom*, pero, olovka, Albertina, Beč; *Žena s djetetom*, Miroslav Kraljević, 1912., pero, 31 x 23,8 cm, privatna zbirka; *Neodgojeno dijete*, Rembrandt van Rijn, 1635., pero, crna kreda, lavirana bijela boja, 20,6 x 14,3 cm, Dahlem Stadtmuseum, Berlin; *Bogorodica i dijete*, Michelangelo Buonarroti, 1564., crna kreda, 26 x 11 cm, British Museum, London; *Bogorodica, dijete i mačka*, Leonardo da Vinci, 1478., pero, 13 x 8 cm, British Museum, London; *Studija za rođenje*, Jacopo Pontormo, 1528., crna i crvena kreda, 40,7 x 27,8 cm, Uffizi, Firenca; *Sv. Doroteja sa košaricom cvijeća*, Matthias Grünewald, 1520., crna kreda, siva i bijela boja, 35,8 x 25,6 cm, Staatliche Museum, Berlin; *Žena koja kuha*, Jean-François Millet, pero). Crteži prikazuju temu žene i djeteta. Cilj je istražiti emotivni aspekt crteža kroz analizu linija i vlastiti pokret tijela, odnosno kroz glumu. Polaznici odabiru jedan od crteža i postavljaju jednog od instruktora u poziciju žene, a potom zamišljaju kako i sebe postavljaju u isti položaj. Voditelj naglašava kako se radi o igri poistovjećivanja. Voditelj i polaznici kroz razgovor

¹¹³ Isto, str. 98.

¹¹⁴ Isto, str. 102.

uspoređuju dva kontrastna crteža s naglaskom na scenu u odnosu na linije i sam crtež. Tek na kraju polaznici samostalno proučavaju linije.¹¹⁵

Peta radionica nadovezuje se na istraživanja i rezultate prethodne. U ovoj radionici polaznici istražuju i uspoređuju linije različitih autora, ali koje imaju sličnu ulogu i upoznaju se s postupcima dobivanja plohe. Polaznici započinju s potragom sličnih linija i njihovim izdvajanjem iz cjeline. Voditelj potom kroz razgovor i demonstraciju na ploči pokazuje različite postupke dobivanja plohe kako bi polaznicima bila olakšana potraga za istovjetnim linijama.¹¹⁶

Cilj šeste radionice je osvijestiti rad i rezultate prethodne radionice kroz razgovor. Voditelj kroz razgovor s polaznicima raspravlja oko razlika između crteža različitih autora koje su polaznici istraživali u prethodnoj radionici.¹¹⁷

Sedma radionica započinje posljednju temu ovog radioničkog seta, a to je atribucija crteža. Cilj ove radionice je potpuna analiza jedne linije i svih njenih aspekata te usporedba linija istog autora, u ovom slučaju Francesca Guardi. Zajedno s voditeljem polaznici analiziraju dva Guardijeva crteža: *Palača Dolfinmanin i Rialto* (pero na svijetlo-plavom papiru, 22,5 x 16 cm, Museo Correr, Venecija) i *Trg sv. Marka kroz luk Orologgia* (pero na sivom papiru, 26 x 17,4 cm, Museo Correr, Venecija), koje potom uspoređuju s ranije analiziranim crtežima Matissea i Picassoa. Na kraju se provodi razgovor o iskustvima. Nakon analize još nekoliko Guardijevih crteža voditelj pokazuje detalj crteža *Galantna scena* (sangvin, olovka, tinta, 18,4 x 24,2 cm, Muzej Mimara, Zagreb) koji je atribuiran Guardiju, a nalazi se u Muzeju Mimara.

Osma radionica nastavlja rad s prethodne i ima jednaku namjeru usporedbe linija istog autora. Polaznici uspoređuju sličnosti i razlike crteža koji se sa sigurnošću pripisuju Guardiju s onim iz Muzeja Mimare. Od polaznika se očekuje korištenje svih dosad poznatih metoda analize linije i crteža. Voditelj otkriva rezultate, a polaznici ih uspoređuju s vlastitim rezultatima istraživanja.¹¹⁸

¹¹⁵ Isto, str. 106.

¹¹⁶ Isto, str. 110.

¹¹⁷ Isto, str. 114.

¹¹⁸ Isto, str. 122.

Deveta radionica odvija se u Muzeju Mimari, a cilj je upoznati sudionike s radom stručnjaka atribucije. U prostorima muzeja kustosica, koja je radila na atribuciji djela *Galantna scena* Francescu Guardiju, pokazuje na koje načine i kojim metodama je analiziran crtež te razloge zbog kojih se pripisuje Guardiju.¹¹⁹

U desetoj radionici polaznici kreiraju omot za svoju »knjigu o crtežu«. Pripremljeni su materijali, a od polaznika se očekuje slikanje i crtanje.¹²⁰

Tri tematske cjeline koje se proučavaju u ovom radioničkom setu povezane su kroz liniju kao središnji pojam koji se istražuje te su rezultati prijašnjih radionica korišteni u idućima. Većim dijelom set je počivao na iskustvu polaznika i radu polaznika na analizi umjetničkih djela i stvaranju vlastitih crteža. Cijeli set pokazuje kontinuitet učenja, ali se vide i potpuno zaokružene cjeline poput treće radionice koje ispunjavaju uvjete iskustvenog učenja. Posebno mjesto zauzima i šesta radionica koja se izdvaja po tome što joj je isključivo namjera provođenje refleksije na prethodnu radionicu i stvaranje zaključaka, generalizacije, što je jedan od veoma važnih uvjeta iskustvenog učenja.

4.3.4. Radionica »Slikarstvo«

Radionički set *Slikarstvo* bavi se slikarskim djelima koja povezuje s drugim umjetničkim područjima. Naglasak radionica je na individualnom radu sudionika uz pomoć voditelja. Kao i radionica *Crtež*, i *Slikarstvo* je podijeljeno na tri tematske cjeline.

U prvoj radionici polaznici istražuju ulogu boje s obzirom na vrstu slikarskog djela, korištenoj tehnici i stilu. Voditelj prisjeća polaznike na iskustva vezana uz boju s prijašnjih radionica. Polaznicima se prikazuju četiri slike koje čine prvu temu ovog seta. Radi se o sljedećim slikama: *Bogorodica na prijestolju* (6. st., mozaik, visina 11 m, apsida bazilike u Poreču), *Bogorodica s djetetom i anđelima iz Knjige Kellsa* (8.–9. st., akvarel, 33 x 25 cm, Trinity College, Dublin), *Gospa od zvonika* (13. st, tempera na dasci, 87 x 57 cm, Riznica katedrale, Split), *Bogorodica s djetetom* (13. st., vitraj,

¹¹⁹ Isto, str. 126.

¹²⁰ Isto, str. 128.

sjeverna rozeta katedrale u Chartresu). U ovoj radionici polaznici biraju između dva zadatka. U prvom se radi na identificiranju boja iz navedenih slika, a u drugom na miješanju i pripremanju skala boja.¹²¹

Druga radionica bavi se proporcijama i zlatnim rezom. Ponovo se radi u dvije grupe. Svaka grupa radi na dvije slike iz prethodne radionice tako da su obuhvaćene sve četiri. Istražuju se proporcije ljudskih likova i proporcije kadra, a pritom se koriste paus papirom kako bi se izvukli traženi detalji. Na kraju radionice predstavljaju se rezultati i provodi se analiza kroz razgovor.¹²²

Cilj treće radionice je osvijestiti sliku kao odnos svjetlosti i plohe te raznih mogućnosti odnosa ta dva elementa, a u drugom dijelu radionice naglasak je na omjerima i motivima u slikama. Prvo se objašnjava odnos svjetlosti, površine i umjetnosti nakon čega slijedi projiciranje četiri ranije spomenuta slikarska djela. Svako djelo se analizira i uspoređuje kroz razgovor s voditeljem. U zadnjem dijelu radionice polaznicima se pokazuju Picassovi pripremni crteži za *Guernicu* (1937.) s naglaskom na usta, nos i oči. Od polaznika se traži da analiziraju crteže i otkriju kako su se razvijali navedeni motivi, a potom su motiv usta koji je najzahtjevniji pokušali sami nacrtati po uzoru na Picassovo djelo. Pokušaji sudionika uspoređuju se s dovršenom Picassovom *Guernicom* (1937., ulje, Museo Reina Sofía, Madrid).¹²³

U četvrtoj radionici cilj je osvijestiti izbor boja u europskom slikarstvu 15., 16. i 17. stoljeća. U radionici se koriste četiri različite slike: Giovanni Bellini, *Pietà* (o. 1460., 86 x 107 cm, Brera, Milano), Leonardo da Vinci, *Bogorodica u stijenama* (1503., 189,5 x 120 cm, National Gallery, London), Johannes Vermeer, *Geograf* (1668., 53 x 46,5 cm, Städelsches Kunstinstitut, Frankfurt), Rembrandt van Rijn, *Povratak izgubljenog sina* (1668., 262 x 205 cm, Ermitaž, Sankt Petersburg). Voditelj kroz razgovor upoznaje polaznike s osobitostima svake od slika nakon čega se polaznici dijele u grupe s obzirom

¹²¹ Isto, str. 132.

¹²² Isto, str. 136.

¹²³ Isto, str. 140.

na kojoj slici žele raditi. Zajedno pokušavaju identificirati boje te sami miješaju i pripremaju skale.¹²⁴

U petoj radionici obuhvaćene su teme kompozicije, proporcije i prostorne konstrukcije te povezivanje slikarskog i verbalnog medija. Koriste se slike s prethodne radionice. Prvo se pokazuje Bellinijeva slika i tekst koje je na njoj napisan, a u prijevodu glasi: »Čim su od suza te nabrekle oči izazvale uzdahe / djelo Giovannija Bellinija umjelo je plakati«. ¹²⁵ Pušta se audiozapis plakanja, a polaznike se pita koja je razlika između tog plača i plača slike, kako slika može plakati? Prikazuje se Rembrandtovo djelo, a studenti, pomagači voditelja, zauzimaju jedan po jedan položaj likova na slici. Zadatak jedne grupe polaznika je napraviti tlocrt plesa kojeg su izveli studenti dok druga grupa radi na proporcijama Bellinijeve slike. Leonardova i Vermeerova slika prikazuju se istodobno, a na njima se istražuje prikaz prostora, u jednom slučaju tako da se crta tlocrt, a u drugom kroz razgovor. Na kraju se razgovara o rezultatima istraživanja svih slika.¹²⁶

Šesta radionica ponovno proučava odnos svjetlosti i slike, ali pridodaje i pojam »božanske svjetlosti« koja se pojavljuje u kršćanskoj umjetnosti. Ponovno se koriste ista djela iz prošlih radionica, ali se sada uspoređuju s drugim autorima i sličnim temama. Uspoređuju se npr. Leonardove dvije *Bogorodice u stijenama* (1486., ulje, Louvre, Pariz; 1503., ulje, National Gallery, London), odnosno četiri prikaza *Krist u Emausu* (Van Meegeren, 1936.; Caravaggio, 1596., Milan; Caravaggio, 1603., London; Zlatko Šuletić, 1965., Zagreb) i Bellinijeva *Pietà* (1470., tempera, Brera, Milan) s onom A. da Messine (1479., ulje, Museo del Prado, Madrid). Analize i usporedbe vodi voditelj u razgovoru s polaznicima.¹²⁷

Sedma radionica bavi se suvremenim slikarskim djelima i ulozi boje u njima. Polaznici određuju boje bez pomoći uzorka i miješaju ih stvarno i »optički-verbalno«, a iskušavaju se i tragovi kista. Projiciraju se tri slike: Henri Matisse, *Rumunjska bluza* (1940., ulje na platnu, 97 x 72 cm, Muzej moderne umjetnosti, Pariz), Georges Seurat, *Parada* (1887., ulje na platnu, 100 x 150 cm, Metropolitan Museum, New York), Piet Mondrian, *Crveno*

¹²⁴ Isto, str. 144.

¹²⁵ Isto, str. 148.

¹²⁶ Isto, str. 148.

¹²⁷ Isto, 152.

stablo (1908., ulje na platnu, 70 x 99 cm, Gemeente Museum, Hag). Na prvoj, Matisseovoj, kroz razgovor se određuju tri dimenzije boje, potom se te boje dobivaju miješanjem i nanose na karton pomoću kista u omjerima kao što su na slici. Na idućoj reprodukciji djela G. Seurata polaznici pokušavaju imitirati njegov rukopis, a pomoću treće reprodukcije imitiraju Mondrianov potez, također s kistom. Na kraju se kroz razgovor otkrivaju značenja boje u djelu Vasilija Kandinskog *Kompozicija IV (Bitka; 1911., ulje na platnu, 160 x 250 cm, Düsseldorf)*.¹²⁸

U osmoj radionici želi se kod polaznika razviti kompetencija vrednovanja dovršenog djela usporedbom s pripremnim crtežima te osvijestiti ulogu kadra u slikama. Projiciraju se tri varijante *Rumunjske bluze* Matissea tako da na prvoj nedostaju tri mrlje, na drugoj dvije i na trećoj jedna. Kroz razgovor se raspravlja o Matisseovim potezima i pokušavaju se rekonstruirati mrlje. Na kraju se pokazuje cijelo djelo. Potom se polaznicima dijele tri priprema rada Kandinskog za djelo *Kompozicija IV* koje je kao i Matisseovo djelo poznato iz prethodne radionice. Zadatak za polaznike je da na paus papiru unesu linije koje nedostaju na pripremnim crtežima s obzirom na dovršeno djelo. Na kraju se još prikazuje *Crveno stablo* Seurata nakon što su polaznici flomasterom naslikali stablo iz vlastite svijesti. Projiciraju se sva tri djela i polaznici razgovaraju o vlastitim doživljajima.¹²⁹

Deveta radionica ima više ciljeva. Jedan od ciljeva je osvijestiti ulogu medija, a drugi ciljevi su usmjereni prema procesu nastanka djela, umjetnikovoj vlastitoj interpretaciji i nastanku apstrakcije u slikarstvu. Uloga medija proučava se na usporedbi Seuratove *Parade* i njegove studije za isto djelo. Umjetnikova interpretacija vlastitog djela pojašnjava se analizom teksta Vasilija Kandinskog kojeg je napisao o svojoj slici *Kompozicija IV*. Proces nastajanja djela proučava se kroz *Rumunjsku bluzu* Matissea, odnosno kroz osam fotografija koje prikazuju različite faze prije konačnog djela. Kroz razgovor se analiziraju promjene. Tema nastanka apstraktnog djela provodi se kroz pričanje priče koju započinje voditelj, a polaznici trebaju nastaviti. Potom se pokazuje niz Mondrianijevih slika s temom stabla, a koje redom prikazuju sve razgranatije stablo

¹²⁸ Isto, str. 156.

¹²⁹ Isto, str. 160.

kojim se prikazuje i pojednostavljenje razgranatog stabla i dobivanje apstraktnih oblika umnožavanjem.¹³⁰

Cilj posljednje radionice je ručno izraditi papir i pripremiti podlogu za slikanje. Polaznici koriste sito s okvirom, smjesu, karton i tkaninu i rade po uputama voditelja. Krajnji rezultat promatraju, dodiruju.¹³¹

Ovaj radionički set od polaznika je tražio aktivan rad i uključivanje različitih osjetila. Polaznici su kroz svoj rad iskusili kako se stvara slikarsko djelo od pripreme podloge do odabira i korištenja boja s obzirom na temu i kadar. Na određenim mjestima jasno je naznačeno kako se provodi refleksija na iskustvo. Zajedno s voditeljem polaznici su dolazili do generalizacija kroz razgovor i analizu. Veći dio radionica ipak je proveden samo kroz promatranje, odnosno umjetničku analizu i usporedbu umjetničkih djela.

4.3.5. Radionica »Kiparstvo«

I ovaj je radionički set, kao i prethodna dva, specijaliziran i podijeljen na tri tematske cjeline. Temelji se na radu polaznika i razvijanju njihove razlikovne moći kroz usporedbu povijesnih i suvremenih djela.

U središtu proučavanja prve radionice postavljena je tema granice, okvira, kiparskih djela i kako pogled utječe na promjene tih granica. Također se želi osvijestiti kiparstvo kao preobrazbu odnosa mase i prostora. Nakon uvodnog ponavljanja pojmova vezanih uz kiparstvo polaznicima se istodobno prikazuju tri djela: *Senefer* (o. 1450. g. pr. n. e., crni sijenit, v: 83 cm, British Museum, London), *Hera sa Samosa* (o. 530. g. pr. n. e., mramor, v: 192 cm, Louvre, Pariz), Constantin Brâncuși, *Poljubac* (1908., vapnenac, 58,4 x 33 x 25,4 cm, Philadelphia) Polaznici analiziraju i uspoređuju djela s obzirom na kadar, crtaju vodoravne i okomite presjeke, a potom oblikuju dobiveni komad krede. Kredu oblikuju pomoću odvijača koji služi kao dlijeto. U prvoj vježbi želi se postići što sličnije omjere

¹³⁰ Isto, str. 164.; Piet Mondrian, *Plavo stablo*, 1909., akvarel i tinta, 75,5 x 99,5 cm, Hag; Piet Mondrian, *Sivo stablo*; Piet Mondrian, *Jabuka u cvatu*; Piet Mondrian, *Kompozicija br. 3 (stablo)*.

¹³¹ Jadranka Damjanov, 1998., str. 166–167.

prikazanim djelima, a u drugoj dobiti što sličnije usjekline. Na kraju voditelj kroz razgovor pomaže osvijestiti iskustva.¹³²

Cilj druge radionice je istražiti zakone kadra u reljefnim djelima te steći iskustvo o tvrdom materijalu. Polaznici sudjeluju u dvije vježbe kojima se istražuje kadar. U prvoj vježbi polaznici se postavljaju u jedan red tako da je najviša osoba u sredini reda. Studenti pomagači drže užice na oba kraja reda, a visinu užice određuje najviša osoba u sredini reda. Pomagači na krajevima reda spuštaju užice čime se dobiva trokutasti okvir, a zadatak je polaznika da se smjeste unutar ovog kadra svojim položajem i kretanjem. U drugoj vježbi polaznici se moraju smjestiti u prostor između dvije plahte koje drže pomagači i koje se sviše približavaju jedna drugoj. Polaznik se prema uputama pozicionira tako da ne dodiruje jednu ili nijednu plahu. Nakon vježbe polaznici kroz razgovor s voditeljem provode refleksiju i dolaze do zaključaka. Polaznicima se potom prikazuje jedan timpan i dva reljefa s oltarne pregrade: timpan zapadnog pročelja hrama Afaje u Eginu (510. g. pr. n. e., v: 47 – 240 cm, d:15 m, München), oltarna pregrada Sv. Nediljice u Zadru (11. st., Arheološki muzej, Zadar). Slijedi glazbena vježba u kojoj su polaznici podijeljeni u tri grupe i udaraju različitim tempom kako bi se osvijestila tri različita kretanja pogleda s obzirom na promatrana djela. Polaznici nastavljaju s vježbama koje uključuju spomenuta djela. Na dobivenim fotokopijama ucrtavaju kompozicijske linije. Polaznici potom rade tri vježbe. U prvoj vježbi aluminijskom folijom prekriva se reljef kako bi se dobila istovjetna reljefnost na foliji, a u drugoj vježbi na gipsanoj ploči s odvijačem u službi dlijeta iskušavaju različite vrste ureza. Nakon vježbi ponovo se kroz razgovor provodi refleksija s voditeljem.¹³³

U trećoj radionici ponovo se razmatra kadar i granice kadra. Koriste se ista umjetnička djela s prošle radionice i uspoređuju se s djelima iz prve radionice: *Hera sa Samosa* i *Senefar*. Polaznici gledaju film koji prikazuje reljefe s bazilike Sv. Petra u Vatikanu kojim se osvještava kretanje pogleda i slojevitost reljefa. Na kraju radionice provodi se još analiza i usporedba nekoliko suvremenih djela: Naum Gabo, *Linijaska konstrukcija*,

¹³² Isto, str. 170–172.

¹³³ Isto, str. 176–178.

1943., plastika, v: 61 cm, privatna zbirka, Washington; Constantin Brâncuși, *Stup bez kraja*, 1937., čelik, v: 30 m, Targu Jiu.

Četvrta radionica koristi razne metode kako bi se osvijestila imaginarna linija središnje kompozicijske osi skulptura. U prvom dijelu radionice polaznicima se pokazuje nekoliko skulptura na kojima se pojašnjava kompozicijska os: *Upravljač kola iz Delfa* (5. st. pr. n. e., bronca, v:180 cm, Delphi), *Buddha izriče zakon* (9. st., bronca, v: 69 cm, Metropolitan Museum, New York), Wolfram i Hiltiburg, *romanički svijećnjak iz Erfurta* (12. st., bronca, katedrala u Erfurtu). Studenti pomagači zauzimaju stavove prikazanih skulptura uz pomoć polaznika koji im daju upute i ispravljaju ih. Potom polaznici istražuju os istih skulptura pomoću žice te crtajući obris i kompozicijsku os preko paus papira. Ovaj dio završava refleksijom na sva dotad odrađena istraživanja. Drugi dio radionice počiva na analizi skulptura kroz promatranje i razgovor, a osim navedenih djela u usporedbu i analizu uvodi se i jedno suvremeno djelo, Gaicomettijev *Vozač* (1950., bronca, Basel).

U petoj radionici žele se istražiti kompozicijske osi s naglaskom na djela iz razdoblja gotike i renesanse. Polaznicima se prikazuju tri skulpture na kojima se analiziraju kompozicijske osi: *alegorijski prikaz Sinagoge* (sredina 13. st., kamen, južni portal katedrale u Strassbourgu), Donatello, *Jeremija* (1426., kamen, zvonik katedrale u Firenci, Opera del Duomo, Firenca), Riemenschneider, *Sv. Elizabeta Ugarska* (o. 1500, drvo, Nürnberg). Drugi dio radionice bavi se Michelangelovim djelom *Drugo oplakivanje* (1550., mramor, 226 x 123 x 94 cm, Opera del Duomo, Firenca). Prvo se provodi analiza zajedno s voditeljem, potom studenti pomagači scenski izvode kompoziciju nakon čega polaznici dobivaju razne fotokopije djela kako bi se dobio uvid u skulpturu sa svih strana. Gleda se film Dubravke Jande koji donosi još činjenica. Na svojim fotokopijama polaznici ucrtavaju kompozicijske linije.¹³⁴

Šesta radionica i dalje se bavi kompozicijskim osima, ali ovog puta želi se kod polaznika osvijestiti postojanje središnje točke umjesto linije, kao i o nepostojanju osi odnosno bezbroj osi. Prikazuje se djelo indijske klasične umjetnosti *Shiva Nataraja* (10. – 15. st., bronca, v: 91,5 cm, Boston) i istovremeno se govori o razlikama s obzirom na zapadnu

¹³⁴ Isto, str. 190.

umjetnost. Voditelj provodi ikonografsku analizu djela, a potom polaznici uspoređuju djelo s Michelangelovim *Drugim oplakivanjem* iz prethodne radionice. Nakon toga analiziraju se tri biste bez da se polaznicima kaže o kojim skulpturama se radi, a zadatak je na kraju probati smjestiti skulpture u određeno umjetničko razdoblje.¹³⁵ Radi se o sljedećim skulpturama: F. Laurana, *Beatrica Aragonska* (1489., obojeni mramor, v: 45 cm, Beč), *Glava s Kiklada* (o. 3 000. g. pr. n. e., mramor, Atena), Constantin Brâncuși, *Gospođica Pogany* (1931., mramor, v: 48 cm, Philadelphia), Auguste Rodin, *Orfej* (1892., bronca, 150 x 82 x 127 cm, Zürich), Auguste Rodin, *Žena* (1882., bronca, 84 x 60 x 50 cm, Otterlo). Zadnji dio radionice posvećen je autorima 19. i 20. stoljeća. Rodinova djela *Orfej* i *Žena* analiziraju se pomoću studenta pomagača koji pokušavaju zauzeti veoma teške položaje navedenih skulptura. Na kraju se još analizira djelo J. Arpa *Gigantski Pepin (Koštica)*; 1937., kamen, Muzej moderne umjetnosti, Pariz) tako što će među dobivenim fotokopijama pronaći one vizure koje odgovaraju projiciranima na zidu.

Sedma radionica kod polaznika želi osvijestiti postojanje praznine i ulogu praznoga u prostoru i kod preoblikovanja različitih oblika. Prvi dio radionice izvodi se u lončarskoj radionici. Polaznici promatraju majstora lončara na lončarskom kolu u radu s glinom. Voditelj naglašava važnost lončarskog kola. Nakon povratka u učionicu polaznici odaju počast izumu lončarskog kola izvođenjem kratkog rituala, stajanjem u krug oko ispečene i glazirane glinene posude te se čita pjesma. Ritual se izvodi kako bi se osvijestio odnos praznog i punog. Na kraju se u glinenu posudu dodaje cvijeće. Prikazuju se snimke *Velike terine* iz Vučedola koja nije rađena na lončarskom kolu.¹³⁶ Na filmu se pokazuje razvoj vučedolske posude, varijacije oblika. Voditelj objašnjava značenja.¹³⁷

U osmoj radionici želi se usporediti iz različitih perspektiva promjene u prirodi i kod čovjeka s promjenama u kiparskim djelima. Na samom početku pokazuje se preobrazba gospine jagodice koja se pokazivala i na prvom radioničkom setu *Počela i načela*. Naglasak je na preobrazbi mase iz konkavno-konveksnih u linijski istanjene. Drugi primjer iz prirode je preobrazba leptira kroz četiri projekcije. Nemoguće je inače

¹³⁵ F. Larana, *Beatrica Aragonska*, 1489., obojeni mramor, v: 45 cm, Beč; *Glava s Kiklada*, o. 3000. pr. ne., mramor, Atena; Constantin Brancusi, *Gospođica Pogany*, 1931., mramor, v: 48 cm, Philadelphia.

¹³⁶ *Velika terina*, o. 2000. pr. ne., glina, v: 26 cm, promjer: 32 cm, Arheološki muzej, Zagreb.

¹³⁷ Jadranka Damjanov, 1998., str. 198–200.

obuhvatiti sve promjene na nebu. Zadnji set projekcija čine ljudska lica. Svi polaznici su na prethodnoj radionici predali po jednu fotografiju sebe s početka života i na polovici dosadašnjeg života. Polaznicima su podijeljene fotografije koje datiraju s polovice života i moraju prepoznati tu osobu među sobom. Nakon toga podijeljene su fotografije koje prikazuju polaznike s početka života, a zadatak je isti. Zadnji dio radionice čine usporedbe i analize tri portreta egipatske kraljice Nofretete (Tutmozisova radionica u Tel el Amarni, *Kraljica Nofretete*, o. 1350. pr. ne., kvarcit i granit, 24 x 36 x 23 cm, Egipatski muzej, Kairo.) te film Dubravke Jande. Kroz film se želi pobliže opisati promjene nastale kod pokretnih skulptura, mobila.¹³⁸

U devetoj radionici želi se osvijestiti važnost prostora i odnos mase i prostora. Istražuje se linijski i plošno istanjena masa kroz nekoliko različitih primjera u skulpturi: Max Bill, *Beskonačna traka* (1947., čelik, Basel), Naum Gabo, *Linearna konstrukcija 2 N* (1952., plastika, 92 cm, Amsterdam), Henry Moore, *Tri točke* (1940., bronca, 20 cm, Perry Green, Hoglands). Nakon što im je pokazana prva skulptura polaznici izvode vježbu u kojoj pomoću papira ponavljaju motiv skulpture *Beskonačna traka*. Skulptura Nauma Gaboa analizira se kako bi se osvijestila ritmičnost mase i prostora, a Mooreova ukazuje na mogućnost stvaranja prostornih oblika pomoću mase. Polaznici su potom igrali igru bacajući na različite načine štapiće od bambusa ne bi li osvijestili odnos kretnje i rezultata kroz analizu mase i prostora.¹³⁹

U posljednjoj desetoj radionici polaznici prema uputama voditelja u grupama po troje izrađuju vlastite fotograme.¹⁴⁰

Radionički set *Kiparstvo* zadovoljava načela iskustvenog učenja. S obzirom na razne postavljene ciljeve osmišljene su raznolike vježbe u kojima se koriste razna osjetila i koje postaju osnova učenja, a spoznaje iz tih vježbi koriste se ponovo u analizi određenih umjetničkih djela. Refleksija na zadatke i iskustva koja su polaznici doživjeli izvršila se kroz razgovor s voditeljem s čime je postignuta i transformacija tih iskustava u znanje.

¹³⁸ Isto, str. 204–206.

¹³⁹ Isto, str. 210.

¹⁴⁰ Isto, str. 212.

4.3.6. Radionica »Grad i graditeljstvo«

U ovom radioničkom setu istraživat će se arhitektonska i urbanistička djela europske, ali i izvan europske kulture kroz proporcije i odnose mjera.¹⁴¹

U prvoj radionici kod polaznika se želi osvijestiti odnos puta i mjesta, destinacije. Voditelj opisuje graditeljstvo i razliku između mjestotvorca i graditelja. Svatko je mjestotvorac jer stvara prostor za određenu radnju poput spavanja ili rada. Također se skreće pažnja na prostor kao nedodirljivo i nevidljivo. Polaznicima se projicira primjer oblikovanog mjesta *Spavaća soba u kući obitelji O* (S. Planić, 1978., Zagreb). Kako bi se osvijestio put kao kretanje do mjesta projiciraju se putevi, staze te sve što nas na tom putu zaustavlja (kupovanje, gledanje, uživanje). Od polaznika se traži da koristeći naučeno o linijama s radioničkog seta *Crtež* nacрта, oblikuje, sva potrebna mjesta za svoje temeljne potrebe.¹⁴²

U drugoj radionici uspoređuju se primjeri »prirodne gradnje« i njihova uloga u ljudskoj gradnji. Na samom početku polaznicima se dijele crteži čvorova i konopci. Zadatak je da probaju napraviti sve čvorove. Polaznicima se potom pokazuju primjeri »ne-ljudske gradnje« kao što je ptičje gnijezdo u kojem se otkrivaju isti čvorovi koje su polaznici napravili. Potom se pokazuju špilje, katakombe i svetišta u špiljama te grad Petra. Polaznici dobivaju tlocrte špilja kako bi osvijestili sličnost s ljudskim organima. Razvoj graditeljstva prikazuje se kroz projiciranje raznih arhitektonskih elemenata poput svodova, lukova, arkada, stupova, konzola i slično. Najavljuju se teme idućih radionica, svjetlost u arhitekturi i mjere.¹⁴³

Treća radionica u središte pozornosti postavlja europsko graditeljstvo istražujući mjere i oblike prostora, ali i odnos svjetla i arhitekture. Voditelj ponovo upozorava na osobitost arhitekture čiju bit ne možemo osjetilno doživjeti, a istovremeno konkretno boravimo u njoj. Prikazuje se *Panteon* (Apolodor iz Damaska, 118.-126., Rim.) i polaznici dobivaju tlocrt, presjek i podatke o veličinama. Zajedno sa studentima pomagačima polaznici računaju omjere i razmjere u različitim mjernim jedinicama, a rezultate im pojašnjava

¹⁴¹ Isto, str. 216.

¹⁴² Isto, str. 216.

¹⁴³ Isto, str. 220.

voditelj uz veliki broj projekcija Panteona iznutra i izvana. U idućoj vježbi od polaznika se traži da nacrtaju tlocrt Piazza del Campo u Sieni pomoću velikog broja fotografija koja postupno otkrivaju cijeli trg. Polaznici potom dobivaju plan trga kojeg istražuju s obzirom na ulice i omjere. Jednaku vježbu provode i na primjeru Trga Sv. Petra u Rimu.¹⁴⁴

Četvrta radionica želi kod polaznika osvijestiti sveto u arhitekturi, odnosno proporcijama, kroz istraživanje znamenite arhitekture. Na početku radionice polaznici brzo i spontano na papiru crtaju temeljne oblike prostora Panteona, Campa u Sieni i Trga Sv. Petra koje su istraživali na prijašnjoj radionici. Polaznicima se pokazuje *San Stefano Rotondo* (5. st., Rim) i dobivaju se fotokopije tlocrta. Voditelj opisuje ritual posvećenja crkava u tom razdoblju koje uključuje mnogo simbola. Polaznici simuliraju ritual ucrtavanjem raznih oblika u tlocrt poput slova X, grčkog križa, kvadrata i zvijezde. Dobivaju se mjere crkve i upozorava se na svjetlost što su sve važni elementi svetih pisama. Iduća građevina koja se analizira je *Aja Sofija* (Antemije iz Trala i Izidor iz Mileta, 6. st., Istanbul). Polaznici dobivaju tlocrt, presjek i mjere te upute za proporcioniranje prema svetim brojevima. Polaznici mjere razne elemente i preračunavaju mjere u razne mjerne jedinice (atičke stope, metre, trske). Pokazuje se unutrašnjost i voditelj istovremeno s analizom govori o svetim brojevima i njihovu značenju. Proučavaju se *Villa Rotonda* (Andrea Palladio, 1569., Vicenza) i *Piazza del Campidoglio* (Michelangelo Buonarotti, 1538., Rim). Kod oba primjera pokazuje se više snimaka i dobivaju se tlocrti na kojima se istražuju mjere i omjeri, zlatni rez. Kod *Campidoglio* se još dodatno traži od sudionika da ucrtaju na tlocrtu mjesta s kojih su snimljene fotografije.¹⁴⁵

Peta radionica započinje ponovo ponavljanjem tako što se brzo i spontano skicira prostor arhitektonskih primjera sa zadnje radionice, a kao cilj radionice postavlja se istraživanje oblika tlocrta i njegovo usmjerenje. Prvo se pokazuje *S. Ivo della Sapienza* (Francesco Borromini, 1642.-1660., Rim), a zadatak za polaznike je da uoče ritam u izmijeni konkavnih i konveksnih oblika. Kako bi se rezultati do kojih su došli u potpunosti shvatili, pokazuje se unutrašnjost i pripremni crteži. Istražuje se iduće djelo *Piazza*

¹⁴⁴ Isto, str. 224–226.

¹⁴⁵ Isto, str. 238.

Navona u Rimu. Voditelj ukazuje na antičko porijeklo trga, a polaznici određuju mjere na tlocrtu, a potom im se pokazuju fotografije koje uključuju fontane: *Fontana dei Quattro Fiumi* (Gian Lorenzo Bernini, 1651., Rim), *Fontana del Moro* (Giacomo della Porta, 1575., Rim) i *Neptunova fontana* (Giacomo della Porta, 1574., Rim) koje mijenjaju odnose. Na kraju se još istražuje *Piazza di Spagna* (A. Specchi i F. De Sanctis, 1721.-1723., Rim) tako što sudionici na tlocrtu pronalaze više različitih osi koje tvore kosine.¹⁴⁶

U šestoj radionici istražuju se putevi koji postaju i mjesta. Voditelj pojašnjava značenje puta između mjesta, ali i put kao mjesto. Polaznici dobivaju plan megalitskog spomenika *Carnaca* (1500. pr. ne., Carnac) na kojem prebrojavaju nizove međuprostora i ucrtavaju svoj put, svačiji put je drugačiji. Rezultati se uspoređuju s organskim ulicama Banco di Sopra i Banco di Sotto u Sienni koje su prikazane crtežom i fotografijom. Slijedi analiza raznih lokacija iz različitih razdoblja poput *Akropole* (Iktin i Kalikrat, 5. st. pr. ne., Atena), Dubrovačka Placa i put do svetišta u Luxoru. Na svim primjerima ucrtava se na papiru kretanje i uspoređuju se putevi.¹⁴⁷

Cilj sedme radionice je istražiti odnos puta i mjesta u uzdužnim sakralnim građevinama u Europi na četiri primjera: katedrala u Chartresu (13. st.), *S. Spirito* (Fillipo Brunelleschi, 1446., Firenca), *Il Redentore* (Andrea Palladio, 1577.-1592., Venecija) i crkva *Sv. Ivana Nepomuka* (Egid-Quirin Asam, 1733.-1746., München). Voditelj upoznaje polaznike s gotičkom i baroknom arhitekturom te se analiziraju primjeri jedan po jedan. Na primjeru katedrale u Chartresu polaznici istražuju mjere i proporcije te se od polaznika traži da vizualno prođu kroz labirint koji im je prikazan na projekciji. Voditelj pojašnjava svetost mjesta, oblika i proporcija. U analizi *S. Spirito* i *Il Redentore* polaznici su dobili tlocrt na kojima su istraživali mjere i tražili module, a potom pomoću snimaka unutrašnjosti vizualno se kretali prostorom. Na primjeru *Sv. Ivana Nepomuka* analizom tlocrta i unutrašnjosti dolazi se do zaključka o napuštanju mjera i modula.¹⁴⁸

U osmoj radionici želi se osvijestiti više namjene arhitekture od toga da se nju gleda, ali i da se iz nje gleda svijet. Voditelj objašnjava razlike u gradnji s obzirom na čiji pogled je

¹⁴⁶ Isto, str. 238.

¹⁴⁷ Isto, str. 242.

¹⁴⁸ Isto, str. 246–248.

namijenjena arhitektura (u srednjem vijeku Božji, u antici ljudski pogled) odnosno da se iz arhitekture također promatra svijet. Zadatak za polaznike je usporediti *Stonehenge III* (oko 1700 pr. ne.) i *Kuću Fansworth* (Mies van de Rohe, 1955., Plano). Za istraživanje *Stonehengea* koristi se igra na ploči koja prikazuje *Stonehenge* i kojom se želi osvijestiti veoma sofisticiran način računanja vremena u odnosu na Mjesec i Sunce. *Fansworth* istražuje preko tlocrta pronalazeći module i omjere.¹⁴⁹

Deveta radionica istražuje modernu arhitekturu i što arhitektura očekuje od promatrača na primjeru *Kapele Notre Dame du Haut* (Le Corbusier, 1955., Ronchamp). Polaznici dobivaju linijske oblike još im nepoznate građevine, a od njih se traži da ih komponiraju i tvore različite oblike, a da pritom elemente ne razmiču predaleko jedan od drugog. Polaznici potom dobivaju pravi tlocrt kapele, uspoređuju rezultate i potom im se pokazuje unutrašnjost i vanjski izgled kapele.¹⁵⁰

Posljednja radionica bavi se Venecijom u smislu idealnog grada. Polaznici prvo upoznaju Veneciju preko pjesme, potom fotografija grada te na kraju dobivaju plan grada s označenim mjestima. Zadatak je da s označenih lokacija na planu grada pronađu put do Trga Sv. Marka. Potom se prikazuje film uz popratni tekst o Trg Sv. Marka.¹⁵¹

U ovom radioničkom setu polaznici većinom proučavaju i istražuju tlocrte građevina što postaje vlastito iskustvo iz kojeg se dalje dolazi do spoznaje. Iako u većini slučajeva nije izravno navedeno kako se provodi refleksija za pretpostaviti je, s obzirom na prijašnje radionice, da se taj dio odvijao razgovorom s voditeljem. Povremeno se pojavljuju druge aktivnosti koje aktiviraju druga osjetila poput sluha i sposobnost snalaženja u prostoru. U radionicama je naznačen kontinuitet tema s obzirom da se krenulo s istraživanjem prirodne gradnje, a završilo s analizom urbanog središta.

¹⁴⁹ Isto, str. 252–254.

¹⁵⁰ Isto, str. 258.

¹⁵¹ Isto, str. 262.

4.3.7. Radionica »Umjetnost i povijest – razvoj moderne osjetljivosti«

Cilj ovih radionica je usporediti povijesna i suvremena djela, otkriti poveznice između novog i starog. Kao konstanta u ovim radionicama pojavljuje se film Alaina Resnaisa *Prošle godine u Marienbadu* (1961.).

Cilj prve radionice je ukazati na razlike između zatvorenih kompozicija antike i renesanse nasuprot otvorenosti suvremenih djela i autora. Na početku ove radionice najavljuje se gledanje spomenutog filma, kao jednog od modernih načina izražavanja u umjetnosti, u devet nastavaka. Nakon gledanja prvog nastavka polaznici dobivaju napisan dio scenarija iz ogledanog nastavka sa zadatkom da napišu nekoliko riječi koje im spontano padaju napamet u vezi određene scene. Slijedi analiza nekoliko djela: *Napuštena* (Sandro Boticelli, 1495., tempera na dasci, 47 x 41 cm, Rim), *Žena koja sjedi* (Pablo Picasso, 1909., ulje, 92 x 73 cm, Tate Gallery, London), *Susret dvaju osmijeha* (Max Ernst, 1922., kolaž). Zadatak sudionika je da rezanjem, savijanjem i preklapanjem pokušaju dobiti oblike sa slike *Žena koja sjedi*. Potom se uspoređuju doživljaji sa slikom *Napuštena*. U zadnjem dijelu radionice uspoređuje se povijesna i suvremena arhitektura. Polaznici dobivaju plan Firence i tlocrt *Palazza Strozzi* (B. Da Maiano, 1503.) sa zadatkom da u antički raster smjeste palaču. Isti zadatak potom izvode na suvremenom primjeru *Kuća slapova* (F.L. Wright, 1937.) u Bear Runeu. Primjeri se potom analiziraju.¹⁵²

Druga radionica osmišljena je tako da se polaznici bave slikarstvom i kiparstvom. Kod slikarstva se radi na istraživanju kadra. Polaznici će u već pripremljene okvire raspoređivati boje s projiciranih slika. Slike se prikazuju više puta s tim da su prvi puta veoma zamucene, a potom se sve više oštire dok ne postignu valjanu kvalitetu. Radi se u šest setova, a u svakom setu zastupljena su tri djela. U slučaju kiparstva polaznici dobivaju obrisne crteže u koje potom ucrtavaju osi i kompozicijske linije s obzirom na projicirane primjere. Radi se u pet setova i u svakom setu po tri primjera.¹⁵³

Treća radionica za cilj postavlja pronalazak razrađenih detalja u djelima prošlosti koji pokazuju veliku sličnost s modernim rješenjima. Polaznicima se pokazuju istodobno tri djela: *reljef iz Autuna* (12. st.), *kip Muisca* (13. st., Kolumbija) i *Put u Emaus* (K. Smidt-

¹⁵² Isto, 266–268.

¹⁵³ Isto, 272–274.

Rottluff, 1918.). Dobivaju nacrtane konture likova i zajedno s pomagačima izračunavaju mjere likova. Isti postupak se ponavlja kod još tri primjera: *Stvaranje Adama* (12. st., reljef, Santiago de Compostela), *Vizija Sv. Ivana* (El Greco, 1610.-1614., ulje, Metropolitan Museum, New York) i *Crvena kaćiperka* (Ernst Ludwig Kirchner, 1925., ulje, Staatsgalerie, Stuttgart). U ovoj radionici provodi se još vježba u kojoj se od polaznika traži da krejonom vuku linije, ali u mraku, a rezultati se uspoređuju s crtežima na stijeni u špilji Pechmerle (paleolit), *Improvizacija 26* (Vasilij Kandinski, 1912., ulje, Städtische Galerie, München), *Bogata zemlja* (Paul Klee, 1931.) i *Odmotavanje klupka vune* (Paul Klee, 1932., akvarel). Voditelj i polaznici analiziraju rezultate i primjere.¹⁵⁴

Četvrta radionica bavi se pitanjem apstrakcije i pojednostavljivanja u prošlosti i suvremenosti. Polaznicima se prikazuju egipatski hijeroglifi koji prikazuju Sovu (Mu). Zadatak je da se pokuša pojednostaviti prikaz tako da što više izgleda kao grčko odnosno feničko slovo M, a potom apstrahirati nebo (svod) u istom prikazu, ali da bude što bliže grčkom slovu epsilon. Voditelj pojašnjava svetu ulogu slova. Potom se pokazuju dva primjera iz Indije koji prikazuju evoluciju univerzuma (oko 1700.) te *Narančasto, crveno, žuto* (Mark Rothko, 1956., ulje, privatna kolekcija), a zadatak je da nakon analize tih djela polaznici pokušaju nacrtati znak za voćku (stablo) u obliku grkog slova kappa. Za razumijevanje apstrakcije polaznicima se citira pjesma *Tao te King* (Lao Ce). Nakon analize *Zaspale muze* (Constantin Brâncuși, 1909.-1926., gips, 16, 5 x 30, 5 cm, Pariz) i detalja *Sijača* (Van Gogh, 1888., ulje, 32.5 cm x 40.3 cm, Van Gogh Museum, Amsterdam) polaznicima se zadaje zadatak da na priređenim crtežima kistom i tušem nastave crtež, a da pritom imaju u vidu njegove karakteristike. Polaznicima se nakon završenog zadatka pokazuju cijeli originali.¹⁵⁵

Peta radionica bavi se isključivo kipovima utemeljitelja crkve u Naumburgu iz 13. stoljeća kako bi se došlo do sličnosti srednjovjekovnog i modernog teatra u likovnoj umjetnosti. Redom se pokazuju kipovi: *Gerburg, Konrad, Herman, Reglindis, Dietman, Sizza, Wilhelm, Tim, Echardt, Uta, Gep, Dietrich*. Voditelj upoznaje polaznike s kontekstom nastanka i karakteristikama likova, a potom polaznici odabiru jednog od

¹⁵⁴ Isto, 278–280.

¹⁵⁵ Isto, str. 284–286.

likova u kojeg će se uživjeti. Pokazuju se detalji kipova, izrazi lica, i njihova originalna mjesta u zapadnom kora crkve. Polaznici glume njihove geste, stav i izraze, a na dobivenom tlocrtu zapadnog kora crkve linijama povezuju kipove koji međusobno komuniciraju. Slijedi istraživanje kompozicijskih osi pomoću žice s oprezom s obzirom da se radi o visokom reljefu. Na kraju radionice pokazuju se snimci s predstave *L'age d'or* (A. Mnouschkine) kao primjer suvremenog teatra radi usporedbe s dosadašnjom analizom.¹⁵⁶

U šestoj radionici želi se osvijestiti uloga fotografije u umjetnosti i odnos fotografije i slike. Voditelj govori o dvije teorije fotografije, jedna Gy. Kepesa, a druga W. Benjamina. Provodi se mentalna vježba zamišljanja raznih situacija poput padanja iz aviona, isparavanje kave iz šalice, prodor mikroskopom u tvar poput aspirina. Želi se osvijestiti odnos daljine i blizine. Slijedi usporedba fotografije i slike kao medija. Polaznici dobivaju fotokopiju fotografije *Portret Dorothy Norman* (Alfred Stieglitz, 1931.) i slike *Bogorodica pri navještenju* (A. Da Messina, 1475., ulje i tempera na dasci, 45 x 34,5 cm, Nacionalni muzej, Palermo), a zadatak je da sjene sa fotografije smjeste na lice prikazanog lika na slici. Vodi se razgovor oko rezultata i voditelj nastavlja opisivati razlike fotografije i slike. Kako bi se pokazala povezanost fotografije i slike zadaje se zadatak polaznicima da izrezane oblike mikro-snimke dima cinkovog oksida i apstraktne slike *QXXV* (Moholy-Nagy, 1923., ulje na platnu) komponiraju. Polaznici ne znaju o čemu se točno radi dok ne završe zadatak kada im se otkrivaju cjeline i uspoređuju rezultati s cjelinom.¹⁵⁷

Sedma radionica želi osvijestiti kod polaznika postojanje više značenja na istoj razini, slojevitost djela i svijeta iz kojeg proizlazi djelo. Polaznicima se projicira nejasna mrlja i istodobno dobivaju sivi papir. Mrlja koja se projicira se svako iduće prikazivanje izoštrava i jasno se javljaju novi elementi, prvo linije potom mreže. Polaznici moraju, prema uputama (energično, spontano), na sivi papir ponoviti elemente koji se pojavljuju. Elemente nanose krejonom, kistom i temperom. Zadatak je popraćen čitanjem Aristotela i

¹⁵⁶ Isto, str. 290–292.

¹⁵⁷ Isto, str. 296–298.

na kraj use projicira *Merzbild 25, konstelacija A* (Kurt Schwitters, 1920., kolaž, Düsseldorf).¹⁵⁸

U osmoj radionici želi se osvijestiti radikalnost moderne umjetnosti, njenu osjetljivost na okolinu i prihvaćanje svih oblika u okolini. Voditelj upozorava na potrebu konkretizacije i materijalizacije modernog čovjeka. Polaznici dobivaju velike papirnate salvete i traži se da iskušavaju sve mogućnosti kvadratnog oblika, potom dobivaju papir s točkama 11 x 11 koje moraju povezati tako da dobiju meandre. Ove vježbe bile su uvod za proučavanje djela Kazimira Maljevića: *Bijeli kvadrat na bijeloj podlozi* (1917.-1918., ulje na platnu, Muzej moderne umjetnosti, New York) i *Suprematistička slika (križ)* (1920.).¹⁵⁹

Cilj devete radionice je sudjelovanje u akustičko-vizualnom performansu. Gleda se posljednja sekvenca filma *Prošle godine u Marienbadu*. Analizira se film i najavljuje performans. Istodobno se čitaju tekstovi koje su sudionici zapisivali prema uputama s prve radionice u vezi gledanja svake od filmskih sekvenci.¹⁶⁰

U desetoj radionici gleda se film *Prošle godine u Marienbadu*, ovaj put u cijelosti.¹⁶¹

Ovaj radionički set obuhvaća veoma velik broj djela i tema od kojih su samo neka, ovdje navedena, podobna za iskustveno učenje. Ostali dio obrađuje se kroz analizu i usporedbu djela koju vodi voditelj. Navedene vježbe tvore temelj iskustva iz kojeg se dolazilo do zaključaka, a zaključke se koristilo kako bi se pojasnila i objasnila umjetnička djela. Teme međusobno nisu jasno povezane, ali se polaznici koriste naučenim iz prijašnjih radionica.

4.3.8. Radionica »Umjetnost i duhovnost – istraživanje značenja«

Ovaj radionički set želi napraviti sintezu dosadašnjih radionica kroz temu sakralnosti djela s naglaskom na svjetlost, apsolutnu plohu, kozmičku os i proporcije i sveti tekst, istražiti univerzalno značenje.

¹⁵⁸ Isto, str. 302.

¹⁵⁹ Isto, str. 310–312.

¹⁶⁰ Isto, str. 314.

¹⁶¹ Isto, str. 317.

Prva radionica istražuje odnos ljudskog tijela i arhitekture. Polaznicima se na početku radionice projicira *vastapuruša mandala* (indijski uzorak), daje se svakome fotokopija iste i šaka riže kako bi se odigrao ritual utemeljenja. Ukratko se objašnjava što je *vastapuruša mandala* i polaznici promišljaju o značenju određenih elemenata. Voditelj pojašnjava indijsku kulturu i prelazi na egipatsku. Istražuje se Amonov hram (1500.-1200. pr. ne., Luxor) tako što polaznici dobivaju tlocrt hrama, presjek čovjekove glave i u tlocrt ucrtan kostur čovjeka. Potrebno je odrediti kojim organima glave odgovaraju pojedini prostori hrama. Voditelj pojašnjava rezultate i daje novu vježbu u kojoj su u tlocrtu hrama ucrtani likovi, a svakom dijelu hrama treba pridodati jedan lik koji označava jednu fazu u razvoju čovjeka. Europska kultura razmatra se na primjeru katedrale Notre Dame u Chartresu s kojom su se polaznici susreli na radionicama *Grad i graditeljstvo*, ali samo kroz analizu projekcija.¹⁶²

Druga radionica želi kod polaznika osvijestiti sakralnost običnih stvari i oblika poput portala i vratnica. Od polaznika se traži da zapišu svoje asocijacije na riječ vrata, a potom voditelj objašnjava ulogu vrata u različitim religijama. Smatra se da se dosada odgojio pogled promatrača pa se može u ovom radioničkom setu više posvetiti značenju.¹⁶³

Treća radionica proučava proces stvaranja umjetničkog djela. Radionica započinje vježbom kojom se žele osvijestiti mogućnosti ruke. Prvo se ruka podiže pa zavojito spušta, a onda se ponavlja isto pokret s olovkom u ruci i ostavljanjem traga. Ostatak radionice analizira se *Sikstinska kapela* (Giovanni de' Dolci, 1475.-1483., Rim) i freske.¹⁶⁴

U četvrtoj radionici istražuju se sveti prikazi i pravila po kojima se stvaraju. Voditelj započinje radionicu pričom o Torinskom pokrovu i prikazima Krista i Sv. Luke. Prikazuje se *Bogorodica Vladimirska* (12. st., Tretjakovska galerija, Moskva), a polaznici dobivaju fotokopiju projekcije i sažetak teksta koji govori o pripremi podloge i slikanju ikone. Crta se presjek ikone i označavaju slojevi. Ova vježba dalje služi za analiziranje postupaka stvaranja kod drugih primjera poput *Gospa od zvonika* s kojom su se polaznici susreli na prijašnjim radionicama. Slijedi vježba u kojoj se crta *yantra* (indijski religijski

¹⁶² Isto, str. 320–324.

¹⁶³ Isto, str.328–330.

¹⁶⁴ Isto, str. 334–336.

dijagram). Voditelj daje upute polaznicima, a pomažu im i studenti. Kada naprave jedan dijagram otkriva im se značenje. Analizira se *Sri Yantra* (18. st. Nepal).¹⁶⁵

U petoj radionici razmatra se analogno mišljenje i djelovanje energije na stvaranje djela, a na primjeru kineske kulture. Radionica započinje čitanjem pjesme *Tao te King* nakon čega slijedi vježba. Polaznici dobivaju snimke različitih raspuklina u zemlji i stijeni, a zadatak je da precrtaju raspukline pomoću paus papira. Potom dobivaju fotokopiju crteža *Čovjek u kući ispod stijene* (Tao Či, 1690., kist, 27,8 x 24 cm, Nu Wai Chai) kojeg ponovo precrtavaju pomoću paus papira, samo osnovne linije, i to preko prijašnjeg crteža i na kraju uspoređuju raspukline i linije. Slijedi istraživanje analogija. Polaznici zapisuju kontrastne pojmove na papir i čita se drugi dio pjesme *Tao te King*. Potom sudionici trebaju napisati pjesmu koristeći se napisanim analogijama. Nakon odrađenih vježbi kreće se u istraživanje značenja djela: kineska posuda sa zlatnim inkrustacijama (3 st. pr. ne.), zdjela iz dinastije Ming (14. st.), *Budistički hram u planini* (Li Čeng, 10. st., svila, tinta i boja, Kansas City), *Selo u planini Fu Ču* (Huang Kung Wang, 14. st., tinta i papir, Tajčung) i *Sanjajući o besmrtnosti u kolibi* (Ču Čen, 16. st., papir, tinta i boja, Washington).¹⁶⁶

Šesta radionica kod polaznika želi nadvladati medij, iskusiti nadosjetilno što se osobito pojavljuje u europskoj umjetnosti. Radionica započinje vježbom u kojoj su polaznicima zavezane oči i moraju od dobivene gline stvoriti »skulpturu«. Pokazuje se primjer »slijepog crteža« *Potop* (Jacopo da Pontormo, 1555., crna kreda, 13,5 x 30,6 cm, Firenca). Nastavlja se istraživati crtež uz pomoć dobivene fotokopije. Polaznici ugljenom povlače iste linije tijela. Navodi se i Pontormov dnevnik. Iduća slika koja se istražuje je *Kupačice* (Paul Cézanne, 1906., ulje, 73,5 x 92,5 cm, Zürich). Polaznici ponovo dobivaju fotokopiju detalja i pozivaju se da kistom i tušem prekriju sve dijelove koje je Cézanne prekrpio bojom kako bi se istražila praznina nasuprot punoći u radu s glinom. Na kraju se proučavaju djela Francisca Goye iz serije »crnih slika« kada je bio gluh (*Tri parke*, 1823.,

¹⁶⁵ Isto, str. 340–342.

¹⁶⁶ Isto, str. 346–348.

ulje na žbuci, 123 x 266 cm, Prado) i sluša se *Velika fuga* op. 133 Beethovena koji je također bio gluh.¹⁶⁷

Sedma radionica razmatra mogućnost univerzalnosti stilizacije i moguće odgonetavanje značenja stilizacije jedne kulture iz perspektive druge kulture. Radionica započinje vježbom. Polaznici dobivaju fotokopije dvaju detalja koja olovkom, prema uputama, precrtavaju na paus papiru. U dva stupca precrtavaju točke i linijske i plošne sekvence te zapisuju karakter oblika i ulogu oblika. Detalji se potom projiciraju na zidu i kreće rasprava i analiza rezultata, a potom opet vježba. Polaznici dobivaju dva detalja s istom temom, konj i konjanik. Polaznici istražuju sličnosti u stilizaciji kroz omjere i uložni oblika. Pokazuju se cjeline i polaznici sada znaju da se radi o minijaturi *Princ Biraspat traži princezu Mirgavat* (1560.) i *Eshatološka žetva i berba* (Komentari Apokalipse Beatusa iz Liebane, 10. st., 33,5 x 22,5 cm, Escorial).¹⁶⁸

Osma radionica nadovezuje se na prethodnu istražujući univerzalnost ornamenata usporedbom kršćanskih i islamskih ornamenata. Polaznike se podsjeća na radionicu *Počela i načela* u kojoj se obradila tema ornamenta i u kojoj je objašnjena povezanost značenja i oblika kod ornamenta. Polaznici flomasterom oponašaju ornament iz *Book of Durrow* (7. st., 24,5 x 14,5 cm, Trinity College, Dublin). Polaznike se potom upoznaje s crtežom pogrebnog obreda Maki s otoka Vao. Polaznici dobivaju polovicu crteža i zajedno sa studentima pomagačima pokušavaju nadopuniti drugu polovicu. Vježba je inspirirana pričom vezanom uz pogrebni obred. Pokazuje se cjelina crteža i uspoređuju se rezultati.¹⁶⁹

U devetoj radionici cilj je da polaznici steknu iskustvo o apstrakciji u modernoj umjetnosti. Sve do zadnjeg dijela radionice prikazuju se naizmjenično različiti primjeri modernog slikarstva: *Bon jour Monsieur Courbet* (Gustav Courbet, 1854., ulje, 129 x 149 cm, Montpellier), *Crni kvadrat* (Kazimir Maljević, 1913.), *Improvizacija 26* (Vasilij Kandinski, 1912., ulje na platnu, 97 x 105,7 cm, Städtische Galerie im Lenbachhaus, München), *Kompozicija sa žutim linijama* (Piet Mondriani, 1933., ulje, dijagonala: 113

¹⁶⁷ Isto, str. 352–354.

¹⁶⁸ Isto, str. 358–360.

¹⁶⁹ Isto, str. 364–366.

cm, Hag). Na kraju radionice polaznici dobivaju ulomke Mondrianijeve drame *Prirodna i apstraktna zbilja*. Svatko čita svoju dionicu, a potom raspravljaju o tome slažu li se ili ne sa stavovima u svojim ulomcima.¹⁷⁰

Deseta radionica kao cilj postavlja otkrivanje značenja zlatnog reza i nasuprot tome izmicanje simetrije. Polaznicima se objašnjava postojanje zlatnog reza u svim kulturama, a za zadatak im se prikazuje slijed od šest snimaka *Krštenje* (Piero della Francesca, 1442., tempera i ulje na dasci, 167 x 116 cm, National Gallery, London). Svaka snimka izmijenjena je ranije na računalu. Polaznici moraju zapisati što misle da je izmijenjeno i zašto. Polaznici potom dobivaju fotokopiju istog djela na kojoj šestarom i trokutom unose podjele i omjere po uputama voditelja. Uspoređuju se rezultati ove dvije vježbe. U središnjem dijelu radionice analizira se crkva *San Lorenzo* (Guarino Guarini, 1666., Torino). Polaznici dobivaju tlocrt bazilike i nacrtani krnji grčki križ. Zadatak za polaznike je da interveniraju na grčkom križu i da krakove savijaju prema unutra i konstruiraju četiri kružnice. Uspoređuju se rezultati i tlocrt i analizira se unutrašnjost i kupola bazilike. Zadnji dio radionice posvećen je Mondrijanijevom djelu *Crveni oblak* (1908., ulje, 64 x 75 cm, Hag). Ponovo se prikazuje šest snimki u slijedu na kojima je intervenirano i polaznici zabilježavaju svoja zapažanja. Prikazuje se cijelo djelo i uspoređuju se rezultati i ukazuje na prisutnost zlatnog reza. Ovim vježbama htjelo se steći iskustvo zlatnog reza u pogledu.¹⁷¹

Posljednji radionički set očekivao je od polaznika da koriste stečeno znanje i primjene ga u novoj situaciji, na novim djelima dok se istovremeno dolazi do novih spoznaja što odgovara kontinuitetu u iskustvenom učenju, ako se drugačije organiziraju radionice. I u ovoj radionici ima primjera u kojima je u potpunosti vlastito iskustvo bilo polazište za transformaciju iskustva u znanje, a kao i u prijašnjim radionicama transformacija se vršila kroz razgovor. Naglasak u ovim radionicama bio je na crtanju, analizama te slušanju, odnosno čitanju što se može smatrati barem raznolikim pristupom, ako ne holističkim pristupom razvoja.

¹⁷⁰ Isto, str. 370–372.

¹⁷¹ Isto, str. 376–378.

5. Iskustveno učenje kroz kurikulume

Likovna umjetnost kao predmet u školi pojavljuje se u gimnazijama od 1960. godine.¹⁷² U zaključcima o programu Likovne umjetnosti iz 1960. navodi se kako je cilj, između ostalog, razvoj zapažanja i recepcije što se kao ideja pojavljuje i u radovima Jadranke Damjanov.¹⁷³ Promjene po pitanju predmeta Likovna umjetnost nisu bili velike sve do nedavno. U programu iz 1994. kronološki se obrađuje sadržaj, naglasak je na stilskim razdobljima, s tim da se u prvom razredu obrađuju teme vezane uz osnovne elemente likovne umjetnosti. Iako se u samom planu i programu ne pojavljuju metode i aktivnosti koje možemo povezati s iskustvenim učenjem, moguće je da su se prakticirale.¹⁷⁴ Tek od 2011. i dokumentima poput *Nacionalnog okvirnog kurikulumu, Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* te kurikulumima i priručnicima Cjelovite kurikularne reforme najavljuju promjene.¹⁷⁵ Prije svega je to promjena u ciljevima obrazovanja koji se sada definiraju pomoću ishoda i kompetencija, te holistički pristup obrazovanju kroz interdisciplinarnost koja se neće očitovati samo kroz kronološku istovjetnost sadržaja različitih predmeta. Druga velika promjena, koja se nadovezuje na interdisciplinarnost i međupredmetnu povezanost, je podjela predmeta na odgojno-obrazovna područja. U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* Likovnu umjetnost prepoznajemo pod nazivom Vizualne umjetnosti i dizajn koja je smještena u umjetničko područje, jedno od sedam odgojno-obrazovnih područja. U četvrtom ciklusu, koji obuhvaća srednjoškolsko obrazovanje, za Vizualne umjetnosti i dizajn navode se među ostalima dvije kategorije odgojno-obrazovnih ishoda: razvijanje vještina i ovladavanje likovnim tehnikama te stvaranje i izražavanje vizualnim jezikom.¹⁷⁶ Naglašavanje aktivnog rada učenika u navedenim kategorijama otvara put prema iskustvu, a prema tome i potencijalu za

¹⁷² Josipa Alviž, 2019., str. 204.

¹⁷³ Josipa Alviž, 2019., str. 205.

¹⁷⁴ Usp. *Nastavni plan i program*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 1994., http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/likovni.pdf (zadnja posjeta 31. listopada, 2020.)

¹⁷⁵ *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (dalje NOK), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2011., https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (zadnja posjeta 31. listopada, 2020.); *Cjelovit sadržaj Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije*, https://www.azoo.hr/images/AZOO/Cjelovit_sadrzaj_Strategije_obrazovanja_znanosti_i_tehnologije.pdf, (zadnja posjeta 31. listopada, 2020.); *Cjelovita kurikularna reforma*, <http://www.kurikulum.hr/> (zadnja posjeta 31. listopada, 2020.)

¹⁷⁶ NOK, 2011.

iskustveno učenje. Dokumenti u razdoblju od 2011. do 2017. ostaju samo formalnog oblika, odnosno nisu odobreni. Ipak postaju podloga za iduće dokumente, a prije svega na najnoviji *Kurikulum nastavnog predmeta Likovna kultura za osnovne škole i Likovna umjetnost za gimnazije* (2019.). Ovaj dokument zamjenjuje plan i program iz 1994.¹⁷⁷ Analizirat će se samo dio koji se odnosi na Likovnu umjetnost i koji pokazuje povezanost s iskustvenim učenjem.

Kurikulum nastavnog predmeta Likovna kultura za osnovne škole i Likovna umjetnost za gimnazije Likovnu umjetnost smješta u umjetničko i društveno-humanističko područje odgoja i obrazovanja. U uvodnom dijelu kurikuluma navode se temeljne ideje kojima se opisuje važnost Likovne umjetnosti. Navodi se kako je Likovna umjetnost neophodna za cjeloviti razvoj učenika zbog svoje povezanosti s umjetničkim zajednicama i ustanovama te zbog mogućnosti koje pruža za razvoj afektivnog, kognitivnog i psihomotoričkog područja.¹⁷⁸ Predmet Likovna umjetnost podijeljen je na tri domene. Domene su konceptualni okviri predmeta koji olakšavaju praćenje razvoja pojedinca i objedinjuju nastavni sadržaj. Domene predmeta Likovna umjetnost su od *Stvaralaštvo i produktivnost*, *Doživljaj i kritički stav* te *Umjetnost u kontekstu*. Domenom *Stvaralaštvo i produktivnost* stavlja se naglasak na kreativnom i stvaralačkom procesu kao osnovi učenja i poučavanja, a »vlastito im (učeničko) iskustvo stvaranja omogućuje izražavanje i učenje produkcije ideja«. ¹⁷⁹ Navodi se kako učenici koriste svoja osjetila i analitičko promišljanje, a cjeloviti razvoj podrazumijeva i razumijevanje vlastitog stvaralačkog i istraživačkog procesa. Domena *Doživljaj i kritički stav* podrazumijeva »emocionalni, asocijativni, intelektualni i stvaralački pristup u poticanju svjesnoga i aktivnoga doživljaja likovnoga i vizualnoga djela«. ¹⁸⁰ Domena *Umjetnost u kontekstu* odnosi se na povezanost umjetnosti s okolinom i umjetnošću kao sastavnim dijelom života. Iz ovih domena možemo zaključiti kako iskustveno učenje može i treba biti zastupljeno kao

¹⁷⁷ Josipa Alviž, 2019., str. 212.

¹⁷⁸ *Kurikulum nastavnog predmeta Likovna kultura za osnovne škole i Likovna umjetnost za gimnazije* (dalje *KNP*), Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019., str. 5–6., <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Likovna%20kultura%20za%20osnovne%20skole%20i%20Likovna%20umjetnost%20za%20gimnazije.pdf> (31. listopada, 2020.)

¹⁷⁹ *KNP*, 2019., str. 7.

¹⁸⁰ Isto, str. 8.

nastavna metoda učenja i poučavanja. Iskustveno učenje podrazumijeva sve što je izrečeno kroz navedene tri domene. Učenje proizlazi iz iskustva kojeg učenik sam stvara, dakle iz određene aktivnosti, u ovom slučaju stvaralačke aktivnosti iz domene *Stvaralaštvo i produktivnost*. Cilj iskustvenog učenja je cjeloviti razvoj, dakle holistički pristup koji se javlja u svim domenama. Učenje nastaje pod utjecajem društva i okoline, a to je ovdje označeno pod domenom *Umjetnost u kontekstu* koja umjetnost određuje kao sastavni dio života i okoline. Refleksija i evaluacija navode se kao temeljni način stjecanja znanja u domeni *Stvaralaštvo i produktivnost* i domeni *Doživljaj i kritički stav*. Kontinuitet iskustva osiguran je kroz cikluse, ali počiva i na samom odabiru nastavnika koji prema ovom kurikulumu ima mogućnost kreiranja vlastitog slijeda sadržaja.¹⁸¹ Osim kroz opis domena i poglavlju koje govori o svrsi predmeta Likovna umjetnost mogućnost za primjenu iskustvenog učenja pojavljuje se i u poglavlju koje navodi odgojno-obrazovne ciljeve učenja i poučavanja. Prvi cilj, koji želi kod učenika razviti likovnu pismenost i razumijevanje likovnog jezika kroz primjenu vizualnog opažaja i stvaralački proces, u potpunosti se slaže s osnovnom postavkom iskustvenog učenja u kojem je glavni pokretač učenja vlastito iskustvo jer podrazumijeva učenikov rad i opažaj. Drugi cilj želi kod učenika razviti kritičko mišljenje i psihomotoričke i kognitivne vještine kroz rad na različitim materijalima i medijima što se postiže u iskustvenom učenju kroz rad, vlastito iskustvo, i refleksiju na sam rad. Refleksija na iskustvo i transformacija iskustva u znanje odgovaraju trećem cilju koji od učenika očekuje propitujući odnos prema likovnom stvaralaštvu. Četvrti cilj od učenika očekuje razumijevanje konteksta i uloge umjetničkog djela u društvu što je ostvarivo kroz glumu koja je jedna od metoda iskustvenog učenja. Posljednji, peti cilj, od učenika očekuje sudjelovanje u događanjima kulturnih ustanova što je samo po sebi iskustvo koje se onda može pretvoriti u iskustveno učenje.¹⁸²

Potreba iskustvenog učenja navodi se i u dijelu kurikuluma koji opisuje učenje i poučavanje predmeta, a u njemu opet nailazimo na temeljne pretpostavke za iskustveno učenje.¹⁸³ Ponovno su to osobno iskustvo učenika, utjecaj okoline, holistički pristup

¹⁸¹ Isto, str. 7–8.

¹⁸² Isto, str. 6.

¹⁸³ Isto, str. 100.

razvoju pojedinca s posebnim osvrtom na emocije. Za nastavnika se navodi kako je on kreator sadržaja u kojem će učenici biti aktivni sudionici i kako je potrebno da usmjeri učenje prema novim vještinama nadovezujući se na prethodna. U tom dijelu kurikuluma izravno se navodi iskustveno učenje kao metoda učenja i poučavanja.

Potreba iskustvenog učenja očituje se i u *Metodičkom priručniku predmeta Likovna umjetnost za 1. razred srednje škole* u kojem se također izravno navodi iskustveno učenje kao suvremena nastavna strategija, uz integriranu, projektnu i istraživačku nastavu.¹⁸⁴ Navodi se jedan primjer iskustvenog učenja – nastava u muzeju/galeriji ili javnom prostoru. Objašnjava se korist i prednost neposrednog kontakta s umjetničkim djelom naspram samo vizualnog kontakta preko reprodukcije s jedne strane, a s druge strane navodi se kako se učenicima približava kulturni život i rad kulturnih ustanova. Iskustveno učenje u neposrednom kontaktu s umjetničkim djelom trebalo bi se sastojati od pripreme, stručnog vodstva, sudjelovanja u metodičkim aktivnostima, korištenje radnih materijala i vježbi te osvrta na izložbu. Odlazak u muzej nije sam po sebi dovoljno iskustvo kako bi došlo do iskustvenog učenja, zbog čega su upravo potrebne dobra priprema, metodičke aktivnosti i vježbe te osvrt na izložbu, ali i na cijelu nastavu u muzeju želi li se postići doista sveobuhvatan razvoj pojedinca.

U priručniku je razrađen i prijedloga za godišnji izvedbeni kurikulum te su za prvu godinu učenja navedene dvije teme: *Ljudsko tijelo u umjetnosti* i *Pogled na svijet*. Prva tema obuhvaća petnaest školskih sati, a druga dvadeset što je sveukupno trideset i pet školskih sati. U nastavku rada predstavljene su mogućnosti implementacije iskustvenog učenja u nastavu Likovne umjetnosti na primjeru prijedloga nastavnih aktivnosti u *Metodičkom priručniku*. Analiziran je prvi od dva razrađena godišnja izvedbena kurikulum s obzirom da je podjela tematskih cjelina istovjetna u oba primjera. Analizirat će se samo oni segmenti prvog godišnjeg izvedbenog kurikulum u kojima je najzastupljenije iskustveno učenje.

¹⁸⁴ *Metodički priručnik za srednju školu*, <https://skolazazivot.hr/obrazovni-sadrzaji/metodicki-prirucnici/metodicki-prirucnici-za-srednju-skolu/> (15. veljače, 2021.)

5.1. Tema Ljudsko tijelo u umjetnosti

Tema *Ljudsko tijelo u umjetnosti* podijeljena je na tri podteme: *Tijelo kao subjekt*, *Tijelo u tragovima* i *Tijelo kao objekt*, koje sveukupno zauzimaju trinaest od predviđenih petnaest nastavnih sati dok su preostala dva sata predviđena za vrednovanje naučenog i učeničku izložbu. Temom *Ljudsko tijelo u umjetnosti* želi se istražiti kako je ljudsko tijelo korišteno i prikazivano u umjetnosti kroz analizu primjera i diskusiju o ljepoti i stereotipima. Također su navedeni i ishodi za temu ljudsko tijelo u umjetnosti, a kod nekih od njih moguća je primjena iskustvenog učenja. Ishod »Učenik istražuje odabrani problem u sklopu tema *Ljudsko tijelo u likovnoj umjetnosti* ili *Pogled na svijet* te prezentira/izlaže rezultat istraživanja praktičnim radom u odabranome mediju« podrazumijeva učeničko vlastito iskustvo, a ishodi »Učenik objašnjava važnost i društvenu odgovornost očuvanja umjetničke nacionalne baštine koja se uklapa u zadane teme *Ljudsko tijelo* i *Pogled na svijet*« i »Učenik kritički prosuđuje umjetničko djelo na temelju neposrednoga kontakta« podrazumijevaju neposredni kontakt s likovnim djelima, ali i kulturnim ustanovama i institucijama, odnosno komunikaciju s okolinom što odgovara i načelu cjelovitog razvoja i pristupa u iskustvenom učenju.¹⁸⁵ Prvi nastavni sat podteme *Tijelo kao subjekt* odvija se u Muzeju suvremene umjetnosti gdje učenici istražuju temu performansa uz pomoć uputa nastavnika i kustosa. Na drugom satu od učenika se očekuje snimanje performansa, a na temelju iskustva iz nastave u MSU. Performans se bazira na igri koju su istraživali u muzeju. U trećem satu jedna od aktivnosti koja se predlaže od učenika traži oponašanje performansa *Emptied Gestures* Heather Hansen kojeg taj sat gledaju na videu. Osim pokreta tijelom učenici crtaju dok se istovremeno pušta glazba što onda uključuje više osjetila. Na prvom satu podteme *Tijelo u tragovima* istražuju se tragovi procesa stvaranja umjetničkog djela. Učenicima se pokazuju detalji slika *Kamenolom u Bibemusu* (Paul Cezanne, 1900., ulje, 65 x 81 cm, Museum Folkwang, Esen) i *Stabla masline* (Vincent van Gogh, 1889., ulje, 92 x 72,5 cm, Museum of Modern Art, New York) na kojima se traži da prouče pokrete kistom, a potom probaju sami izvest poteze kistom pazeći pritom na smjer i oblik poteza. Svoje rezultate potom analiziraju i zapisuju u komparativne tablice. Na drugom satu ove

¹⁸⁵ *Metodički priručnik za srednju školu*, <https://skolazazivot.hr/obrazovni-sadrzaji/metodicki-prirucnici/metodicki-prirucnici-za-srednju-skolu/> (15. veljače, 2021.)

podteme istražuje se stilizacija u prikazima svetog, a od učenika se očekuje izrada Vennovog dijagrama u kojem vizualno prezentiraju svoja opažanja razlika u prikazima svetih osoba u razdoblju romanike odnosno starog Egipta i Mezopotamije. Iduća aktivnost na istom satu od učenika očekuje izvlačenje linija na papiru sa slike *Ples i glazba* (henri Matisse, 1910., ulje, 2,6 x 3,91 m, Ermitaž, Sankt Petersburg). Dobivene linije analiziraju i stavljaju u kontekst razdoblja fovizma. Na trećem satu ponovo se predlaže vježba izvlačenja linija sa slike *Djevojka s Mandolinom* (Pablo Picasso, 1910., ulje, 100 x 74 cm) i afričkih skulptura, a dobivene rezultate uspoređuju s obzirom na geometrijsku pravilnosti i odmak od realističnog prikaza. Iduća predložena aktivnost za isti sat povezana je s prethodnom, a od učenika traži crtanje ili montiranje i kolažiranje fotografija tako da svojeg kolegu crta/fotografira frontalno, odnosno iz profila, a potom oba rada ujedini u jedno djelo. Na četvrtom satu tema je razbijena slika tijela i osmišljeno je nekoliko aktivnosti. Prva aktivnost slična je prethodnima. Od učenika se traži da preko paus papira izvuku linije s reprodukcija skulptura Nauma Gaboa i Umberta Boccionija (*Jedinstveni oblici kontinuiteta u prostoru*, 1913., bronca, Museum of Modern Arts, New York), a potom strelicama označene odnose mase i prostora, a sjenčanjem odnose svjetla i sjene. Rezultate dvaju rada uspoređuju, a potom stavljaju u kontekst oba djela nakon što se pročita konstruktivistički i futuristički manifest. Druga predložena aktivnost koja se temelji na iskustvu učenika uključuje istraživanje Art bruta i razvijanje kreativnosti kod učenika. Od učenika se traži da zamisli kako je u stanju ljutnje te da napravi vlastiti rad kroz destrukciju materijala. Potom svoja opažanja zapisuje u obliku eseja. Posljednja podtema *Tijelo kao objekt* predviđa šest nastavnih sati. Jedna od aktivnosti za prvi sat koji je posvećen temi proporcije i ljepote od učenika traži da mjere proporcije vlastitih tijela i međusobno ih uspoređuju. Dvije aktivnosti koje su navedene zasebno pokazuju jasan kontinuitet. U prvoj aktivnosti istražuje se skulptura antičke Grčke tako što se crtaju kompozicijske linije i označava položaj kukova, glave, ramena i koljena. Druga aktivnost od učenika očekuje da u raster nacrtaju obrise egipatskih skulptura, a onda svoje radove međusobno usporede kako bi došli do sličnosti i razlika egipatske i grčke skulpture. Na drugom satu jedna od predloženih aktivnosti nastavlja se ne prethodne. Proučava se kanon ljepote u antici, a od učenika se ponovo traži da označi na fotokopiji kompozicijske linije, a potom ih zajedno s nastavnikom interpretira kroz ideju ljepote. Na

trećem satu jedna od predloženih aktivnosti je izrada kolaža, a istražuje se kult plodnosti. Zadatak je da učenici u novinama i časopisima pronađu primjere koji govore o ulozi muškog i ženskog spola u društvu. Te primjere potom izrezuju i rade kolaž s kojim se kritički osvrću na tu temu. Četvrti sat nastavlja se baviti temom kulta plodnosti, a od učenika se očekuje izrada plakata na temu majke i djeteta. Peti i šesti sat obrađuju temu umiruće tijelo. Zadatak za učenike je da nakon što prouče neko renesansno ili barokno djelo koje prikazuje mrtvo tijelo Krista postave dramatsku kompoziciju slike i fotografiraju se.¹⁸⁶

Navedene aktivnosti u temi *Ljudsko tijelo u umjetnosti* pokazuju mogućnost korištenja iskustvenog učenja kao metode učenja i poučavanja. Sve aktivnosti temelje se na vlastitom iskustvu učenika, odnosno na aktivnoj ulozi učenika, i od njih, osim korištenja osjetila vida, traže korištenje drugih osjetila poput sluha i kinestetičkih osjetila što pogoduje cjelovitom razvoju pojedinca. Za svaki primjer nije jasno kako se točno provodi refleksija i transformacija iskustva u znanje, ali s obzirom da se radi o školi za pretpostaviti je da u tome pomaže nastavnik kroz razgovor i postavljanje pitanja.

5.2. Tema Pogled na svijet

Ova tema sastoji se od pet podtema: *Različiti pristupi formi*, *Perspektive*, *Teme*, *Vizualna stvarnost u fotografiji, filmu, videu* i *Projekt kulturne baštine*.¹⁸⁷ Prvi nastavni sat podteme *Različiti pristupi formi* obrađuje geometrijsku apstrakciju, a jedna od predloženih aktivnosti od učenika traži da povežu ponuđene pojmove koji opisuju odnose mase i prostora s prikazanim apstraktnim djelima. Primjeri aktivnosti za drugi nastavni sat nisu dovoljno pojašnjeni kako bi se mogla utvrditi mogućnost korištenja iskustvenog učenja kao metode. Na trećem satu u kojem se obrađuje tema konceptualne umjetnosti kao zadnja aktivnost predložen je vlastiti rad na temu konceptualne umjetnosti. Na prvom satu podteme *Perspektive* obrađuje se linearna perspektiva. Druga predložena aktivnost od učenika traži da na primjeru *Posljednje večera* (Leonardo da Vinci, 1490., tempera na zidu, 422 × 904 cm, Santa Maria delle Grazie, Milan) iscrtaju perspektivnu piramidu, ucrtaju format slike te format slike dijele po simetralama i dijagonalama. Dobiveni

¹⁸⁶ Isto. (15. veljače, 2021.)

¹⁸⁷ Isto. (15. veljače, 2021.)

rezultat uspoređuju s originalom i s nastavnikom dalje obrađuju djelo. Iduća aktivnost traži od učenika da prema uputama nastavnika konstruira linearnu perspektivu i potom u njoj mijenjaju položaj očišta i točku nedogleda. Na drugom satu podteme *Perspektive* obrađuje se tema atmosferske i kolorističke perspektive. Jedina predložena aktivnost koja se može povezati s iskustvenim učenjem je ona u kojoj se od učenika traži da u svojoj okolini pronađu primjere atmosferske perspektive koje potom fotografiraju i stavljaju u svoj portfolio. Treći nastavni sat obrađuje temu obrnute, hijerarhijske i vertikalne perspektive. U tri primjera aktivnosti za ovaj nastavni sat od učenika se traži grafička analiza likovnih primjera koje potom međusobno uspoređuju. Slijedi iduća podtema *Teme* za koju je predviđeno četiri nastavna sata, ali su obrađeni primjeri za samo dva sata. Prvi sat se bavi raznim vrstama tema kroz povijest umjetnosti. Predviđena aktivnost za ovaj traži od učenika da među velikim brojem fotografija koje se nalaze na stolu pronađu parove na temelju nekih sličnosti, a učenicima još nije otkriveno da se na satu obrađuje prikaz tema u umjetnosti. Na zidu se pokazuju točni rezultati s obzirom na temu koju prikazuju, a od učenika se traži da usporede sa svojim rezultatima i objasne zbog čega su drugačije odlučili. Jedini primjer aktivnosti za drugi sat ne pokazuje mogućnost za korištenje iskustvenog učenja jer se radi samo vođena analiza djela u sklopu ponavljanja gradiva. Podtema *Vizualna stvarnost u fotografiji, filmu, videu* predviđa četiri nastavna sata. Na prvom satu na kojem se obrađuje tema fotografije od učenika se traži da naprave seriju selfija koji će reflektirati njihovu osobnost. Druga predložena aktivnost od učenika očekuje da istraži fotografije Oliviera Toscanija za modnu marku Benetton, a potom svoje rezultate objavi u obliku bloga na kojem će drugi učenici moći komentirati. Drugi sat bavi se temom filmskog govora, a aktivnost snimanja video uratka najbolje odgovara iskustvenom učenju. Od učenika se traži da s mobitelom snime kratki video uradak od jedne minute, ali da pritom koriste različite planove, rakurse i osvjetljenje, a po mogućnosti bi mogli i montirati video uradak i ubaciti različitu glazbu. Treći i četvrti sat podteme *Vizualna stvarnost u fotografiji, filmu, videu* temelje se na gledanju filmova, cijelih ili isječaka, i opisivanju vlastitih doživljaja.¹⁸⁸ Za posljednja podtemu *Projekt kulturne baštine* nisu navedeni primjeri satovi i aktivnosti, ali iz općeg

¹⁸⁸ *Gradanin Kane*, Orson Wells, 1941.; *Metropolis*, Fritz Lang, 1927.; *Dimenzije dijaloga*, Jan Svankmajer, 1982., *Tango*, Zbigniewa Rybczyński, 1980.

pregleda godišnjeg izvedbenog kurikuluma jasno je naznačena mogućnost iskustvenog učenja jer se od učenika traži da istraže lokalne primjere likovne umjetnosti odlaskom u muzeje ili na lokacije spomenika u gradu.¹⁸⁹

Drugi dio prijedloga za godišnji izvedbeni kurikulum čini tema *Pogled na svijet* koja kao i prethodna kroz ponuđene aktivnosti pokazuje mogućnost korištenja iskustvenog učenja. Osim što kao i prethodna temelji na vlastitom iskustvu učenika i cjelovitom razvoju ova tema od učenika očekuje povezivanje s kulturno-znanstvenim ustanovama što znači da su učenici izravno uključeni u svoju okolinu, u svijet oko sebe što je također bitna odrednica iskustvenog učenja. Znanje koje se stječe kroz iskustveno učenje mora proizaći iz okruženja i biti korišteno u njemu.

6. Zaključak

Suvremeni odgoj i obrazovanje obilježeni su različitim društvenim, gospodarskim i znanstvenim promjenama. Pedagogija kao znanost odgovorna za obrazovanje pokrenula je obrazovne reforme, a u tome su pomoć ponudile i razne supranacionalne udruge poput UNESCO-a i parlamenta EU-a. Uzimajući u obzir okolnosti suvremenog života cjeloživotno obrazovanje postaje temelj svih reformi u obrazovanju. U središte zbivanja počinje se stavljati učenik, a to se postiglo kroz sustav kompetencija koje je objavio europski parlament 2006. Osim novog položaja učenika promijenio se i položaj nastavnika. Učenik treba biti aktivan sudionik u nastavi i sukreator nastave, a uloga nastavnika je da njegov rad mentorira i osmisli program i metode koje će najbolje odgovarati učeniku. Iskustveno učenje prepoznato je kao jedno od suvremenih metode učenja i poučavanja koje u središte učenja postavlja učenika, a moguće ga je primjenjivati na različite dobne skupine i situacije. Pojam iskustvenog učenja javio se još sredinom prve polovice 20. stoljeća kada Dewey prepoznaje ulogu iskustva u učenju i započinje definirati iskustvo u obrazovnom sustavu. Na temelju njegovih djela nastavio se razvoj iskustvenog učenja i počela primjena prije svega u andragogiji, a potom i pedagogiji,

¹⁸⁹ *Metodički priručnik za srednju školu*, <https://skolazazivot.hr/obrazovni-sadrzaji/metodicki-prirucnici/metodicki-prirucnici-za-srednju-skolu/> (15. veljače, 2021.)

odnosno u obveznom školovanju. Niz istraživača iskustvenog učenja poput Davida Kolba, Davida Bouda, Petera Jarvisa i drugih istraživali su iskustveno učenje iz različitih perspektiva što je dovelo do naglašavanja različitih elemenata iskustvenog učenja. U ovom radu sva načela su imala jednaku važnost u procesu iskustvenog učenja, počevši od vlastitog iskustva nastalog u stvarnom okruženju kao temelja iz kojeg proizlazi znanje preko refleksije i transformacije iskustva u znanje do kontinuiteta iskustva koje osigurava stalni napredak i preispitivanje znanja. Kroz stranu i domaću literaturu vezanu uz učenje i poučavanje izložene se neke od već postojećih metoda učenja i poučavanja, a koje se mogu primijeniti u iskustvenom učenju. Na temelju glavnih načela i primjera metoda i tehnika povezanih s iskustvenim učenjem provela se analiza ključnih suvremenih odgojno-obrazovnih dokumenata Republike Hrvatske koji se bave nastavom Likovne umjetnosti, *Kurikulum nastavnog predmeta Likovna kultura za osnovne škole i Likovna umjetnost za gimnazije* i *Metodički priručnik predmeta Likovna umjetnost za 1. razred srednje škole*, te radova Jadranke Damjanov koja je započela s promjenama u metodici nastave Likovne umjetnosti. Neke od ideja o promjeni obrazovnog sustava i nastave Likovne umjetnosti u pisanom obliku Damjanov je predložila u djelu *Vizualni jezik i likovna umjetnost*, a u praksi ih je provodila u radionicama koje su ostale zabilježene u djelu *Umjetnost avantura: bilježnica*. Analiza radova Jadranke Damjanov potvrdila je kako se iskustveno učenje na prostorima Republike Hrvatske već koristilo iako ne pod takvim nazivom. Metode rada i aktivnosti koji su opisani u njenim radovima odgovaraju načelima iskustvenog učenja. Primjeri koji su navedeni provedeni su u radioničkom tipu nastave, a svojom jednostavnošću moguće ih je koristiti u, i već se donekle i koriste, u nastavi Likovne umjetnosti. Analiza kurikuluma predviđenog za nastavu Likovne umjetnosti pokazala je da za iskustveno učenje, koje se ne spominje izravno u dokumentu, postoji mogućnost primjene. Izravno pozivanje na iskustveno učenje kao jednu od suvremenih nastavnih metoda zabilježeno je u *Metodičkom priručniku predmeta Likovna umjetnost za 1. razred srednje škole* koji prati prije navedeni *Kurikulum nastavnog predmeta Likovna kultura za osnovne škole i Likovna umjetnost za gimnazije*. Iskustveno učenje u tom dokumentu povezano je s terenskom nastavom, ali analizom metoda i aktivnosti koje su navedene kao primjeri za nastavne satove pokazalo se da je iskustveno učenje moguće primijeniti i u razrednoj, školskoj, nastavi. Iskustveno učenje

prepoznato je kao obrazovna metoda za starije osobe koje su završile obvezno obrazovanje, ali jednako tako počelo se smatrati i kao suvremenom i potrebnom nastavnom metodom u obvezatnom obrazovanju i u radu s mladim ljudima zbog naglaska na cjelovitom i cjeloživotnom obrazovanju. Predmet Likovna umjetnost svojim sadržajem, idejama i aktivnostima pokazuje da je moguće iskustveno učenje primijeniti u nastavi Likovne umjetnosti na različite načine.

7. Popis literature

Knjige

1. Ladislav Bognar, Milan Matijević, *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga, 2005.
2. Jadranka Damjanov, *Vizualni jezik i likovna umjetnost: uvod u likovno obrazovanje*, Zagreb: Školska knjiga, 1991.
3. Jadranka Damjanov, *Umjetnost avantura: bilježnica*, Zagreb: Hermes izdavaštvo, 1998.
4. Senka Gazibara, *Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave*, doktorski rad, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2018.
5. Peter Jarvis, *Poučavanje: teorija i praksa*, Zagreb: Andragoški centar, 2003.
6. Peter Jarvis, *Human learning*, Vol. 1, London; New York: Routledge, 2006
7. Antun Mijatović, *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 1999., str. 580.
8. Milan Matijević, Diana Radovanović, *Nastava usmjerena na učenika: prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta u srednjim školama*, Zagreb: Školske novine, 2011., str. 57.
9. Dragutin Rosandić, *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije : s posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje*, Zagreb: Naklada Ljevak, 2013.
10. Louise Stoll, Dean Fink, *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*, Zagreb: Educa, 2000.
11. Nina Morana Šoljan, *Prema društvima znanja: UNESCO-ovo svjetsko izvješće*, Zagreb: Educa, 2007., str.
12. Vladimir Vujčić, *Opća pedagogija: novi pristup znanosti o odgoju*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 2013.

Članci

1. Josipa Alviž, »Uloga i mjesto srednjoškolskog predmeta Likovna umjetnost u okviru umjetničkog područja hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava«, u: *Peristil: zbornik radova za povijest umjetnosti* 62 (2019.), str. 203–219.
2. Lee Andersen, David Boud, Routh Cohen, »Experience-based learning«, u: *Understanding Adult Education and Training* 2 (2000.), str. 1–10 [225–239], <http://complexworld.pbworks.com/f/Experience-based%20learning.pdf> (posjećeno 16. srpnja, 2020.)
3. Jadranka Damjanov, »Novi pristup obrazovanju«, u: *CARNet – Časopis Edupoint* 2 (2002.), http://edupoint.carnet.hr/casopis/broj-02/clanak-01/novi_pristup.pdf
4. Milan Matijević, Višnja Rajić, »Metodologije kurikulumskih promjena: nekad i danas«, u: *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja, IV. simpozij: Nastava i škola za net-generacije: Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi* (Opatija, 13. – 15. 4. 2015.), (ur.) Siniša Opić, Milan Matijević, Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu, 2015, str. 635–654.
5. Cynthia Luna Scott, »THE FUTURES of LEARNING 3: What kind of pedagogies for the 21st century?«, u: *UNESCO Education Research and Foresight* 15 (2015.), str. 1–15.

Internetski izvori

1. *Cjelovita kurikularna reforma*, <http://www.kurikulum.hr/> (posjećeno 31. listopada, 2020)
2. *Cjelovit sadržaj Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije*, https://www.azoo.hr/images/AZOO/Cjelovit_sadrzaj_Strategije_obrazovanja_znanosti_i_tehnologije.pdf (posjećeno 31. listopada, 2020.)
3. John Dewey, *Experience & Education*, <http://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf> (posjećeno 16. srpnja, 2020.)
4. *Kurikulum nastavnog predmeta Likovna kultura za osnovne škole i Likovna umjetnost za gimnazije*, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019., <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Likovna%20kultura%20za%20osnovne%20skole%20i%20Likovna%20umjetnost%20za%20gimnazije.pdf> (posjećeno 31. listopada, 2020.)
5. *Learning theories: Iskustvena teorija učenja*, https://www.learning-theories.org/doku.php?id=hr:learning_theories:experiential_learning#sto_je_iskustveno_ucenje (posjećeno 16. srpnja, 2020.)
6. *Metodički priručnik za srednju školu*, <https://skolazazivot.hr/obrazovni-sadrzaji/metodicki-prirucnici/metodicki-prirucnici-za-srednju-skolu/> (posjećeno 15. veljače, 2021.)
7. *Metodičke sintagme i paradigme*, <http://msp.fsb.hr> (trenutačno nedostupno)
8. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011., https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (posjećeno 31. listopada, 2020.)
9. *Nove boje znanja: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2013.,

- <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>
10. *Okvir nacionalnoga kurikulumu: prijedlog nakon javne rasprave*, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017., <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf> (posjećeno 16. svibnja, 2020.)
11. *Suvremene nastavne strategije*, https://ucitelj.hr/my.sharepoint.com/personal/edukacije_ucitelji_hr/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc={fb9a5783-169d-4bb9-8dd9-5d4715322f26}&action=view&wd=target%28SUVREMENE%20NASTAVNE%20STRATEGIJE.one%7Cd8ffd43a-6264-452b-9f42-7946620d7d3a%2FIskustvena%20nastava%7Cac5d3aff-b24b-41ca-b623-9edd4da8e1e9%2F%29 (14. veljače, 2021.)

8. Summary

This paper researches experiential learning as a contemporary teaching method that meets all the requirements of modern life and society, from lifelong education to competence development. It also puts the students and teacher in a different relationship that matches the modern educational tendencies. Theoretical and practical research into experiential learning has made it appropriate not only in the field of adult education, which is what the method started with, but also in the field of youth and compulsory education. In Croatia, experiential learning has appeared in workshops and works by Jadranka Damjanov who is responsible for changing the methodology of Visual arts, but also in some documents passed by the Croatian Government. By analyzing these works and documents, it has been ascertained that experiential learning can be adapted as a teaching method in Visual arts education.

KEY WORDS: experience, experiential learning, Visual arts, teaching methods, modern education